UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANTONIO JOSÉ FERNANDES RICARDO

PROFESSORA DOUTORA MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD
ORIENTADORA

JOINVILLE

2016

ANTONIO JOSÉ FERNANDES RICARDO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da região de Joinville - UNIVILLE, sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

JOINVILLE/SC

2016

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Ricardo, Antonio José Fernandes
R488cCondições de trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental/Antonio José Fernandes Ricardo; orientadoraDra. Márcia de Souza Hobold.– Joinville: UNIVILLE, 2016.

164f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação –Universidade da Região de Joinville)

1.Ensino fundamental – Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.2.Professores – Condições de trabalho. 3. Condições de trabalho – Docentes – Qualidade de ensino. 4. Escolas estaduais – Joinville (SC)I.Hobold, Márcia de Souza(orient.).II.Título.

CDD372

Termo de Aprovação

"Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental"

por

Antonio José Fernandes Ricardo

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Susana Soares Tozetto
(UEPG)

Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 16 de novembro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às pessoas que estiveram mais próximas nesta caminhada, meus pais João e Maria, minha esposa Denise e meu filho Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Entre todos aqueles a quem cabe agradecer neste momento, gostaria de começar agradecendo a Deus, ouvido sincero e fiel companheiro nos momentos de certezas e incertezas que se fizeram presentes nesta caminhada.

Em um segundo momento, gostaria de agradecer à minha família, em especial, aos meus pais, à minha esposa e ao meu filho, pois, cada qual, a seu modo, foi de extrema importância, considerando o apoio e incentivo recebido de cada um deles.

Gostaria de agradecer também aos amigos da Escola de Educação Básica Olavo Bilac e do Senai Norte II. Companheiros de profissão e das alegrias e tristezas enfrentadas no exercício da profissão docente, estiveram entre aqueles que apoiaram, cada qual a sua maneira, o ingresso e a realização do mestrado em educação.

Em especial, gostaria de agradecer à professora doutora Márcia de Souza Hobold, orientadora querida e generosa, sempre disposta a aconselhar, incentivar e vibrar com cada uma das conquistas alcançadas durante esta jornada, contribuindo para que aos poucos fosse me constituindo enquanto pesquisador.

Agradeço também às professores Susana Soares Tozetto e Sônia Maria Ribeiro pelas contribuições dadas à pesquisa durante a banca de qualificação. De extrema importância, tais contribuições permitiram um novo olhar e direcionamento, tendo em vista os conceitos e autores que permeiam esta dissertação.

Quero dizer um obrigado muito especial a cada uma das professoras do mestrado em educação, com quem tive a oportunidade de conviver durante esta caminhada. Em especial, às professoras que, por meio das disciplinas ministradas, contribuíram para a minha formação enquanto acadêmico e pessoa.

Agradeço com muito carinho aos colegas mestrandos com os quais tive a oportunidade de conviver durante minha caminhada enquanto mestrando. Um agradecimento especial a todos os companheiros da turma V, da qual faço parte. Obrigado pelos momentos de troca, momentos em que crescemos juntos por meio da leitura, da discussão e da partilha de emoções e experiências que marcaram a vida de cada um de nós durante aproximadamente dois anos. Agradeço também aos colegas mestrandos com os quais convivi de forma mais breve, mas que se fizeram

presentes nesta caminhada, mestrandos da turma IV e colegas que cursaram disciplinas em regime especial conosco da turma V.

Quero agradecer também aos irmãos e irmãs acadêmicas da “família Trafor”. A Miriane, irmã mais velha, pelo incentivo para que eu ingressasse no mestrado. Aos irmãos Alcinei e Dirlene (2015), Cláudia, Clarita e Marília (2016), pelos cafés e discussões compartilhados em 2015 e 2016. Agradecimento especial para a irmã acadêmica Andreza Faria Malewschik, companheira de turma e de orientação, com quem estive mais próximo durante estes dois anos, durante as aulas e eventos. Obrigado pelos cafés compartilhados e pela generosidade em estar sempre disposta a ouvir e a trocar ideias frente às certezas, incertezas e vitórias compartilhadas enquanto mestrandos.

Para finalizar, agradeço aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville que aceitaram participar de forma voluntária e, aos funcionários da 23ª Gerência de Ensino que auxiliaram durante a fase de coleta de dados. Agradeço ainda, ao Fundo de Manutenção do Ensino Superior – FUMDES, pelo apoio financeiro recebido no período de 2016 a 2017.

"[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.
[...] Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, esperança vã."

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo *survey* e objetiva “conhecer as condições de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville. Participaram da pesquisa 65 professores efetivos na referida Rede de Ensino há mais de 03 anos, lotados em uma mesma unidade escolar com 40 horas/aula. Como instrumento de coleta de dados, fez-se uso de um questionário contendo questões abertas e fechadas. Entre os referenciais que sustentam teoricamente as discussões propostas, podem ser citados Contreras (2012), Esteve (1995), Gatti e André (2011), Gatti e Barreto (2009), Huberman (2007), Hypólito (2010), Oliveira e Assunção (2010), Oliveira e Vieira (2012), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Roldão (2008) e Monteiro (2013). Após a coleta, os dados foram analisados mediante a técnica conhecida como “análise de conteúdo”, referenciada por Bardin (2011) e Franco (2012). Os dados dos professores que participaram da pesquisa constituíram as seguintes categorias: “a intensificação do trabalho docente, dentro e fora da jornada de trabalho remunerada”, “as condições de trabalho docente materiais e subjetivas no contexto da escola” e a “carreira e a formação docente”. Por sua vez, a última categoria dividiu-se em duas subcategorias, ou seja, “a formação continuada e a troca de experiências” e “a remuneração e a valorização profissional docente”. Os resultados evidenciam a ausência de condições materiais que contribuem para a intensificação fora e dentro da jornada de trabalho. Como exemplo, pode ser citada a falta de recursos materiais adequados à utilização do diário eletrônico, conhecido como “professor *online*”. Sobre a formação e a carreira, no tocante à formação continuada e troca de experiências, observa-se que a maioria dos professores não têm participado de formação continuada, atribuindo à falta de tempo e recursos financeiros as principais razões. Como alternativa, discute-se a formação continuada em serviço e a troca de saberes experenciais docentes no contexto da escola. Em relação à carreira e à valorização docente, os dados evidenciam que a maioria dos participantes se sente desvalorizada pelos estudantes, pelas famílias, pela sociedade e pelo governo estadual.

Palavras-chave: Condições de Trabalho. Trabalho Docente. Anos Finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work is linked to the line of research "Work and Teacher Training", in the Education Master of the University of Joinville Region - Univille. It is a qualitative research, and can be named as a survey. Its objective is to know the working conditions of teachers in the final years of elementary school education in the State of Santa Catarina, specially in the city of Joinville. The participants were 65 teachers that work for more than 03 years in education. These teachers work, each one of them, in just one school unit with 40 class hours. Data collection instrument was a questionnaire with open and closed questions. Among the references that theoretically support the proposed discussions, can be named Contreras (2012), Esteve (1995), Gatti and Andrew (2011), Gatti and Barreto (2009), Huberman (2007), Hypólito (2010), Oliveira and Assunção (2010), Oliveira and Vieira (2012), Tardif (2014), Tardif and Lessard (2014), Roldão (2008) and Monteiro (2013). After data collection, the answers were analyzed by the technique known as "content analysis", referenced by Bardin (2011) and Franco (2012). The data of the teachers who participated in the survey constituted the following categories: "the intensification of teaching work within and outside the paid working time", "the material and subjective conditions of teaching in the school context" and "career and teacher training ". The latter category was divided into two subcategories, named "the continuous training and the exchange of experiences" and "payment and teacher professional development." The results show the lack of material conditions that contribute to the intensification inside and outside working hours. As an example, it is remarkable the lack of ideal material resources to use the electronic diary, known as "online teacher." On training and career, about continuing education and exchange of experiences, it is observed that most teachers have not participated in continuing education, attributing to this the lack of time and financial resources the main reasons. As an alternative, it is possible to propose what can be called in-service training and the exchange of experiential knowledge in the school context. In relation to career and educational value, the data show that most participants feel undervalued by students, families, society and the state government.

Keywords: Working Conditions. Teaching Work. Final years of elementary school.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Composição da Equipe Gestora 85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição geográfica dos bairros de Joinville por região 22
Figura 2 - Salário pago pelas Redes Estaduais de Ensino em 2015 129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville – Ano 2015 20
Quadro 2 - Distribuição das escolas pesquisadas por região 21
Quadro 3 - Censo Escolar 2015 23
Quadro 4 - Pesquisa correlacionada nº 1 47
Quadro 5 - Pesquisa correlacionada nº 2 48
Quadro 6 - Pesquisa correlacionada nº 3 49
Quadro 7 - Pesquisa correlacionada nº 4 51
Quadro 8 - Perfil dos participantes 64
Quadro 9 - Distribuição dos participantes conforme formação inicial 66
Quadro 10 - Atividades docentes realizadas fora da jornada remunerada... 73
Quadro 11 - Aumento do volume de atividades docentes 76
Quadro 12 - Pressões sofridas durante o exercício da profissão docente ... 79
Quadro 13 - Espaços utilizados pelos professores 92
Quadro 14 - O espaço da sala de aula 97
Quadro 15 - Materiais de apoio pedagógico disponíveis 102
Quadro 16 - Material de apoio pedagógico que melhorariam as condições de trabalho docente 104
Quadro 17 - Relacionamento com a equipe gestora/administrativa 106
Quadro 18 - Situações impeditivas da realização de formação continuada 110
Quadro 19 - Momentos de troca de experiências docentes 116
Quadro 20 - Formas de Troca de Experiências 118
Quadro 21 - Valorização Profissional Docente 120
Quadro 22 - Enquadramento Funcional correspondente ao período de 01/01/2016 -29/2/2016 132
Quadro 23 - Composição da Jornada Semanal de Trabalho do Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio .. 136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de horas trabalhadas fora da jornada de trabalho remunerada 73
Tabela 2 - Condições materiais de trabalho – acessibilidade 90
Tabela 3 - Tabela Salarial vigente em dezembro de 2015 128
Tabela 4 - Tabela Salarial vigente a partir de janeiro de 2016 130
Tabela 5 - Tabela Salarial vigente a partir de 01/3/2016 133

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

AE – Assistente de Educação

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCC – Fundação Catarinense de Cultura

FUMDES – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior

GERED – Gerência Regional de Educação

GETRAFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente

GT – Grupo de Trabalho

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPPUJ – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SC – Santa Catarina

SED – Secretaria de Estado da Educação

SciELO – Scientific Eletronic Library Online

SIGESC – Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

SINTE - SC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

TDEBB – Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil

TRAFOR – Trabalho e Formação Docente na Rede Pública de Ensino

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 A REDE ESTADUAL DE ENSINO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO 19
1.1 A Rede Estadual de Ensino em Joinville: um olhar para o lócus da pesquisa....19
1.2 Contexto Histórico.....24
2 O TRABALHO DOCENTE 28
2.1 Condições de trabalho docente: proletarização, precarização e intensificação do trabalho docente.....33
2.2 Pesquisas correlacionadas às condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental 45
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....53
3.1 Delineamento da Pesquisa.....53
3.2 A Análise de dados.....59
4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 63
4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa 63
4.2 A Intensificação docente durante a jornada remunerada de trabalho e além dela.....69
4.3 As condições de trabalho no contexto da escola: questões materiais e subjetivas de trabalho 84
4.3.1 As condições materiais de trabalho.....85
4.3.2 As condições subjetivas de trabalho 105
4.4 Formação e carreira docente 109
4.4.1 Formação continuada e troca de experiências.....109
4.4.2. Remuneração e valorização profissional docente 119
CONSIDERAÇÕES FINAIS 139
REFERÊNCIAS.....145
ANEXO A – Parecer Consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética.....154
ANEXO B – Carta de Anuência emitida pela instituição coparticipante da pesquisa.....155
ANEXO C – Calendário escolar 2015 156
APÊNDICE A – Matriz de Referência para projeto de pesquisa 157
APÊNDICE B – Questionário utilizado para a coleta de dados.....158

INTRODUÇÃO

Seres humanos nascem, vivem e partem definitivamente em sua forma física, deixando marcas no mundo, de forma consciente ou não. Positivas ou negativas, de cunho pessoal ou profissional, as marcas deixadas constituem-se enquanto reflexos das escolhas feitas ao longo da existência. Como um peregrino, o ser humano percorre uma jornada chamada vida, reinventando-se em função das escolhas feitas durante o caminho.

Durante a jornada, longa e suave para alguns, menor e mais intensa para outros, é provável que inúmeras possibilidades se apresentem ao peregrino, fazendo-o indagar-se sobre continuar no percurso escolhido inicialmente ou experimentar novos trajetos que se apresentam como alternativas durante a caminhada.

Assim como o peregrino que depois de muito caminhar questiona-se sobre a continuidade do trajeto escolhido inicialmente, depois de anos exercendo o magistério, é comum que alguns docentes se questionem sobre as razões que um dia os levaram a escolher a profissão. De acordo com Huberman (2007), muitos professores, entre os 35 e 50 anos, ou entre o 15º e o 25º ano de trabalho, põem-se em questão. Segundo o autor,

> [...] em vários estudos empíricos, a questão explicitamente posta pelas pessoas entrevistadas consiste em fazer o balanço da sua vida profissional e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (HUBERMAN, 2007, p. 43)

Dessa forma, como o peregrino que se depara com uma encruzilhada, impelido a decidir por qual caminho seguir, lá estava eu pondo-me em questão, refletindo sobre que caminho seguir profissionalmente após aproximadamente quinze anos de docência. O que fazer frente às angústias cotidianas decorrentes da realidade vivida nas salas de aula de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na cidade de Joinville? Estaria eu vivenciando aquilo que Rubem Alves chama de “dor de ideia”? Segundo o autor, “[...] dor de ideia não é para ser curada, é para ser sofrida. Saber sofrer é parte da sabedoria de viver”. [1]

---

[1] ALVES, Rubem. Dor de Ideia. In: **O amor que acende a lua.** São Paulo**:** Papirus,1999**.** p.101

Frente à crença nas contribuições da educação, da escola e do professor para a construção de uma sociedade mais igualitária, crença que alimentou a escolha da profissão docente como uma escolha de vida, desistir não parecia ser a melhor alternativa. Que caminho seguir então?

Quando o futuro parece incerto, olhar para o que passou e refletir sobre a caminhada percorrida até o momento pode ser um bom exercício de fortalecimento, como alguém que recorre a algo que lhe dá forças durante a jornada, fazendo-o lembrar das razões que o motivaram a iniciar a trajetória percorrida até o presente.

Revisitar a memória e o início da carreira docente trouxe à tona a lembrança de que uma das capacidades do ser humano é a resiliência e que todo professor, em função da capacidade de replanejar, acaba tornando-se um ser resiliente com o passar do tempo. Mais uma vez, fazia-se necessário replanejar a vida e optar pelo caminho que parecia ser a melhor escolha naquele momento, ou seja, a formação continuada.

Aprovado no processo de seleção para o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, no final de 2014, iniciaria o ano de 2015 vivendo uma nova realidade, frente às possibilidades decorrentes das leituras, discussões e diálogos estabelecidos com autores, colegas mestrandos e professores. Enfim, possibilidades que permitiriam olhar de uma forma mais abrangente e crítica para a realidade vivenciada pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na cidade de Joinville, minha realidade diária.

Entre as oportunidades de lapidar o olhar sobre a realidade vivenciada pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville, encontrava-se a oportunidade proporcionada pela pesquisa que viria a ser desenvolvida nos dois anos de mestrado, intitulada “Condições de Trabalho Docente nos Anos finais do Ensino Fundamental”.

Mas, por que pesquisar justamente as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville?

De acordo com a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conforme prevê o artigo 11, no item V, cabe aos municípios brasileiros,

> [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 4)

Embora oferecer o Ensino Fundamental seja prioridade do poder público municipal, em Joinville, a Rede Municipal de Ensino tem dividido esta função com a Rede Estadual de Ensino, situação que evidencia a disparidade entre o número de escolas municipais existentes e a quantidade de estudantes matriculados no Ensino Fundamental.

A pesquisa de Lima (2013), realizada junto à Rede Municipal de Ensino de Joinville, trouxe dados importantes para a Rede Municipal sobre as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, mas, acredita-se que também há necessidade de estudos e pesquisas dessa temática na Rede Estadual de Ensino em Joinville, situação que justifica a pesquisa em andamento.

Aprovado em concurso público e transcorridos os três anos de estágio probatório, fase que Huberman (2007) descreve como fase de exploração, o professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina inicia uma nova fase de sua vida profissional. Efetivo de fato, o professor sente-se mais à vontade em dialogar sobre as condições de trabalho que se apresentam cotidianamente no exercício da docência, seja ele um professor em início de carreira ou em vias de aposentadoria.

Frente a uma realidade caracterizada pela coexistência do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, como objetivo central desta pesquisa, interessa-nos “conhecer as condições de trabalho vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville”.

Mediante esse objetivo, propõem-se como objetivos específicos:

- Evidenciar as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental no contexto da escola, da carreira e da formação.
- Reconhecer os fatores que contribuem para a intensificação do trabalho docente.
- Identificar as proposições dos docentes para a melhoria das condições de trabalho docente.

Esses objetivos deram origem às seguintes questões de pesquisa:

- Quais as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental?
- Como se dão as condições de trabalho docente no contexto da escola, da carreira e da formação?
- Que situações têm contribuído para a intensificação do trabalho docente?
- Que proposições os docentes apresentam para a melhoria das condições de trabalho?

Com o propósito de responder essas questões, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como participantes 65 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, efetivos há mais de três anos na Rede Estadual de Ensino e lotados com 40 horas/aula em uma mesma unidade escolar. Como não existiam pesquisas anteriores que tratassem das condições de trabalho docente dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino em Joinville, optou-se pela realização de um *survey*, pensando em realizar um levantamento/panorama sobre a realidade do trabalho dos docentes dessa etapa de ensino. Para a coleta de dados, fez-se uso de questionário contendo questões abertas e fechadas. Como técnica de análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo.

Tendo em vista os objetivos apresentados anteriormente, além da introdução, momento em que apresento um breve histórico sobre minha história de vida pessoal e profissional e sua relação com a pesquisa, constituem esta dissertação quatro capítulos e as considerações finais, conforme descrito a seguir.

No primeiro capítulo, faz-se uma breve contextualização da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, do seu surgimento até a atualidade, apresentando ainda o número de unidades escolares pertencentes à 23ª Gerência de Ensino. Dentre elas, encontram-se aquelas que serviram de lócus para a pesquisa, tendo em vista, comportarem em seu quadro docente, professores que se enquadram no critério de inclusão da pesquisa.

No segundo capítulo, discute-se teoricamente trabalho docente, bem como, os processos de proletarização do magistério e precarização do trabalho docente, considerando sua relação com a intensificação do trabalho. Também são apresentadas, neste capítulo, as pesquisas correlacionadas com o trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme balanço das produções, realizado

após estarem definidos o objeto, o objetivo central, os participantes e o *"lócus"* da pesquisa.

O terceiro capítulo discorre sobre o percurso metodológico, apresentando os caminhos trilhados durante a pesquisa, a abordagem metodológica que a sustenta e os procedimentos e técnicas que se relacionam com a análise dos dados coletados.

O quarto capítulo, denominado "Condições de Trabalho Docente nos anos finais do Ensino Fundamental", inicia com a apresentação dos participantes da pesquisa. Em seguida são apresentados os resultados da análise dos dados, organizados em categorias de análise, intituladas "a Intensificação docente durante a jornada remunerada de trabalho e além dela"; "as condições de trabalho no contexto da escola: questões materiais e subjetivas de trabalho"; "formação e carreira docente". Por sua vez, a última categoria dividiu-se em duas subcategorias, intituladas "formação continuada e troca de experiências" e "remuneração e valorização profissional docente".

Após a discussão de cada uma das categorias, apresentam-se as considerações finais, tendo em vista os resultados das análises dos dados referente à cada uma das categorias e subcategorias em questão, traçando por fim, o panorama acerca das condições de trabalho docente dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Santa Catarina em Joinville, conforme proposto a princípio.

1 A REDE ESTADUAL DE ENSINO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Em função da discussão acerca das condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville, torna-se propício e necessário contextualizar a referida Rede de Ensino, do seu surgimento à atualidade.

Em um primeiro momento, pretende-se apresentar o número de escolas existentes em Joinville, bem como, o número de unidades escolares que oferecem Ensino Fundamental e a quantidade de escolas que comportam em seu quadro professores que se enquadram no critério de inclusão da pesquisa. Conforme apresentado no decorrer desta dissertação e, de forma específica no item 4.1, que trata do perfil dos participantes da pesquisa, tais professores são efetivos há mais de 03 anos na Rede Estadual de Ensino e lotados com 40 horas/aula em uma mesma unidade escolar.

Em um segundo momento, embora de forma breve, pretende-se contextualizar historicamente a Rede Estadual de Ensino, tornando pertinente olhar para a história da educação em Santa Catarina e Joinville, tendo em vista, a constituição da referida Rede.

1.1 A Rede Estadual de Ensino em Joinville: um olhar para o lócus da pesquisa

Atualmente, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina é composta por 36 Gerências de Educação (GEREDs). Joinville pertence à 23ª GERED, que além desta cidade, compreende os municípios vizinhos de Araquari, Barra Velha, Balneário Barra do Sul, Garuva, Itapoá, São João do Itaperiú e São Francisco do Sul. Trabalham nas salas de aula das unidades escolares da 23ª GERED, 2590 professores, sendo que, desse montante, 1.212 professores são contratados em caráter temporário (ACTs). Conforme apresentado no quadro 01, em 2015, quando foi aplicada a pesquisa, o número total de professores era de 2.608, sendo 1219 o número de docentes contratados temporariamente. [2] Contudo, não foi possível obter o número exato de professores que trabalhavam apenas no Ensino Fundamental,

[2] Os dados informados foram extraídos do SIGESC (Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina) em 12/4/2016 e, fornecidos pelo setor da 23ª GERED responsável pelo Censo Escolar.

conforme pode ser observado no item 3.1 que apresenta passo a passo as etapas que compõem a pesquisa, entre elas, os caminhos trilhados até o número total de 114 professores que se enquadravam no perfil da pesquisa, entre os quais, os 65 professores que participaram da pesquisa. Vale frisar ainda que, parte dos docentes que se incluíam nos critérios de inclusão, conforme apresentado no item 4.1, que trata do perfil dos participantes, trabalham tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Acredita-se que tal situação seja um dos fatores que dificultam precisar o número exato de professores de cada uma das etapas da educação básica lotados nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville.

Das escolas estaduais que pertencem à 23ª GERED, localizadas no município de Joinville, trinta e sete encontravam-se em funcionamento no ano de 2015[3], sendo que 03 delas ofereciam apenas Ensino Médio. As demais unidades escolares, ofereciam o Ensino Médio e o Ensino Fundamental simultaneamente. Entre as 34 escolas que ofereciam ensino fundamental em 2015, 23 delas possuíam docentes que se enquadravam no perfil de participantes da pesquisa, conforme representado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville – ano de 2015

Nº Total de escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville no ano de 2015	**37**
Nº de escolas que oferecem apenas Ensino Médio	03
Nº de escolas que oferecem Ensino Médio e Ensino Fundamental	34
Nº de escolas com professores que se incluem nos critérios de inclusão da pesquisa	23

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Apresenta-se, a seguir, um quadro com a localização das escolas que servirão de lócus para a pesquisa, considerando as diferentes regiões de Joinville. Contudo, o maior ou menor número de escolas pertencentes a diferentes regiões não se relaciona diretamente com o número de escolas existentes em cada região, mas está condicionado à existência ou não de participantes que atendem aos critérios de inclusão apresentados anteriormente.

[3] Das 37 escolas, duas delas se encontravam em situação atípica na época em que foi feito o primeiro levantamento, entre abril e maio de 2015. Ambas se encontravam alocadas em espaços distintos do seu local de origem.

Quadro 2 – Distribuição das escolas pesquisadas por região

Região	Quantidade de Escolas
Centro	01
Norte	01
Nordeste	05
Noroeste	03
Oeste	02
Sul	03
Sudeste	04
Sudoeste	01
Leste	03
Total	**23**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A fim de melhor compreender a distribuição das unidades escolares por região, conforme apresentado acima, apresenta-se a seguir a divisão da cidade de Joinville por regiões. Assim como o nome dos participantes da pesquisa não é identificado, considerando a resolução nº 466 (BRASIL, 2012), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), pela mesma razão, o nome das escolas que serviram como lócus para esta pesquisa também será preservado.

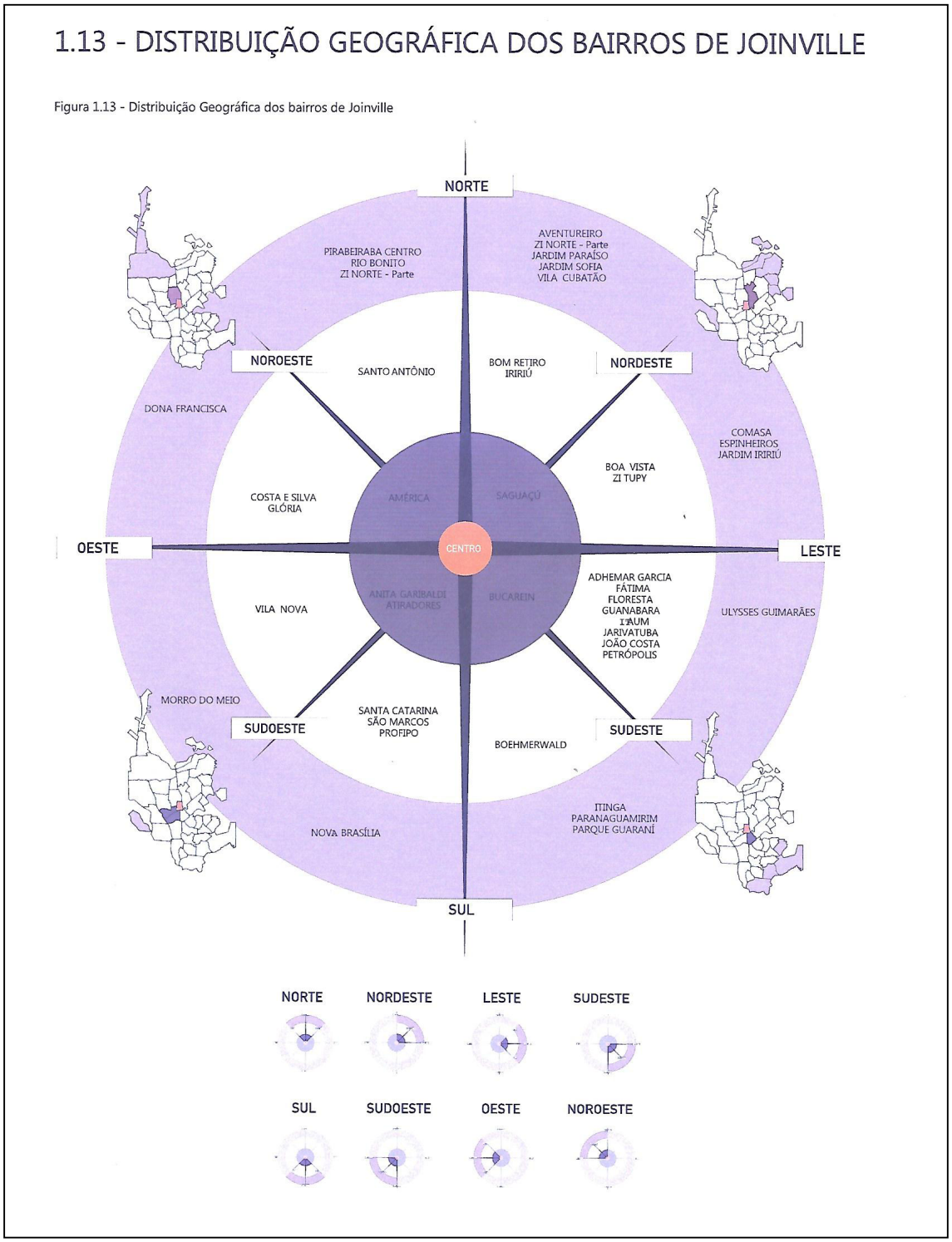


Figura 1 – Distribuição geográfica dos bairros de Joinville por regiões

Fonte: IPPUJ (2015)

Contextualizar o lócus de pesquisa, ou seja, a Rede Estadual de Ensino, de forma específica as escolas dessa Rede na cidade de Joinville, permite constatar

uma realidade marcada pela oferta simultânea de ensino em nível fundamental por duas Redes de Ensino distintas, ou seja, a Rede Municipal e a Rede Estadual. Tal situação pode ser observada a partir do número de matrículas ofertadas, tendo como referência o censo escolar de 2015.

Quadro 3 – Censo Escolar 2015

Censo escolar 2015												
	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio		Presencial	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fund.	Méd.
	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.	Parc.	Integ.		
Estadual Urbana	0	0	0	0	4.446	156	5.926	248	14.791	529	186	612
Estadual Rural	0	0	0	0	193	0	307	0	233	0	0	0
Municipal Urbana	1.442	4.102	5.724	945	23.891	2.184	17.154	1.289	0	0	1.684	0
Municipal Rural	0	0	272	10	847	435	60	37	0	0	17	0

Fonte: http://portal.inep.gov.br/basica-censo

A partir dos dados apresentados no quadro acima, é possível perceber que, do total de 554.601[4] habitantes da cidade de Joinville, em 2015, 27.627 encontravam-se matriculados em unidades da Rede Estadual de Ensino. Essa, conforme evidencia o quadro anterior, em 2015, oferecia educação em nível fundamental e médio na modalidade presencial, tanto no Ensino Regular como na Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao número de matrículas no ensino fundamental regular, a Rede Estadual ofertou em 2015 um total de 11.276 matrículas, sendo 4795 nos anos iniciais e 6.481 nos anos finais do Ensino Fundamental. Por sua vez, a Rede Municipal de Ensino ofertou, no Ensino Fundamental regular, a quantidade total de 45.897 matrículas. Destas, 27.357 correspondem aos anos iniciais e 18.540 correspondem aos anos finais.

[4]Dados obtidos por meio do relatório “Joinville: cidade em dados 2015”, organizado pelo IPPUJ. A população indicada refere-se ao ano de 2014.

A partir dos dados apresentados no quadro 03, observa-se que no ano de 2015, a maioria dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental estavam matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino. Conforme citado anteriormente, embora esteja previsto em lei a responsabilidade municipal pela oferta da educação básica em nível fundamental, em Joinville, a Rede Municipal de Ensino não atende toda a demanda. Assim sendo, em 2015, as escolas da Rede Estadual de Ensino, além de ofertar vagas para estudantes que cursavam o Ensino Médio, supriam a falta de vagas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com o quadro 03, tal demanda apresentava-se de forma mais intensa nos anos finais.

1.2 Contexto Histórico

Compreender de que forma se constituiu a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, considerando as escolas estaduais localizadas em Joinville, remete a um olhar com atenção para os séculos XIX e XX, buscando compreender de que forma a história da cidade e da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina se entrelaçam.

Colonizada a partir de 1851 por imigrantes de origem germânica, na sua maioria suíços e alemães, a então colônia Dona Francisca – atualmente Joinville – passou a receber a partir de 1870 uma grande quantidade de migrantes luso-brasileiros. Nessa época, assim como em outras regiões de Santa Catarina, de acordo com Fiori (1975), predominavam em Joinville escolas que ministravam aulas na língua pátria dos imigrantes europeus. Segundo Costa, Gabardo e Freitas (2005), em 1875, já existiam 13 escolas na colônia. Dessa forma, a responsabilidade pela educação em Santa Catarina ficava a cargo dos diretores municipais e paroquiais[5].

Já no século XX, de forma específica em 1911, Santa Catarina vivenciou a reforma Vidal Ramos, considerada um divisor de águas para a educação catarinense, tendo como protagonista o professor paulista Orestes Guimarães. Sob a Reforma Vidal Ramos e a atuação de Orestes Guimarães, ocorrida entre 1911 e

[5] Segundo Gonçalves (2002, p. 4), "[...] a denominação Diretor Municipal e Paroquial estava diretamente relacionada à divisão administrativa da Província que, devido ao regime de padroado vigente, dividia-se em dois grupos: um ligado à divisão política e outro à eclesiástica. A extensão territorial de um município, em alguns casos, comportava mais de uma paróquia e, assim, essa denominação era utilizada como definição de espaço geográfico, não significando que a inspeção exercida pelo Diretor Paroquial era de competência do poder eclesiástico".

1935, foram criados os chamados Grupos Escolares, uma espécie de embrião da atual Rede Estadual de Ensino. Segundo Oliveira (2010), haviam ao todo sete grupos escolares, localizados em diferentes cidades do Estado. Além do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, localizado em Joinville, “[...] os demais grupos escolares pioneiros, estabelecidos entre 1912 e 1913, foram Lauro Müller e Silveira de Souza (Florianópolis), Jerônimo Coelho (Laguna), Luiz Delfino (Blumenau), Vidal Ramos (Lages) e Victor Meirelles (Itajaí) [...]”. (OLIVEIRA, 2010, p.68)

Além do grupo escolar, de acordo com Costa, Gabardo e Freitas (2005), a educação catarinense comportava também outros tipos de estabelecimentos escolares, podendo ser citados a escola normal, a escola isolada, a escola reunida e a escola complementar.

Durante a Era Vargas, período compreendido entre 1930 e 1945, a educação catarinense passaria por uma nova reforma educacional. Eleito em 1935 e nomeado interventor por Vargas até o ano de 1945, Nereu Ramos foi responsável pela Reforma Trindade, capitaneada pelos inspetores estaduais Luis Sanches Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa. De acordo com Fiori (1975, p. 145), durante a Reforma Trindade (1935 – 1945), “[...] desapareceu a tradicional Diretoria da Instrução Pública e, em seu lugar, surgiu o Departamento de Educação, subordinado à Secretaria de Estado, então denominada [Secretaria do] Interior e Justiça”. Segundo Oliveira (2010), apenas em 1942 a educação em Santa Catarina passou a constituir uma secretaria de Estado. Nesse ano, a Secretaria do Interior e Justiça passou a se chamar secretaria de Justiça, Educação e Saúde.

Em nível nacional, também em 1942, o Brasil vivenciou a reforma federal do ensino secundário. Em decorrência de tal reforma, de acordo com Oliveira (2010, p.84), “[...] em 1947, Santa Catarina passou a contar com os primeiros colégios secundários gratuitos: o Pedro II, em Blumenau: o instituto Estadual de Educação, em Lages; e o instituto Dias Velho, em Florianópolis.

Quanto ao número de escolas estaduais existentes em Joinville na década de 1950, embora a demanda aumentasse a cada dia, “[...] de 1941 a 1956, o governo do Estado não construiu nenhum grupo escolar na cidade, permanecendo esta com os únicos três que possuía: Grupo Escolar Conselheiro Mafra, com capacidade para 440 alunos, Germano Timm, com 720 alunos, e o Rui Barbosa, com 600 alunos”. (COSTA, GABARDO e FREITAS, 2005, p.103)

O ano de 1961 traria mudanças para o cenário educacional nacional e estadual. Em âmbito nacional, era promulgada a Lei nº 4024 (BRASIL, 1961), ou seja, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, em âmbito estadual, instituía-se o Conselho Estadual de Educação, de acordo com a Lei nº 2975 (SANTA CATARINA, 1961).

Durante o período militar (1964 a 1985), a educação brasileira passaria por novas transformações. Podem ser citados aqui o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino fundamental dos 07 aos 14 anos e a gratuidade do ensino primário, previstos na constituição de 1967, bem como, a Reforma Educacional da década de 1970, tendo como referência a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com o texto da Lei nº 5692 (BRASIL, 1971),

> [...] os antigos cursos primários e ginasiais são substituídos pelo ensino de 1º grau, destinado à formação da criança e do pré-adolescente com 8 anos de duração e obrigatório dos 7 aos 14 anos (artigos 17, 18 e 20). O ensino médio passa a chamar-se ensino de 2º grau, destinando-se à formação integral do adolescente com 3 ou 4 anos de duração (artigos 21 e 22). (COSTA,GABARDO e FREITAS, 2005, p. 108)

Na mesma época, conforme Lei nº 4394 (SANTA CATARINA, 1969), entra em vigor o Plano Estadual de Educação, cujas mudanças originariam a estrutura que corresponderia atualmente às 36 Gerências de Educação. A Secretaria de Educação e Cultura passou a denominar-se Secretaria de Educação, sendo criadas 12 Coordenadorias Regionais de Educação, subordinadas à Secretaria de Educação. Alinhado à reforma educacional de 1º e 2º graus, introduzida pela Lei nº 5692 (BRASIL, 1971), o Plano Estadual de Educação impactou diretamente sobre os chamados grupos escolares e a oferta de ensino em nível fundamental. Segundo Fiori (1975, p. 200), com a substituição dos Grupos Escolares pelas chamadas Escolas Básicas, “[...] nesses estabelecimentos de ensino passou a ser ministrada a educação fundamental, mediante oito anos de escolaridade contínua, articulada, obrigatória e gratuita”. Ainda na década de 1970, de forma específica a partir de 1975 (governo Geisel), “começou a ser posta em prática a municipalização do ensino, que visava transferir para a esfera do município o ônus representado pela administração da rede de 1º grau”. (COSTA, GABARDO e FREITAS 2005, p.125)

Já na década de 1990, de forma específica em 1995, conforme Lei nº 9831 (SANTA CATARINA, 1995), foi criada a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SED), em substituição à Secretaria de Educação, Cultura e Desporto.

Com a criação da nova secretaria, a responsabilidade pela cultura passou para a Fundação Catarinense de Cultura (FCC). Contudo, as mudanças de nomenclatura do órgão responsável pela educação em Santa Catarina atravessariam o século XX, adentrando nas primeiras décadas do século XXI. Como exemplo de tal afirmativa, em 2003, conforme a Lei Complementar nº 243 (SANTA CATARINA, 2003), a SED passou a ser denominada Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Em 2005, de acordo com a Lei complementar nº 284 (SANTA CATARINA, 2005), a nomenclatura é alterada para Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, passando a chamar-se a partir de 2007, Secretaria de Estado da Educação.

Em âmbito nacional, a década de 1990 também trouxe mudanças significativas para a educação brasileira. Entre as referidas mudanças, encontra-se a assinatura da Lei nº 9394 (BRASIL, 1996). Assinada em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu, entre outras coisas, a substituição das nomenclaturas “1º grau e 2º grau” por Ensino fundamental e Ensino Médio.

Sobre a oferta de matrículas em cada nível de ensino, de acordo com o artigo 11 da nova LDBEN, no item V, cabe aos municípios brasileiros,

> [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 4)

Todavia, embora oferecer o Ensino Fundamental seja prioridade do poder público municipal, conforme previsto pela LDBEN em vigor, em Joinville, ainda nos dias atuais, a Rede Municipal de Ensino continua dividindo essa etapa de ensino com a Rede Estadual, situação que evidencia a disparidade entre o número de escolas municipais existentes e a demanda por matrículas no Ensino Fundamental. Frente a tal realidade, tendo claro o objetivo central desta pesquisa, cabe, portanto, refletir quais são as condições de trabalho dos professores dos anos finais das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville.

2 O TRABALHO DOCENTE

Tendo clara a existência de diferentes abordagens teóricas acerca do trabalho docente, optou-se aqui por adotar a proposta de Tardif e Lessard (2014), que trata do trabalho docente como uma profissão caracterizada pelas interações humanas. De acordo com os autores,

> [...] as profissões de interação humana apresentam, por causa da natureza humana do seu "objeto de trabalho" e das modalidades de interação que unem o trabalhador a este objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo do trabalho inerte. (TARDIF E LESSARD, 2014, p.11)

Com base na discussão proposta pelos autores, pensar o trabalho a partir da ótica das relações entre as pessoas que convivem no contexto da escola sugere pensar no trabalho docente como algo dinâmico, permeado por "[...] relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores". (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 35).

As diferentes relações estabelecidas pelo professor durante o seu trabalho diário sugerem compreender o trabalho docente como algo complexo, considerando os diferentes elementos relacionados com o processo de interação humana no contexto da escola. Como exemplos, podem ser citados os diferentes sujeitos que direta ou indiretamente estão envolvidos no trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem, bem como, as diferentes condições que condicionam o trabalho realizado pelo professor.

Frente à discussão proposta no parágrafo anterior, recorre-se aqui à Oliveira (2010). De acordo com a autora, o trabalho docente,

> [...] abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. (OLIVEIRA, 2010, p.28)

Refletir acerca das interações que envolvem os diferentes sujeitos docentes elencados pela autora, inevitavelmente, remete a pensar nas condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme proposto nesta dissertação. Entre tais condições, estariam aquelas definidas por Hypolito (2012) como condições de trabalho materiais e subjetivas, conforme discussão proposta no item 4.3 desta dissertação, que trata das condições de trabalho no contexto da escola.

Frente à diversidade de sujeitos docentes, considerando o objetivo da pesquisa e seus participantes, conforme apresentado no texto introdutório, pretende-se direcionar o olhar para o professor. Contudo, voltando ao objetivo central que direciona esta dissertação, relacionado com as condições de trabalho docente, pensando nas interações travadas cotidianamente no contexto da escola, cabe aqui discutir a coexistência de diferentes identidades docentes.

Considerar a coexistência de diferentes identidades docentes sugere, a priori, considerar os diferentes percursos trilhados por cada docente em sua vida pessoal e profissional e sua relação com a constituição das diferentes identidades profissionais. Segundo Roldão (1998),

> Quando pensamos na profissão docente, deparamo-nos com um quadro histórico e uma representação social de certa ambiguidade, na medida em que o exercício da profissão docente se tem aproximado, de forma variável e em contextos diferentes, ora a um estatuto mais próximo do funcionário, ora do técnico ou, pelo contrário, socialmente idealizado em termos mais próximo do missionário. Por alguma razão é tão frequente entre os professores, formadores e público em geral, a referência à “vocação” e ao “jeito” para ser professor – o que não nos ocorre dizer tão facilmente a respeito do médico ou do arquiteto, por exemplo. (ROLDÃO, 1998, p.3)

Compreender que, na atualidade, a associação da escolha da docência enquanto profissão ainda possa estar relacionada com o discurso pautado na missão do professor, decorrente de uma vocação, remete olhar para o passado. De forma específica, no caso do Brasil, tal discurso estaria relacionado com a influência da Companhia de Jesus sobre a Educação Brasileira. De acordo Aranha (1996, p.99),

> Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chega ao Brasil em 1549, vem acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega. Apenas 15 dias depois, os missionários já fazem funcionar, na recém fundada cidade de Salvador, uma escola “de ler e escrever”. É o início do processo de criação das escolas elementares, secundárias,

> seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do Brasil.

Tendo em vista o período de permanência da Companhia de Jesus no Brasil, compreende-se que a educação, por muito tempo, de fato, foi exercida como decorrência de uma missão. Contudo, embora não se pretenda discutir aqui de forma específica e aprofundada a trajetória da educação brasileira e dos discursos relacionados com o exercício da docência, considerando o período compreendido entre a chegada dos jesuítas e a atualidade, torna-se propício refletir se o discurso que associa a docência à vocação e missão ainda é coerente. Torna-se pertinente, portanto, pensar se tal discurso não seria mais um empecilho na luta dos professores contra o processo de proletarização docente, evidenciado pela perda de autonomia dos professores, situação a ser discutida mais a frente, no item 2.1 que trata das condições de trabalho docente.

Ao contrário do discurso que associa o trabalho docente a uma vocação e consequente missão, compartilha-se aqui das concepções teóricas que tratam do trabalho docente como uma profissão, embora conforme proponham autores como Tardif e Lessard (2014), a profissão docente ainda se encontre no grupo das semiprofissões.

Como possibilidade que permite compreender a docência como uma profissão, recorre-se a princípio a Monteiro (2013, p. 81), segundo o qual,

> Uma profissão, na acepção sociologicamente mais densa do termo, tem o seu Corpo (saberes), a sua Alma (valores), o seu Lar (autonomia) e sua Honra (o seu prestígio). A profissão docente tem uma Alma grande, um Corpo em crescimento, mas não tem Lar próprio, na maior parte dos países do mundo com prejuízo para a sua Alma, o seu Corpo e sua Honra.

De acordo com o autor, o conceito de profissão estaria relacionado com os conceitos de profissionalidade e profissionalismo, discussão que se aproxima de Roldão (1998), que também associa profissão e profissionalidade. Por sua vez, a profissionalidade, relacionada com a docência enquadrada enquanto profissão, pode estar relacionada também com o processo de profissionalização docente.

Sobre o conceito de profissionalidade, Monteiro (2013) e Roldão (1998) esclarecem que a profissionalidade está relacionada com aquilo que distingue socialmente uma profissão em relação às outras. De acordo Monteiro (2013), a profissionalidade seria constituída por quatro elementos, ou seja, o valor do serviço,

o conteúdo identitário, a autonomia profissional e o estatuto profissional e social, compreendidos da seguinte forma:

> - Valor de serviço, isto é, a importância dos saberes de uma profissão para as pessoas e para a sociedade.
> - Conteúdo identitário, formado pelos saberes, valores e qualidades que distinguem uma profissão e devem distinguir os seus profissionais.
> - Autonomia profissional, ou seja, a independência e responsabilidade com que a profissão pode ser individualmente exercida e coletivamente gerida.
> - Estatuto profissional e social, que resulta dos fatores anteriores e se reflete nos rendimentos e prestígio da profissão. (MONTEIRO 2013, p.81)

Sobre a profissionalidade docente, recorre-se aqui à Roldão (1998), que sustenta que a docência caracteriza-se enquanto uma profissão, suportada por quatro elementos caracterizadores, ou seja, a função, o saber, o poder e a reflexividade.

Sobre a *função* do professor, a autora chama a atenção para o fato de essa não se relacionar apenas com o ensinar, mas em fazer aprender, "[...] o que pressupõe a consciência de que aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente. Por isso, [...] porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor." (ROLDÃO 1998, p. 83)

Como outras profissões, a docência possui saberes específicos, ou seja, o *saber educativo*, constituído pela mobilização de conhecimentos próprios do campo da educação, aplicados a cada situação concreta vivenciada pelo estudante durante a aprendizagem. Alguns saberes específicos nascem no exercício da profissão, resultando no que a autora define como *produção do saber.*

Outro elemento que caracteriza a profissionalidade docente é o *poder* sobre o conteúdo do trabalho exercido, atrelado ao grau de autonomia e de decisão que o professor possui sobre o objeto de seu trabalho. Embora a autonomia possa ser limitada por fatores externos como o controle ideológico, por exemplo, ou por fatores internos, como o ato de evitar decisões, é ela que garante o poder sobre o que se faz, assegurando de fato o exercício profissional.

A autora aponta ainda para a importância da *reflexividade*, que emerge da necessidade do professor refletir sobre sua prática docente, questionando a abrangência/consequência das ações desenvolvidas e seus resultados, tendo a possibilidade de reorientar sua prática através de novas decisões.

Conforme citado anteriormente, Monteiro (2013) chama a atenção para o conceito de profissionalismo, que de acordo com o autor,

> [...] pode ser utilizado para significar o exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário. As suas coordenadas são, pois, o seu grau de especialização e de exigência deontológica [ética] da profissão, tendo como bissetriz as qualidades dos seus profissionais. (MONTEIRO, 2013, p. 82)

De acordo com Monteiro (2013), o profissionalismo estaria relacionado com um tipo de profissionalidade superior, formada por uma comunidade de profissionais detentores de saberes com alto grau de especialização e comprometimento social, sendo reconhecidas socialmente pela sua relevância.

Com base na discussão proposta até o momento, questiona-se de fato se a docência pode ser compreendida como uma profissão, ou então, se a mesma ainda se encontra no grupo das semiprofissões. Caberia refletir, portanto, o que seria necessário para que o trabalho docente deixasse de ser entendido como uma semiprofissão e passasse a constituir-se de fato como profissão.

Como justificativa para esta discussão, propõe-se aqui, lembrar da limitação ou falta de autonomia docente, bem como, do processo de desvalorização da profissão docente. Comparada a outras profissões que exigem o mesmo nível de saberes especializados, considerar a desvalorização da docência, remete pensar sobre a satisfação profissional dos professores. Não é por acaso, que Lüdke e Boing (2004, p.1160) afirmam que,

> [...] à parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou ("a minha escola", "a minha professora"...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje.

Sobre a falta de autonomia docente, além de Lüdke e Boing (2004), recorre-se também à Tardif e Lessard (2014) e Contreras (2012). De acordo com tais autores, seria justamente a falta de autonomia dos professores, enquanto grupo profissional, que contribuiria para que a docência ainda não se constituísse de fato como uma profissão, enquadrando-se, portanto, no grupo das semiprofissões.

Tendo em vista que a discussão sobre a docência enquanto *semiprofissão* é bastante densa, considerando sua relação com o processo de proletarização docente, por uma questão de organização metodológica, tal discussão será contemplada no item 2.1. Essa opção decorre do fato de que a abordagem proposta

no referido item contempla diversos aspectos relacionados com as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes na atualidade, muitas delas, relacionadas com a proletarização docente.

2.1 Condições de trabalho docente: proletarização, precarização e intensificação do trabalho docente

Sobre as condições de trabalho docente, objeto de estudo desta dissertação, Oliveira e Vieira (2012) evidenciam a complexidade de elementos que constituem a realidade cotidiana dos docentes. Além de fatores como formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, que se relacionam com as condições de emprego, as autoras chamam a atenção para elementos que se apresentam cotidianamente durante o exercício da docência. Conforme afirmam as autoras:

> As condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, pré-escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de aluno por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente. (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p.157)

Ao constituir, em parte, a realidade vivenciada pelos professores no seu dia-a-dia, refletida criticamente em maior ou menor grau pelos docentes, as condições de trabalho atuais, considerando as medidas adotadas pelos governos municipais e/ou estaduais, estariam sujeitas a um processo contínuo de precarização das condições de trabalho docente. Essa seria caracterizada, entre outros fatores, pela intensificação do trabalho docente atrelada à proletarização do magistério, conforme têm defendido alguns autores, entre eles, Contreras (2012) e Hypolito (2012), por exemplo.

Segundo Contreras (2012), que defende a relação existente entre a proletarização docente e a perda de autonomia por parte dos professores,

> Da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é o da paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deteriorização daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização. (CONTRERAS, 2012, p.37)

No caso específico do Brasil, o processo de proletarização docente e a consequente perda de autonomia estariam relacionados com as reformas neoliberais da década de 1990. Como referência, pode ser citado o governo do então presidente da república Fernando Collor de Melo e as medidas de caráter econômico que abriram o mercado econômico brasileiro à globalização econômica.[6] Na referida década, é aprovada a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente na atualidade e que entrou em vigor durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Sobre o período em questão, de acordo com Oliveira e Feldfeber (2015, p.13),

> No caso do Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), marcado pela estabilidade econômica alcançada pelo Plano Real (plano implantado por FHC, enquanto ministro da Economia do governo de Itamar Franco, para controlar a hiperinflação), promoveu uma importante reforma do Estado brasileiro baseada na racionalização e na modernização. Essa reforma teve um componente importante na privatização das empresas públicas e trouxe como consequência uma série de iniciativas desreguladoras, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais baseado na descentralização.
> Desse modo, considerou-se a necessidade de contar com uma força de trabalho qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral, essencial para o desenvolvimento de competências específicas para o mercado de trabalho, teve como efeito as mudanças nos currículos, a adoção de uma matriz de competências e de um mecanismo de financiamento que obrigou os estados e municípios a assumirem responsabilidades sobre a oferta educativa.
> Estas reformas modificaram a orientação da gestão das políticas sociais no Brasil: das políticas formuladas mediante modelos universais passou-se a políticas focadas em públicos específicos. No governo de FHC, a educação brasileira experimentava um processo de gestão fragmentada, com uma profusão de programas sociais e educacionais que buscava atender a um público determinado, revelando uma grande dispersão de políticas temporárias, que se afirmavam mais como políticas de governo do que

[6] Conforme Sandroni (2000, p.265), “Termo que designa o fim das economias nacionais e a integração cada vez maior dos mercados, dos meios de comunicação e dos transportes. Um dos exemplos mais interessantes do processo de globalização é o *global surcing,* isto é, o abastecimento de uma empresa por meio de fornecedores que se encontram em várias partes do mundo, cada um produzindo e oferecendo as melhores condições de preço e qualidade naqueles produtos que têm maiores vantagens comparativas”.

> como políticas de Estado cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas.

Em função das citadas reformas de cunho neoliberal, os professores da educação básica brasileira passariam a vivenciar uma série de transformações que impactariam sobre a docência em diversos aspectos, de forma específica, sobre as condições de trabalho docente, alvo do processo de contínua precarização das condições de trabalho e proletarização do magistério.

Detentor de um conhecimento específico, na maioria das vezes, oriundo de uma formação universitária, e, consideradas as exigências atuais para o exercício do magistério, tendo em conta os participantes da pesquisa, ao contrário de outras profissões, os professores não teriam mais pleno domínio sobre o seu trabalho. De acordo com Contreras (2012, p. 38):

> Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Assim como Contreras (2012), Tardif e Lessard (2014) também chamam a atenção para a perda de autonomia de professores. De acordo com os autores,

> [...] os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão: como a dos operários ou técnicos, que trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores pouco participam da gestão e do controle da organização na qual trabalham. (TARDIF e LESSARD, 2014, p.181)

Não é por acaso que os autores discutem a profissão docente enquanto uma "*semiprofissão*". Embora possuam um certificado que lhes garante o domínio de saberes específicos de uma profissão, ao contrário de outras profissões, como, por exemplo, no caso dos médicos, conforme descrito adiante, os professores não teriam conquistado ainda a autonomia que caracteriza as demais profissões. Vale lembrar, mais uma vez, segundo Monteiro (2013) e Roldão (1998), que a autonomia se encontra entre os caracterizadores do conceito de profissionalidade, independente da profissão.

Com o propósito de estabelecer uma compreensão mais clara e consistente sobre a diferenciação entre profissão e semiprofissão, recorre-se aqui a Tardif e Lessard (2014, p.81), segundo os quais:

> [...] parece-nos que, diferentemente dos médicos na organização hospitalar, os professores constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem a impor suas normas de trabalho aos outros. Na organização hospitalar, a profissão médica é central e se traduz por uma relação de subordinação aos demais grupos em relação a ela, ao passo que na organização escolar a centralidade da profissão docente exprime somente sua posição nelvrágica na missão da organização, mas essa posição, em si, não engendra uma subordinação dos demais grupos aos professores; muito pelo contrário, parece que os professores ocupam um patamar subalterno na hierarquia organizacional.

Se considerada a participação efetiva na gestão e controle da organização educacional, por exemplo, o professor da escola pública estaria vivenciando o processo de proletarização docente, considerando mais uma vez, a falta de autonomia relacionada com a "profissão docente", entendida como semiprofissão. Embora "consultados" através de seus órgãos representativos, como os sindicatos, por exemplo, a "categoria docente" não conseguiria impor-se de fato mediante os impactos das medidas e reformas educacionais de caráter governamental que impactariam diretamente sobre a condição docente. Entre os efeitos dessas políticas, encontra-se a flexibilização de direitos trabalhistas garantidos por força de lei. Como exemplo, de acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, em 2013, oito estados da federação ainda não cumpriam o que se definia no tocante ao percentual de 1/3 de hora-atividade, conforme estabelecido pela lei nº 11738 (BRASIL, 2008).[7]

Todavia, embora a flexibilização dos direitos trabalhistas evidencie o processo de proletarização ou desprofissionalização docente[8], apontada por diferentes autores de acordo com Nóvoa (1999), é preciso olhar com atenção para outro aspecto que também tem estado em evidência, ou seja, a profissionalização docente. De acordo com Shiroma e Evangelista (2010, p. 23), a profissionalização

---

[7] AGÊNCIA BRASIL. Apenas quatro estados e distrito federal cumprem integralmente a Lei do Piso. Disponível em:http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-na-midia/11658-apenas-quatro-estados-e-df-cumprem-integralmente-lei-do-piso.html. Acesso em: 24. Jun. 2016.

[8] Segundo Jedlicki e Yancovic (2010, p. 7), "... Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas."

docente estaria relacionada com os “[...] processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional [e], construção da identidade profissional”.

Todavia, discutir o processo de profissionalização em tempos de predomínio do neoliberalismo e, consequentemente, do processo de proletarização docente, torna necessário voltar o olhar para a década de 1990, quando acontece a Conferência Mundial de Educação para todos e a posterior aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vigora ainda nos dias de hoje.

De acordo com Oliveira e Maués (2012), com a intensificação da globalização econômica na década de 1990, pautada no discurso de “um mundo sem fronteiras”, volta-se novamente o olhar para a educação. De acordo com os autores,

> [...] é nesse cenário que se pensa a importância da educação com um dos fatores de desenvolvimento e nos docentes como aqueles profissionais que podem contribuir para a formação de pessoas capazes de viver nesse “novo mundo”, considerando os cenários e as demandas advindas das mudanças no mundo do trabalho, da globalização econômica e, consequentemente da competição internacional.

Como em outras épocas de grandes mudanças, principalmente econômicas e políticas, a educação passa a ser vista como solução para que o novo se consolide. Frente à adoção do neoliberalismo pelo governo brasileiro da época, tendo visto a abertura à globalização econômica, pode-se compreender aqui, a escola enquanto aparelho reprodutor do estado tal qual afirmava Althusser (1970).

Por sua vez,

> [...] a aprovação da LDB, em 1996, passou a exigir que os professores fossem formados em cursos de licenciatura plena, de nível superior, para o exercício da docência na Educação Básica. A LDB, art. 87, §4º, definiu também que ‘até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço. Em decorrência dessa exigência, multiplicaram-se os cursos superiores de formação de professores, nem sempre de qualidade aceitável. (OLIVEIRA e MAUÉS, 2012, p.69)

Embora Oliveira e Maués (2012) relativizem a “qualidade” dos cursos de formação docente, pensando aqui a formação inicial e continuada, pretende-se estabelecer, neste momento, um olhar diferenciado para a formação docente enquanto sinônimo de profissionalização docente.

Frente à advertência de Oliveira e Maués (2012) acerca das políticas de formação docente, conforme proposto nos parágrafos anteriores, cabe aqui, olhar de forma crítica para a formação docente na atualidade. Propõe-se, portanto, refletir sobre a relação entre a formação e a profissionalização docente, optando por uma ótica pautada no “otimismo”.

Dessa forma, propõe-se pensar nas possibilidades de empoderamento dos professores e futuros professores a partir dos “cursos” de formação inicial e continuada. Tal empoderamento teria como estopim as leituras e discussões realizadas em tais cursos, desencadeando, por sua vez, reflexões sobre o trabalho dos professores pelos próprios professores, considerando que muitos deles já vivenciam o exercício da docência. As discussões ocorridas nos cursos de formação continuada, sejam na academia ou em outros espaços dedicados a esta finalidade, vistas de forma otimista, porém, sem ingenuidade, poderiam suscitar nos docentes a luta pela autonomia plena. Como evidência desse nível de autonomia, poderia ser citada aqui, a autorregulação profissional.

Alternativa possível para que o reconhecimento profissional docente seja alcançado de fato, propõe-se refletir acerca da autorregulação profissional, definida por Monteiro (2013, p.82) como

> [...] a regulação de uma profissão por membros seus. [...] As atribuições de um organismo de auto-regulação profissional podem ser muito amplas ou as mínimas compatíveis com a ideia de auto-regulação. A sua missão superior e mais árdua é adotar e supervisionar o respeito de Normas Profissionais. Estas são normas que definem o objecto e serviços da profissão, identificam os saberes, os valores e qualidades que a distinguem e devem distinguir os seus profissionais, e declaram as responsabilidades que assumem. São principalmente normas de formação, de prática e de conduta, instrumento central de auto-regulação, nomeadamente a Deontologia ou Ética da Profissão. (MONTEIRO, 2013, p.82)

Entendida como uma alternativa possível e viável, a autorregulação profissional contribuiria para que a autonomia dos professores extrapolasse a autonomia da sala de aula, adquirindo, conforme propõe Nóvoa (1999, p. 25) “[...] margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão”. Contudo, sujeitos à proletarização e a precarização do trabalho docente, os professores da educação básica das escolas públicas brasileiras ainda teriam um longo caminho até alcançar a autorregulação profissional.

Sobre a proletarização docente, Hypolito (2012, p.11), afirma que esta "[...] há anos vem sendo aprofundada e atinge diretamente as condições objetivas e subjetivas de realização do trabalho de ensinar nas escolas públicas".

Ao discutir a precarização das condições de trabalho materiais e subjetivas, o autor preocupa-se em conceituar e diferenciar "*condições materiais de trabalho"* e "*condições subjetivas de trabalho"*, conforme descrito a seguir:

> - *Condições materiais de trabalho* - aspectos físicos (prédios, salas de aula, ginásios, bibliotecas), aspectos de ensino (que envolvem tamanho das turmas, alunos, materiais didáticos, acervos bibliográficos, dentre outros) e de pessoal (número de docentes, equipes de apoio, substitutos etc.);
> - *Condições subjetivas de trabalho* – tempo de preparo para atividades de ensino, pressão emocional, valorização, prestígio profissional; (HYIPOLITO, 2012, p.216).

Todavia, a precarização iria além das condições objetivas e subjetivas de trabalho, afetando ainda, de acordo com Oliveira e Assunção (2010), aspectos que se relacionam com o processo de trabalho e as relações de emprego, como formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

Ao discutir os impactos da precarização sobre o processo de trabalho docente, Hypolito (2012) elenca os seguintes elementos:

> [...] aumento de funções e atividades, mais serviço burocrático, número de alunos por turma, alienação dos fins da educação/menor autonomia, acompanhamento social de estudantes, trabalho de serviço social, encargos com trabalhadores temporários, aumento da carga de trabalho, intensificação. (HYPOLITO, 2012, p.216)

Refletir acerca dos impactos dos elementos acima citados, relacionados com o processo de precarização docente, possibilita pensar ainda sobre as transformações que afetam a valorização e a satisfação profissional dos professores. De acordo com Hypólito (2012, p.216), "[...] o reconhecimento do trabalho pela sociedade – pais, comunidade – afeta diretamente aspectos emocionais do trabalho e envolve o tema do prestígio social.

Recorre-se aqui, mais uma vez, a Lüdke e Boing (2004), quando questionam de que forma a precarização do trabalho docente estaria repercutindo sobre a constituição da identidade docente. Afinal, que identidade profissional os professores estariam constituindo frente à falta de valorização profissional expressa nos salários pagos aos docentes quando comparado a outras profissões com o mesmo grau de saberes especializados? Vale lembrar que, só recentemente, em função da

aprovação da lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), foi regulamentado o piso salarial profissional para os professores das escolas públicas que atuam na educação básica. Contudo, de acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, nem todos os estados brasileiros cumpriam de fato a lei na íntegra, considerando, por exemplo, o percentual de 1/3 da jornada destinada às horas/atividades, conforme discutido anteriormente.

Dessa forma, torna-se pertinente refletir sobre as palavras de Lüdke e Boing (2004, p.1160), ao lembrarem que "[...] todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o 'declínio da profissão docente' acabamos por nos voltar, em última instância ao fator econômico, que se encontra na base de decadência do magistério.

Refletir acerca da remuneração docente na atualidade, considerando as disparidades entre o salário dos professores e outros profissionais com o mesmo nível de formação profissional, inevitavelmente remete à relação entre remuneração e proletarização. Cabe lembrar, mais uma vez, tendo em vista a discussão recorrente neste texto sobre a docência enquanto profissão ou semiprofissão, a discussão sobre a autorregulação profissional, conforme proposto por Monteiro (2013).

Todavia, embora o processo de autorregulação docente seja visto como uma realidade a ser buscada pelos professores, esses continuariam vivenciando o processo de proletarização docente e seus impactos sobre as condições de trabalho. Entre tais impactos, de acordo com Oliveira e Vieira (2012), encontrar-se-ia a precarização do trabalho, relacionada com os processos de intensificação da atividade docente. Em parte, tal processo estaria relacionado com a falta de tempo dos professores, em decorrência das atividades docentes que extrapolam a jornada de trabalho remunerada.

Assim sendo, considerar a realidade dos professores que trabalham 40 horas/aula na unidade escolar em que estão lotados, situação dos participantes desta pesquisa, sugere pensar no tempo que dedicam às atividades denominadas aqui de "culturais". Quanto tempo fora da jornada remunerada de trabalho os professores dedicariam às atividades como cinema, teatro, exposições, viagens etc.?

Além disso, cabe aqui retornar a uma discussão proposta anteriormente. Tendo em vista o processo de proletarização docente e sua relação com a remuneração, quando comparado a outros profissionais com o mesmo nível de formação

acadêmica, que recursos o professor teria para acessar com frequência as atividades nomeadas no parágrafo anterior?

Considerar todas as possibilidades que a participação em tais atividades pode agregar ao professor remete pensar também nos impactos sobre o exercício da docência. De que forma o baixo acesso a bens culturais, como aqueles citados anteriormente, poderiam influenciar ou não no processo de ensino e aprendizagem travado diariamente, considerando mais uma vez, como afirmam Tardif e Lessard (2014), que o trabalho docente constitui-se por meio das interações humanas?

A problematização proposta remete a Arroyo (2004), quando afirma que os professores das escolas públicas, na sua maioria, oriundos de famílias menos favorecidas economicamente, continuariam reproduzindo a situação vivenciada durante a formação inicial. Sobre a formação inicial dos futuros professores, o autor afirma que:

> [...] a maioria dos aprendizes de magistério, de licenciatura e de pedagogia trabalha e estuda, tem pouco domínio de seu tempo de estudo, passa o mínimo de tempo nos centros [de formação]. O que reduz o tempo e o peso desses tempos socializadores e de convívio social e cultural. [...] Não há tempo. A escola é um lugar de passagem, o trabalho, a família são prioritários. A própria pobreza cultural, política, humana da organização disciplinar, do cumprimento de cargas horárias, dos espaços, das bibliotecas, das dependências, o aulismo do professor e dos alunos não é um clima propício para que esse tempo seja de formação. (ARROYO, 2004, p.130)

Ao direcionar o olhar à dinâmica predominante nos centros de formação inicial de professores, Arroyo (2004, p.130) chama a atenção para as possibilidades de tais centros constituírem-se enquanto “[...] tempo socializador, cultural, de convívio e trocas de vivências, de interações, lentas e densas”. Todavia, de acordo com o autor, predominaria ainda a prática do “aulismo”.

De acordo com o autor, os centros de formação continuariam reproduzindo a realidade da escola de Educação Básica, na qual a maior parte do tempo relaciona-se com o “aulismo”, referindo-se ao tempo que se passa na sala de aula. Como consequência do “modelo” de formação recebido enquanto estudante dos cursos de formação inicial, o professor continuaria reproduzindo na escola, portanto, a dinâmica na qual esteve inserido durante sua formação inicial.

Embora não se possa generalizar, mediante a discussão proposta por Arroyo (2004), o futuro professor chegaria à sala de aula portando em sua bagagem um arcabouço cultural frágil, que poderá ser enriquecido em maior ou menor grau ao

longo da vida, considerando em partes fatores como remuneração e tempo. Conforme citado anteriormente, esses fatores estariam sujeitos à proletarização e precarização docente.

Entre os fatores que caracterizam a precarização docente, Hypolito (2012) menciona a intensificação e – em alguns casos – a autointensificação do trabalho do professor. Cada vez mais recorrentes, contribuiriam para o sentimento de insatisfação docente, abordado anteriormente. Propõe-se aqui um olhar mais atento para a intensificação do trabalho enquanto manifestação do processo de proletarização docente e consequente perda de autonomia dos professores sobre seu processo de trabalho, conforme lembrado por Contreras (2012).

Assim como o processo de proletarização docente, com o tempo a intensificação do trabalho também passaria a fazer parte da realidade do professor, mediante o aumento da intensidade do trabalho. De acordo com Dal Rosso (2010, p. 16):

> Qualquer trabalho realizado contém a dimensão de desgaste corporal, emocional ou cognitivo em proporções variáveis. O controle do grau de intensidade do trabalho é um dos focos de uma luta histórica surda entre empregadores e trabalhadores. Estes buscam reduzir o ritmo e a intensidade, aqueles, aumentá-los. O grau da intensidade do trabalho apresenta duas faces opostas: quanto maior a intensidade, maiores ou melhores os resultados obtidos – esse argumento move administradores de organizações econômicas a uma incessante busca por tecnologias intensificadoras do trabalho, no sentido de produtoras de mais resultados; a outra face é caracterizada pela dilapidação e pelo desgaste do indivíduo – quando a classe trabalhadora quer controlar o grau da intensidade laboral, está defendendo a vida, a possibilidade de viver mais anos e melhor. Há, portanto, um conflito incessante sendo travado entre as classes sociais tendo como fulcro o controle da intensidade do trabalho.

Se, em um primeiro momento, os operários fabris estiveram sujeitos aos métodos de racionalização do tempo trabalhado implantados pelo taylorismo, que mais tarde se associaria ao fordismo, posteriormente, entraria em cena uma nova reorganização do sistema produtivo, associada ao toyotismo. Segundo Dal Rosso (2010, p.16):

> O Taylorismo explorou a rapidez e a propriedade do movimento bem como a capacidade física do trabalhador. Os resultados dos experimentos científicos desenvolvidos por Taylor dão conta dos ganhos alcançados com as novas práticas. O Fordismo deu continuidade aos princípios de intensificação do trabalho descobertos pelo Taylorismo, entregando o controle do ritmo e da velocidade a correias mecânicas de circulação. Ambos foram desintegrados pelos movimentos contra a alienação do trabalho. O Toyotismo pretendeu superar a alienação individualizada por meio da consagração do princípio do trabalho em equipes, pelo

> autoincentivo da ação coletiva, pelo controle da subjetividade, pela apropriação crítica do saber operário e pela integração do sindicato aos quadros das empresas. Hoje em dia, o Toyotismo debate-se nos estertores da crise financeira, econômica e social que explodiu mundialmente em 2008.

O autor esclarece ainda, que, com o tempo, o aumento da intensidade de trabalho, fator que impacta diretamente na gestão do tempo disponível para a realização das atividades que se relacionam com o "ofício" exercido, chegaria também à educação. De acordo com Dal Rosso, (2010, p. 16):

> Princípios e práticas intensificadores do trabalho empregados em outros setores de atividade atingem mais cedo ou mais tarde o campo da educação, seja nas empresas privadas seja nos serviços governamentais. No levantamento realizado no Distrito Federal, professores das escolas privadas queixavam-se da acumulação de tarefas, da administração por resultados, do alongamento das horas, muitas delas não remuneradas, da polivalência e da flexibilidade. No magistério público, a cobrança por resultados opera como uma espada de Dámocles sobre a cabeça de professores e pesquisadores. A atividade de magistério, do maternal ou pós-doutorado, está sujeita ao processo de intensificação. Desgaste no trabalho, envolvimento com o trabalho, carga de trabalho, carga total de trabalho

Sobre a intensificação do trabalho, tema presente na discussão proposta por Tardif e Lessard (2014) acerca do trabalho docente enquanto uma profissão de interações humanas, a partir de pesquisas realizadas com docentes do Canadá, os autores evidenciam que,

> À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho, preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. Procuram também os pais, para solicitar sua colaboração. Muito poucos professores afirmam não fazer nenhuma correção. No Canadá, 25% dedicam mais de 11 horas por semana às tarefas escolares depois das aulas, 30% lhes dedicam de uma a cinco horas e 40%, de seis a dez horas. Além disso, a fim de manter a atenção dos alunos em classe, os professores precisam também familiarizar-se com suas preferências e seus gostos. Para isso, entre outras coisas, precisam olhar alguns programas televisivos e assistir filmes para crianças e adolescente. Essa atualização do gosto das crianças e dos jovens permite atrair o interesse dos alunos. Nesse sentido, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente. Ademais, devido aos componentes emocionais da relação com os alunos, nem sempre é fácil ou mesmo possível desembaraçar-se completamente de alguns cuidados fora do tempo de trabalho. (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 135),

Assim como acontece com os professores do Canadá, no Brasil, de acordo com a pesquisa intitulada "Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros", ficou evidente um alto índice de intensificação do trabalho

docente. A pesquisa mostrou que os professores comprometem grande parte do tempo fora da jornada de trabalho com a realização de atividades docentes, ocupando parte do tempo que deveria ser dedicado à sua vida pessoal, tendo em vista que não são remunerados para tal fim. De acordo com Oliveira e Vieira (2012, p.171),

> Tomamos como indicador do tempo de trabalho extraclasse sem o reconhecimento formal a freqüência que o docente leva trabalho para realizar em casa e a quantidade de horas semanais dedicadas.
> Aproximadamente ¾ dos docentes afirmaram levar atividades para serem realizadas em casa "sempre" ou "frequentemente", sendo que quase metade indicou levar "sempre". Os docentes dedicam-se a essas atividades, em média, 7 horas semanais, sendo que, o valor mais apontado por eles (a moda) foi de 10 horas semanais.

Contudo, embora a intensificação do trabalho não tenha se manifestado apenas no trabalho extraclasse, rotina que acompanha o professor como se fosse algo inerente à profissão – como um acordo tácito entre empregador e empregado, visto por esse, como "ossos do ofício" – Oliveira e Vieira (2012 p.173) esclarecem que, "[...] a intensificação do trabalho que ocorre no interior da jornada remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração".

Sobre a intensificação no interior da jornada remunerada, podem ser citadas novas atribuições, muitas delas de caráter burocrático, que passam a ser entendidas enquanto responsabilidades docentes. Pressionado frente ao aumento do volume de atividades a serem realizadas e a mesma quantidade de tempo utilizada para a sua realização, o professor acabaria por extrapolar a jornada remunerada de trabalho.

Ao considerar o aumento do volume de tarefas frente à mesma quantidade de tempo utilizado na realização de atividades pré-existentes, o professor estaria trabalhando mais pela mesma remuneração. Como consequência, vivenciaria o aumento de tempo dedicado à atividade docente fora da jornada remunerada de trabalho, período em que não recebe nenhum tipo de remuneração, aproximando-se da realidade daquele operário que recebe apenas parte do que produziu, sendo o restante, no caso específico do operário, apropriado pelo patrão em forma de mais-valia.

Como consequência do aprofundamento da intensificação do trabalho constata-se a existência de um processo crescente de autointensificação. De acordo com Oliveira e Vieira (2012, p.173), "[...] observa-se um comprometimento do

trabalhador que faz com que assuma para si a responsabilidade pelos resultados do trabalho e da instituição, o que pode ser considerado processo de autointensificação do trabalho". Como exemplo dessa situação, poderia ser citada a pressão frente os índices de aprovação e reprovação.

Hypolito (2012) também alerta para a autointensificação e sua relação com as condições subjetivas de trabalho. De acordo com o autor:

> [...] é preciso agregar outra noção importante que trata do caráter subjetivo das condições de trabalho, relativas a dimensões emocionais do trabalho docente que impactam sobremaneira a vida e o trabalho do professorado. Trata-se de questões relacionadas com o ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação e, dentre outras, com a insatisfação nas atividades desempenhadas no trabalho. Hargreaves (1994) já indicava que os aspectos emocionais – culpa, stress etc. – estavam presentes no trabalho e poderiam se comportar como retroalimentadores do processo de intensificação, o que o autor denomina de autointensificação. (HYPOLITO, 2012, p. 213)

Com base nos aportes teóricos apresentados até o presente momento, considerando a discussão sobre as condições de trabalho docente na atualidade, de forma especial na educação básica, o cenário que se apresenta não é nada alentador. Como exemplos, podem ser citados os resultados decorrentes das pesquisas correlacionadas apresentadas a seguir. Imersos em situações que evidenciariam a intensificação e a autointensificação docente, os professores retratados nas pesquisas, em maior ou menor grau, vivenciariam na atualidade o processo de precarização docente, do qual, a intensificação e a autointensificação fazem parte.

2.2 Pesquisas correlacionadas às condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental

Responder às questões de pesquisa acerca das condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando os participantes e o lócus da pesquisa, demandou inicialmente a realização de um balanço das produções acerca da temática em questão. De acordo com Milhomem e Gentil (2010, p.1):

> No início de uma pesquisa é comum e recomendável, que se faça, um levantamento sobre as produções científicas existentes com relação ao assunto a ser pesquisado, possibilitando ao pesquisador conhecer o que

> vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas.

Dessa forma, foi realizado um levantamento das pesquisas que tratam das condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino fundamental. Foram consultados o Banco de Dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, que aloja as pesquisas realizadas pelo TRAFOR sobre condições de trabalho docente, o Banco de Teses e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ambos da Capes[9], a plataforma SciELO[10] e as edições nacional e da região Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Tanto no Banco de Teses e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes como na plataforma SciELO, foram pesquisados todos os trabalhos disponíveis sobre a temática em questão, independente de intervalo de tempo. Foram consultadas as edições da ANPEd nacional compreendidas entre a 23ª e a 36ª edição, acontecidas ente 2000 e 2013, bem como, as dez edições da ANPEd Sul, ocorridas entre 1998 e 2014. Na pesquisa realizada junto às edições da ANPEd Nacional e da Região Sul, a pesquisa teve como foco os trabalhos apresentados no GT 09 – Trabalho e Educação, no GT 08 – Formação Docente e no GT 13 – Educação Fundamental.

Os descritores empregados durante o levantamento foram: condições de trabalho docente, condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental, condições de trabalho dos professores nos anos finais do Ensino fundamental.

Frente ao número de pesquisas encontradas durante o balanço das produções, quatro no total, chama-se a atenção para a pouca quantidade de pesquisas sobre a temática condições de trabalho docente, de forma específica nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal situação, já era discutida por André (2010), ao afirmar que de 298 estudos analisados em 2007, apenas 10 (03%) focalizavam as condições de trabalho dos docentes.

Mediante o panorama acima descrito, verifica-se que a temática “condições de trabalho docente” e, de forma específica as condições de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, ainda é uma temática bastante silenciada

---

[9] CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
[10] SciELO – Scientific Electronic Library Online.

pelas pesquisas acadêmicas. Dessa forma, acredita-se nas contribuições da pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado.

Entre os trabalhos encontrados, pode ser citada a pesquisa realizada por Bruna Pereira Alves, Jolair da Costa Silva e Liliana Soares Ferreira. Apresentada na ANPEd Sul de 2010, no GT 09, a pesquisa intitula-se "Considerações acerca do trabalho de professores a partir de uma investigação com professoras de uma escola municipal de Santa Maria – RS", conforme apresentado a seguir.

Quadro 4 – Pesquisa correlacionada nº 1

Título	Considerações acerca do trabalho dos professores a partir de uma investigação com professoras de uma escola municipal de Santa Maria -RS
Autor (a)	Bruna Pereira Alves, Jolair da Costa Silva, Liliana Soares Ferreira
Tipo	Trabalho apresentado na ANPed Sul no GT 09
Ano	2010
Universidade	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Aportes teóricos	Antunes (2005); Batista Jr. (1997); Garcia e Anadom (2009); Hypolito (2008); Lemos (2006); Libâneo (2003); Oliveira (2004); Perez Gómes (2001); Santos (2004); Sacristán (2000); Wenzel (1994), etc.
Metodologia	Qualitativa com Estudo de Caso
Instrumento de coleta de dados	Discussão dialógica realizada durante encontro com o grupo de participantes
Participantes	Professoras do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Tendo por objetivo discutir o trabalho dos professores, explicitando como aconteceu a escolha profissional e a percepção das professoras sobre o trabalho docente, as autoras abordam as condições de trabalho vividas por professoras do quinto ao nono ano. Além de identificar os fatores que motivaram a escolha da profissão docente, como a influência familiar e/ou de um antigo professor, bem como o desejo de trabalhar em uma profissão com a qual se identifica, os resultados da pesquisa também evidenciaram a insatisfação das docentes com a intensificação e a desvalorização de seu trabalho, embora afirmem gostar do que fazem.

No Banco de dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, encontra-se o trabalho de Lima (2013), intitulado "Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental", conforme dados presentes no quadro que segue.

Quadro 5 – Pesquisa correlacionada nº 2

Título	Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental
Autor (a)	Fernando Lima
Orientador (a)	Márcia de Souza Hobold
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2013
Universidade	Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
Aportes Teóricos	Contreras (2002); Duarte (2011); Marx (1970); Oliveira e Assunção (2009); Tardif e Lessard (2009), etc.
Metodologia	Qualitativa
Instrumento de coleta de dados	Survey/Questionário
Participantes	Professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Joinville

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Parte das pesquisas realizadas pelo TRAFOR[11], a pesquisa de Lima (2013) investigou de que forma as condições de trabalho influenciam na qualidade do exercício docente e como as exigências para o exercício desse ofício tem afetado o trabalho dos professores. Embora, no geral, os professores considerem as condições de trabalho boas, os resultados da pesquisa sugerem possibilidades de melhoria quanto à infraestrutura das escolas, remuneração dos professores e cumprimento do tempo dedicado à hora atividade de 33,3%, conforme determina a legislação nacional, já que na época da pesquisa (2011 e 2012) os professores contavam com apenas 20% da jornada de trabalho para atividades de planejamento, avaliação e correções (hora atividade). Contudo, um olhar mais atento aos resultados, deixa claro o descontentamento dos docentes com os salários, com a falta de valorização do trabalho realizado em sala de aula, com a jornada de trabalho que excede o tempo na escola, com a intensificação do trabalho gerada pela digitação de notas e com a pressão em atingir metas de aprovação ao término do ano letivo. Preocupa, também, a falta de interesse e disciplina dos estudantes, bem como, o descomprometimento das famílias na educação de seus filhos.

[11] A sigla TRAFOR corresponde ao projeto de pesquisa Trabalho e Formação Docente na Rede Pública de Ensino e realiza pesquisas relacionadas com as seguintes temáticas: Trabalho Docente, Formação Continuada e Início da Docência. Este projeto de pesquisa compõe o GETRAFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente.

Na pesquisa realizada junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados dois trabalhos que se relacionam com a temática em questão, um deles do ano de 2007 e o outro de 2014.

Conforme apresentado no quadro seguinte, o primeiro trabalho resulta da pesquisa de Flávio Januzzi da Silva, intitulado “A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim”, do ano de 2007, realizada com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas municipais.

Quadro 6 – Pesquisa correlacionada nº 3

Título	A intensificação do trabalho docente na Rede municipal de Betim
Autor (a)	Flávio Januzzi da Silva
Orientador (a)	Dalila Andrade Oliveira
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2007
Universidade	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Aportes Teóricos	Apple (1995); Arroyo; Araújo e Paranhos (2003); Assunção (2005); Braverman (1987); Contreras (2002); Enguita (1991); Hargraves (1995); Marx (1991); Oliveira (2004), etc.
Metodologia	Qualitativa
Instrumento de coleta de dados	Análise documental; questionário; entrevista semiestruturada coletiva
Participantes	Professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Betim

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Como objetivo central, Silva (2007) buscou analisar o trabalho docente realizado na Rede Municipal de Betim frente às reformas educacionais que marcam o contexto em questão, identificando situações de intensificação do trabalho docente e aumento nas formas de controle do trabalho, assim como, as estratégias de aceitação e enfrentamento de tais situações por parte dos professores. Ficou evidente o processo de proletarização docente e a intensificação do trabalho dos professores, expostos cada vez mais às situações de precarização das condições de trabalho. Embora os docentes apontem a desvalorização salarial e a perda do prestígio social como fatores de descontentamento, assim como nas demais pesquisas, também afirmam gostar do que fazem. Semelhante aos dados dos professores que participaram da pesquisa de Lima (2013), os depoimentos dos

docentes de Betim também revelam o descontentamento com as condições físicas da escola, do excesso de trabalho levado para casa, da pressão pela aprovação e da falta de comprometimento das famílias para com a educação de seus filhos. Os entrevistados apontaram também a necessidade de preparar atividades específicas para os estudantes com necessidades especiais, frente à falta de profissionais com a formação apropriada para auxiliá-los em sala de aula. Os dados da pesquisa de Silva também mostraram uma resistência dos docentes às condições de trabalho desfavoráveis, evidenciada em situações como a demora em ir para a sala de aula após os sinais de início de turno e término de recreio. Divergente das demais pesquisas, aqui se acentua o fator violência, física e simbólica, presente em um contexto marcado pelo tráfico de drogas. Chama a atenção ainda, na referida pesquisa, indicadores do aumento dos índices de adoecimento docente.

A outra pesquisa, intitulada “Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás”, realizada pelo pesquisador Carlos Marcelo Martins Carvalho, em 2014, objetivou compreender o processo de precarização das condições efetivas e materiais de trabalho dos professores do ensino fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Goiás, conforme apresentado no quadro que segue.

Quadro 7 – Pesquisa correlacionada nº 4

Título	Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás
Autor (a)	Carlos Marcelo Martins Carvalho
Orientador (a)	Maria Esperança Fernandes Carneiro
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2014
Universidade	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás.
Aportes Teóricos	Antunes (2005); Azevedo (1997); Bianchetti (1999); Buffa (2002); Coriat (1988); Coutinho (1996); Frigotto (2010); Ghiraldelli (2003); Gramsci (1979); Ianni (2013); Libâneo (2003); Marx (1982); Meszáros (2006); Oliveira (2004); Paro (2008); Saviani (2012); etc.
Metodologia	Qualitativa
Instrumento de coleta de dados	Questionário
Participantes	Professores dos anos finais do Ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Goiás

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Realizada com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa evidencia a flexibilização do trabalho docente no que tange aos direitos obtidos ao longo do tempo, bem como, a aceleração do processo de precarização e intensificação da atividade docente. Assim como nas pesquisas anteriores, reaparece aqui a sensação de desvalorização por parte dos professores, decorrente do desprestígio social e dos salários, enfatizando ainda, o não cumprimento por parte do Estado da lei que estabelece o piso nacional do magistério. Frente aos salários recebidos, muitos professores têm assumido uma carga horária excessiva, comprometendo a gestão do tempo dedicado ao trabalho e à vida pessoal. A estrutura física aparece como um dos fatores mais preocupantes, considerando uma realidade marcada por reformas prediais e espaços inapropriados alocados temporariamente para o funcionamento das unidades escolares. Como em Betim, em Goiás também predominam fatores como o adoecimento docente e a ausência de profissionais habilitados para atender os estudantes com necessidades especiais. Outro elemento presente na fala dos professores refere-se à flexibilização dos contratos de trabalho, caracterizada pela enorme quantidade de profissionais contratados, decorrência da falta de concurso público para o magistério. No quesito resistência, o pesquisador cita a incidência de greves no período compreendido

entre os anos de 2008 e 2012, objetivando principalmente, garantir o cumprimento do pagamento do Piso Nacional do Magistério pelo Estado.

Como síntese, ressalta-se que durante o balanço das produções foram encontradas apenas quatro pesquisas relacionadas com as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental e, nenhuma delas realizada nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. A partir da análise das quatro pesquisas encontradas, foi possível verificar situações semelhantes nos contextos retratados por elas. Entre tais semelhanças podem ser apontadas situações que têm resultado na precarização das condições de trabalho e no processo de proletarização docente. Pode-se citar o descontentamento dos professores quanto às condições materiais de trabalho, à desvalorização profissional e à perda do prestígio social, bem como, em relação à intensificação do trabalho durante a jornada remunerada e além dela, considerando as atividades docentes realizadas pelos professores. Além de chamar a atenção para o adoecimento docente, parte das pesquisas têm evidenciado situações de resistência às condições de trabalho desfavoráveis, observadas, por exemplo, na demora em ir para a sala de aula após os sinais de início de turno e término de recreio, ou então, através das greves organizadas pelos movimentos sindicais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Pretende-se, por meio deste capítulo, discorrer acerca do percurso trilhado durante a realização da pesquisa, contextualizando passo a passo as diferentes etapas que a constituem, apresentadas em dois momentos distintos, ou seja, o "delineamento da pesquisa" e a "metodologia de análise de dados".

Além da abordagem metodológica que sustenta a pesquisa, durante o seu delineamento, apresenta-se o processo que resultou na escolha do objeto e do objetivo central da pesquisa, bem como, as razões e critérios que resultaram na escolha dos participantes e do lócus da pesquisa. Apresenta-se também o processo que envolveu a escolha, elaboração, pré-testagem, reelaboração e aplicação do questionário, bem como, as surpresas que podem caracterizar a sua aplicação.

No texto intitulado "metodologia de análise de dados", além de indicar os procedimentos adotados para a análise dos dados, apresenta-se também a técnica da "análise de conteúdo", utilizada durante esta etapa da pesquisa.

3.1 Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa sustenta-se em uma abordagem de cunho qualitativo, que segundo Gatti e André (2011, p.13), "defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas." Dessa forma, optou-se por uma perspectiva que segundo Gatti e André (2011, p.30), atribui

> [...] especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (GATTI e ANDRÉ, 2011, p. 30)

Frente à grande quantidade de participantes nesta pesquisa, optou-se pela metodologia do tipo *survey.* De acordo com May (2004, p.110),

> As *surveys* são um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e são utilizados igualmente pelo governo, pelos pesquisadores acadêmicos nas universidades e pelas organizações militantes. Quase todas se caracterizam pela coleta de dados referente a um grande ou muito grande número de pessoas.

Contudo, para compreender de que forma se chegou à quantidade de participantes potenciais desta pesquisa e, consequentemente, à escolha do *survey* como um método de coleta de dados (MAY, 2004; DUARTE, 2010; PIROLA, 2012), torna-se preciso compreender o processo que constitui parte desta pesquisa.

Tendo em conta as razões que levaram o pesquisador a ingressar no mestrado em educação, conforme citado na introdução desta dissertação e, frente às discussões com os demais membros do TRAFOR, verificou-se a inexistência de pesquisas sobre as condições de trabalho docente nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville. Até então, a única pesquisa sobre condições de trabalho docente com professores da referida rede estava ainda em andamento. Realizada por outro membro do TRAFOR, o então mestrando Alcinei da Costa Cabral, buscava conhecer as condições de trabalho docente no Programa Ensino Médio Inovador. Além dessa, as demais pesquisas sobre Condições de Trabalho Docente realizadas por outros membros do TRAFOR até então tiveram como *"lócus" de* pesquisa a Rede Municipal de Ensino. Entre elas, podem ser citadas as pesquisas "Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", de autoria de Ana Silvia Jacques (2013) e, "Condições de Trabalho dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental", realizada por Fernando de Lima (2013).

Frente à inexistência de outras pesquisas que tratam das condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville, o "*survey*" apresenta-se como o método mais apropriado para a coleta de dados. Para justificar essa afirmação, cita-se Pirola (2012, p. 70), ao caracterizar o "*survey"* como "[...] um método de coleta de dados ou informações usado para descrever, comparar ou explicitar características, opiniões, conhecimentos, valores, atitudes etc., individualmente ou socialmente dentro de um grupo".

A realidade cotidiana vivenciada pelo pesquisador enquanto docente dos anos finais do Ensino Fundamental e a inexistência de pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental contribuíram para o estabelecimento do objeto de estudo e do objetivo central da pesquisa. Conforme apresentado na matriz de referência que orienta esta pesquisa – apêndice A –, pretendia-se, portanto, conhecer as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville.

Após discussões realizadas junto ao TRAFOR, estabeleceu-se que o quadro de participantes da pesquisa seria composto por professores que fossem efetivos há mais de três anos na Rede Estadual de Ensino, lotados com 40 horas/aulas em uma mesma unidade escolar e que lecionassem para os anos finais do Ensino Fundamental. Frente ao impasse que marcou a escolha dos participantes da pesquisa, ou seja, optar pelos professores do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental, considerando a experiência do pesquisador como professor no Ensino fundamental dois, optou-se por pesquisar as condições de trabalho docente dos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, os professores que potencialmente se enquadram no perfil de inclusão desta pesquisa, de acordo com Huberman (2007), já passaram pela fase de entrada e tateamento, compreendida entre o primeiro e o terceiro ano de trabalho. Portanto, os participantes da pesquisa poderiam estar vivenciando etapas distintas de seu ciclo de vida profissional, compreendidos entre a fase de estabilização (04 a 06 anos) e de desenvestimento (35 a 40 anos), conforme descreve Huberman. Acredita-se que, em função do tempo de docência, esses profissionais possuam um amplo repertório de experiências que, quando compartilhadas, podem trazer significativas contribuições acerca da discussão sobre as condições de trabalho vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como critério para a escolha do campo de pesquisa, ou seja, das escolas em que a pesquisa aconteceria, optou-se pelas escolas estaduais em Joinville que ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental e que compreendiam em seu quadro professores com as características descritas anteriormente.

Estabelecidos o objeto e o objetivo, os participantes e o "*lócus"* da pesquisa, buscou-se junto à Gerência de Ensino saber quantas escolas estaduais haviam em Joinville e quantas delas ofereciam o Ensino Fundamental. Das trinta e sete escolas existentes, três ofereciam apenas Ensino Médio. Identificadas as escolas que ofereciam o Ensino Fundamental, trinta e quatro nesse caso, o próximo passou consistiu no contato com as escolas para saber quantos professores encontravam-se no perfil de inclusão.

Realizado nos meses de abril e maio do ano de dois mil e quinze, o contato com as escolas aconteceu por meio de telefonemas, correspondências eletrônicas, via email, e, na maioria dos casos, por meio da visita do pesquisador às escolas.

Como resultado desse primeiro contato com o *lócus* da pesquisa, estabelecido junto aos Gestores, Assessores Pedagógicos e/ou AEs[12] das trinta e quatro escolas em funcionamento em 2015 e, que ofereciam Ensino Fundamental, identificou-se num primeiro momento, um total de duzentos e cinquenta professores que se enquadravam no critério de inclusão.

Mediante o número de participantes potencialmente aptos a participar da pesquisa, proposta enquanto levantamento das condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville, o *survey* foi escolhido como técnica de coleta de dados.

De acordo com Duarte (2010), utilizar o survey enquanto método de coleta de dados deve considerar sete etapas respectivamente, ou seja, a definição do objetivo da pesquisa, a definição da população e da amostra, a elaboração do(s) questionário(s), a coleta de dados ou trabalho de campo, o processamento dos dados e a análise dos dados e divulgação dos resultados.

Sobre a coleta de dados, Duarte (2010) afirma ainda que, independente de ser realizada por meio de entrevistas pessoais, por telefone, pelo correio ou pela internet, com ou sem a presença do entrevistador, o questionário é o instrumento essencial para se chegar ao fim desejado.

Assim sendo, optou-se pela utilização do questionário como instrumento para a coleta de dados, contendo questões abertas e fechadas. Sobre a composição das questões, segundo May (2004, p. 125):

> Embora as perguntas fechadas limitem o número de respostas possíveis a serem dadas, a sua análise é mais rápida e barata. [...] As respostas abertas, por sua vez, [...] dão aos respondentes uma liberdade maior para responder porque eles o fazem de uma maneira que é adequada à sua interpretação.

Frente ao grande número de participantes da pesquisa e ao fato de estarem lotados em escolas diferentes, distribuídas em bairros e regiões distintas, conforme apresentado anteriormente, optou-se pelo questionário autoaplicável, pois, “[...] como o nome indica, ele é feito para ser preenchido pelos próprios respondentes.” (MAY, 2004, p.110)

[12] O termo AE, corresponde à Assistente de Educação e aproxima-se da função exercida pelos profissionais conhecidos em outras épocas como secretário (a) escolar.

Ainda de acordo com May (2004, p. 123), “[...] mesmo que o trabalho de campo inicial seja possível, o questionário ainda precisa ter um teste piloto em uma subamostra antes de ser aplicado à toda amostra”.

Sendo assim, antes da aplicação do questionário junto aos participantes da pesquisa, foi realizado nos meses de agosto e setembro junto ao TRAFOR e aos estudantes da turma V do Mestrado em Educação, na disciplina *“Seminário de Pesquisa II: Trabalho e Formação Docente”,* a pré-testagem do instrumento de coleta de dados. Torna-se importante registrar que tanto os membros do TRAFOR como os estudantes acima citados, que se propuseram a responder a primeira versão do questionário para que fossem feitos os ajustes necessários, atuam como professores de Educação Básica, alguns deles, como professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Após a realização da *pré-testagem,* o próximo passo consistiu no contato com a Gerência de Educação, tendo por objetivo viabilizar a coleta de dados.

Em reunião com uma funcionária do Setor de Ensino e a gerente da 23ª Gerência de Educação – GERED, ficou estabelecido que os questionários para a coleta de dados seriam entregues diretamente aos diretores das unidades escolares em reunião realizada no início da segunda quinzena de outubro de 2015.

Durante a reunião, a Gerente de Educação disponibilizou um momento para que o pesquisador explicasse aos gestores os objetivos da pesquisa e a forma de sua aplicação. Em seguida, cada gestor das escolas selecionadas como *“lócus”* da pesquisa, tendo claro o levantamento inicial, recebeu um grande envelope identificado com o nome da unidade escolar. Esse envelope, contendo as orientações aos gestores, continha em seu interior os questionários que seriam respondidos pelos docentes e as devidas orientações para o seu preenchimento. De acordo com as orientações existentes em ambos os envelopes, respondidos, os questionários seriam novamente colocados nos envelopes, que por sua vez, seriam lacrados e entregues na secretaria da escola, sendo depositados posteriormente pelo gestor em uma caixa coletora que permaneceria até o dia 20/11/2015 no Setor de Ensino da 23ª GERED. Ainda nesta primeira reunião, surgiram as primeiras surpresas.

De acordo com alguns gestores, suas escolas não possuíam docentes que se enquadravam no perfil de inclusão da pesquisa.

É possível perceber, a partir desta informação, que o processo de pesquisa pode se revelar “uma caixinha de surpresas”, pois, nem sempre o combinado resulta no esperado, exigindo do pesquisador dedicação para que o processo de coleta de dados se efetive de fato, frente aos obstáculos que possam se apresentar durante esse processo.

Foram poucas as escolas que fizeram a devolutiva dos questionários na caixa coletora conforme combinado durante a reunião com os gestores. Inicialmente, apenas sete escolas fizeram a devolução na caixa coletora. Frente tal situação, a funcionária do Setor de Ensino, que gentilmente acompanhou o processo de entrega e recebimento dos questionários, encaminhou um email às escolas solicitando a devolução dos questionários em nova data. Como o retorno nesse segundo momento foi muito pequeno, o pesquisador optou por visitar pessoalmente as escolas, buscando compreender a realidade que envolvia a não devolução do instrumento de coleta de dados, deparando-se com realidades diversas, conforme descrito a seguir.

Na maioria das escolas, de acordo com o que foi informado, os docentes ainda não haviam entregue o questionário, sendo necessário combinar uma nova data para a entrega, etapa que se prolongou até a primeira quinzena de dezembro, quando os últimos questionários foram devolvidos.

Assim como as demais etapas da pesquisa, tendo como referência a resolução nº 466 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a coleta de dados buscou respeitar aquilo que foi informado ao Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville na época da aprovação do projeto de pesquisa, conforme consta no anexo A. Dessa forma, considerando que a participação na pesquisa seria voluntária, frente à incompatibilidade entre o número de participantes que devolveram o questionário respondido e a informação disponibilizada inicialmente pelas escolas, ou seja, a quantidade de 250 professores que se enquadravam no perfil almejado, tornou-se necessário um novo contato com as escolas que serviriam como lócus da pesquisa. Para grande surpresa, o número de docentes que a princípio se enquadravam no critério de inclusão, na realidade, limitava-se a 114 professores. Desses, 65 (57%) professores responderam ao instrumento de coleta de dados.

3.2 A Análise de dados

Tendo em mãos os envelopes contendo os sessenta e cinco questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, após a tabulação das respostas em duas planilhas do software "*Microsoft Excel*", uma delas destinada às respostas fechadas e a outra destinada às respostas abertas, o próximo passo consistiu na análise dos dados coletados.

Como técnica escolhida para a análise dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, encontrando em Bardin (2011), Franco (2012) e Moraes (2012) os referenciais teóricos apropriados para o diálogo acerca dessa técnica de análise de dados.

De acordo com Bardin (2011, p.48), a análise de conteúdo consiste em:

> Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadas (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

E por que a escolha da análise de conteúdo como técnica para a análise de dados?

Considerando a escolha metodológica que permeia a pesquisa, ou seja, uma pesquisa de abordagem qualitativa, evitando possíveis contradições teóricas na escolha da técnica de análise de dados, optou-se, como citado anteriormente, pela análise de conteúdo, considerando sua vertente qualitativa. De acordo com Moraes (2012, p. 3),

> A análise de conteúdo em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. [...] Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. (MORAES, 2012, p. 3)

Como é possível perceber nas citações de Bardin (2011) e Moraes (2012), fica evidente a importância da mensagem para a análise de conteúdo e, consequentemente, sua relação com as condições em que foi produzida e os significados e sentidos com os quais se relaciona durante a sua produção.

Segundo Franco (2012, p.12), "o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa,

documental ou diretamente provocada". Sobre os sentidos e significados presentes no contexto vivenciado pelo emissor da mensagem, a autora esclarece que,

> O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2012, p.13)

Portanto, compreender o teor das mensagens que constituem o corpus da análise de conteúdo exige ir além da mensagem expressa de forma explícita, identificada por meio das unidades de registro. Faz-se necessário ater-se ao contexto em que determinado mensagem foi produzida, considerando que os participantes da pesquisa se constituem diariamente enquanto sujeitos histórico-sociais, conforme discutido no segundo capítulo desta dissertação. Assim sendo,

> [...] torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores. Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2012, p.12)

Assim sendo, é preciso estar atento às mensagens implícitas, também chamadas de latentes, que só poderão ser compreendidas com maior propriedade, tendo claro o contexto em que foram produzidas. A fim de melhor compreender o contexto em que os participantes da pesquisa estão inseridos, as respostas ao instrumento de coleta – em especial às questões abertas – foram analisadas frente à legislação de caráter estadual e federal, tendo em vista as questões relacionadas com as condições de trabalho dos professores.

Identificadas as unidades de registro e de contexto, após decodificação das informações contidas nas mensagens, tais informações passaram a ser agrupadas em categorias. Sobre o processo de categorização, Bardin (2011, p.147), deixa claro que:

> A divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização.

Sobre os critérios adotados pelo analista durante a fase de categorização, a autora esclarece ainda, que,

> O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam descontração ficam agrupados sob o título conceitual de “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, como emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 2011, p.147)

Como critério para a análise de conteúdo das mensagens emitidas de forma explícita ou latente pelos participantes da pesquisa, optou-se pelo critério semântico.

Optar pelo critério semântico durante o processo de categorização exige, de acordo com Franco (2012, p.38),

> [...] partir da *compreensão do sentido.* Sentido das palavras, sentido expresso nas palavras, imagem e símbolos, sentido das percepções e analogia das mensagens (base de todos os reagrupamentos e classificações) e sentido das hierarquias de sentidos, o que implica diagnosticar diferentes valores das mensagens e das ideias em uma hierarquia que vai do particular até o mais geral.

Realizar o diagnóstico proposto pela autora, considerando os diferentes sentidos que acompanham a mensagem expressa, remete à relação existente entre a abordagem qualitativa que caracteriza a análise de conteúdo e o método indutivo, que privilegia olhar do particular para o geral.

Decodificadas as mensagens e estabelecidas as unidades de análise – constituídas pelas unidades de registro e de contexto –, agrupadas consequentemente em categorias, chega a hora de interpretar os dados para que os resultados desse processo possam ser comunicados posteriormente.

Contudo, em função da opção pela abordagem qualitativa, a comunicação dos resultados decorrente da análise dos dados não deve se restringir à mera descrição dos resultados obtidos. Por isso, entre a interpretação e a comunicação, faz-se necessária a presença de inferências.

Sobre a relação entre a análise de conteúdo e a produção de inferências, Franco (2012, p.32), afirma que:

> Produzir inferências é, pois, *La raison d’ etre* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. [...] Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do

> investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

Após a apresentação da metodologia de análise de dados e sua relação com a pesquisa de abordagem qualitativa, pretende-se, no próximo capítulo, evidenciar os resultados decorrentes dessa análise em forma de categorias, bem como as interpretações e inferências decorrentes desse processo de análise, procurando atender à regra de produtividade, que segundo Franco (2012), caracteriza-se pela possibilidade de um conjunto de categorias em apresentar resultados férteis.

4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo constitui o cerne desta dissertação. Além da apresentação dos participantes da pesquisa, são apresentados os resultados da análise dos dados que compõem cada uma das categorias de análise, conforme consta nos itens 4.2 (A intensificação docente durante a jornada remunerada de trabalho e além dela), 4.3 (As condições de trabalho no contexto da escola: questões materiais e subjetivas de trabalho) e 4.4 (Formação e carreira docente).

4.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Pretende-se, a partir deste momento, apresentar os participantes da pesquisa "Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental", caracterizando os docentes que atuam nas escolas da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Joinville.

Participam desta pesquisa professores efetivos na referida rede de ensino há mais de três anos, que trabalham quarenta horas/aula semanais e que são lotados em uma mesma escola. Ao vivenciar a rotina da unidade escolar em que estão lotados, em diferentes turnos de trabalho, convivem, portanto, com diferentes situações e fatores que interferem nas condições de trabalho docente.

Responderam à pesquisa sessenta e cinco de um total de 114 docentes que se enquadravam no perfil de inclusão na época da aplicação do instrumento de coleta de dados, sendo que nove deles manifestaram o interesse em participar de pesquisas futuras sobre a temática condições de trabalho docente. Os participantes da pesquisa foram identificados com a letra "P" de professor e com um número de 01 a 65, relacionado com a quantidade total de participantes. Lotados em 23 escolas de diferentes regiões da cidade de Joinville, o total de respondentes corresponde a 57 % do total de participantes que atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa. Para uma melhor compreensão, apresenta-se a seguir, um quadro com os dados referentes ao perfil dos participantes.

Quadro 8 – Perfil dos participantes

Em relação aos participantes da pesquisa			Nº	%
Participantes		Total	65	100%
		Professoras	47	72%
		Professores	18	28%
Estado Civil		Solteiro(a)/separado(a)/divorciado(a)/viúvo(a)	22	34%
		Casado(a)/em união estável	43	66%
Nº de filhos		0	20	31%
		1	18	28%
		2	24	37%
		3	02	03%
		4	01	01%
Formação Acadêmica	Formação Inicial	Licenciatura Plena	64	98%
		Licenciatura Curta + Licenciatura Plena	03	05%
		Licenciatura Plena + MBA ou Bacharelado	05	08%
	Pós Graduação	Pós-Graduação "*lato sensu*"	57	88%
		Pós-Graduação "*stricto sensu*" (Mestrado)	07	11%
Formação Continuada	Está cursando		09	14%
		Mestrado	01	11%
		Outro curso de formação continuada	08	89%
	Não está cursando		56	86%
Carga Horária	40 horas/aula		61	94%
	Mais que 40 horas/aula		04	06%
Possui outro vínculo empregatício			09	14%
Tempo de trabalho na Rede Estadual de Ensino (em anos)		3 a 6	02	03%
		7 a 25	60	92%
		25 a 35	03	05%
Tempo de trabalho na escola em que está lotado		0 a 3	06	09%
		3 a 6	07	11%
		7 a 25	51	78%
		25 a 35	01	02%
Leciona		Nos anos finais do Ensino Fundamental	11	17%
		Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio	54	83%

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Entre os 65 (100%) participantes que responderam à pesquisa, 47 (72,%) são do sexo feminino e, 18 (28%) são do sexo masculino. Verifica-se, portanto, que a maioria dos docentes é do sexo feminino.

Quando perguntados sobre seu estado civil, 22 (34%) dos 65 participantes responderam com as seguintes alternativas: solteira (o), separada (o), divorciada (o) ou viúva (o). Contudo, a maioria, 43(66%) dos respondentes, informou que é casada (o) ou que vive em união estável.

Quando questionados se têm filhos, 45 (69%) dos participantes responderam afirmativamente. Por sua vez, 20 (31%) docentes responderam que não. Entre aqueles que responderam ter filhos, 18 (28%) têm apenas um filho, 24 (37%) têm dois filhos, 02 (03%) informaram ter três filhos e 01(01,%) informou ter quatro filhos. É possível verificar, portanto que, a maioria dos professores é pai ou mãe de dois ou apenas um filho (a).

Embora atuem todos nos anos finais do Ensino Fundamental, apenas 11 (17%) professores atuam exclusivamente no Ensino Fundamental. Os outros 54 (83%) lecionam também para turmas do Ensino Médio. Dessa forma, é possível perceber que em Joinville a maioria dos professores da Rede Estadual de Ensino que atua nos anos finais do Ensino Fundamental também é professor do Ensino Médio.

Sobre os anos para os quais lecionam, dos 65 participantes desta pesquisa, 50 (78%) trabalham com classes de sexto ano, 46 (71%) com sétimos anos, 52 (80%) com oitavos anos e 55 (84%) com turmas de nonos anos.

Questionados sobre as séries de Ensino Médio para as quais lecionam, os dados revelam que dos 65 professores, 54 (83%) lecionam em classes de 1ª série, 52 (80%) para turmas de 2ª série e 48 (74%) para estudantes da 3ª série. Constata-se, portanto, que a maioria dos professores, além de trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental, também leciona para as três séries do Ensino Médio, sendo equilibrado o número de professores que atuam em cada uma das três séries.

Sobre a formação inicial, com exceção de um participante que não respondeu à questão, todos os outros 64 (98%) professores possuem licenciatura plena. Entre eles, encontram-se 03 (05%) que afirmaram possuir também licenciatura curta e, 05 (08%) que informaram possuir outro curso que não corresponde à licenciatura, como MBA e Bacharelado, por exemplo.

Dos participantes desta pesquisa, com exceção de 05 (08%), todos os demais indicaram seu curso de licenciatura plena, conforme representado no quadro 09, sendo possível perceber que três participantes cursaram mais de um curso de licenciatura plena, sendo dois dos participantes formados em história e geografia, um em Educação Física e Pedagogia e o outro em Educação Artística e Pedagogia.

Quadro 9 – Distribuição dos participantes conforme formação inicial

Curso de Licenciatura	Nº de Participantes
Letras	15
História	12
Educação Física	08
Geografia	07
Matemática	07
Ciências Biológicas	06
História e Geografia	02
Artes Visuais	01
Educação Artística e Pedagogia	01
Educação Física e Pedagogia	01
Não responderam	05
Total de participantes	**65**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Quando questionados se cursaram pós-graduação, dos sessenta e cinco participantes, 57 (88%) afirmaram ter cursado especialização em nível "*lato sensu"* e 07 (11%), mestrado. Apenas 01 (01%) dos respondentes informou não ter cursado especialização.

Sobre formação continuada, apenas 09 (14%) professores informaram estar participando de algum curso no momento em que responderam à pesquisa. A maioria dos docentes, 56 (86%), informou não estar participando de nenhum curso de formação continuada.

Em relação às alternativas sobre o curso de formação continuada que estariam frequentando, os docentes podiam assinalar as seguintes opções: **a)** especialização, **b)** mestrado, **c)** doutorado, **d)** outro curso de formação continuada. Dos que responderam a esta pergunta, no caso 09 (100%) respondentes, 01 (11%) respondeu que estava cursando mestrado, enquanto os demais, 08 (89%) participantes, informaram estar cursando outro curso de formação continuada. Contudo, o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados não solicitava que o participante especificasse o nome do curso, não sendo possível, portanto, tal identificação.

Entre os critérios de inclusão da pesquisa, encontra-se o número de 40 horas/aulas trabalhadas na mesma unidade escolar. Quando questionados sobre sua carga horária de trabalho, 61 (94%) dos professores afirmaram trabalhar 40

horas/aula, enquanto 04 (06%) dos professores indicaram trabalhar mais que 40 horas/aula. Essa situação pode apresentar indícios de intensificação do trabalho, embora em pequena escala, se considerada a totalidade da amostra. Contudo, os docentes não informaram de que forma essa carga horária se efetiva na prática. Supõe-se que possam desempenhar cargos técnicos ou administrativos, como a função de Assistente Técnico Pedagógico – ATP, ou ainda, trabalhar como ACT, ou seja, professor contratado em caráter temporário. Todavia, essas são apenas suposições, já que não foi possível precisar claramente quais atividades os professores em questão desempenham além das suas 40 horas/aulas relacionadas à docência.

Quando questionados se, além da carga horária na escola em que estão lotados, os professores têm outro vínculo empregatício, 09 (14%) dos participantes respondeu afirmativamente, desses, apenas 01 (11%) informou trabalhar em atividade não relacionada com o exercício da docência.

De acordo com Oliveira e Vieira (2012, p.173), um dos fatores indicativos da intensificação do trabalho se relaciona com o número de unidades escolares em que os professores trabalham. Embora 94% dos participantes trabalhem 40 horas/aulas, olhar para os 6% restantes, que afirmam trabalhar mais de 40 horas/aulas na escola em que estão lotados, bem como, para os 09 (14%) participantes que informaram possuir outro vínculo empregatício, considerando ainda que, no caso de 08 participantes, esse segundo vínculo relaciona-se também com a profissão docente, infere-se que tais indícios, embora pouco expressivos, possam indicar a existência de situações de intensificação docente.

Com base no percentual de 14% dos respondentes que afirmaram ter outro vínculo de emprego e o percentual de professores que trabalharam em 2015 mais de 40 horas/aula na mesma unidade escolar, 06%, é possível perceber que, 20% dos participantes desta pesquisa passaram por situação de intensificação do trabalho. Por sua vez, tal situação será discutida com maior propriedade no item 4.2, que trata da intensificação docente durante a jornada remunerada de trabalho e além dela.

Outro critério de inclusão refere-se ao tempo de trabalho dos docentes na Rede Estadual de Ensino. Dos sessenta e cinco participantes, 60 (92 %) trabalham de 07 a 25 anos, 03 (05%) trabalham de 25 a 35 anos e 02 (03%) estão na referida rede entre 03 e 06 anos.

Sobre o tempo que trabalham na escola em que estão lotados atualmente, do total dos participantes, 51 (78%) afirmaram trabalhar na mesma escola entre 07 e 25 anos, 07(11%) informaram trabalhar entre 03 e 06 anos, 06 (09%) entre 0 a 03 anos e 01(02%) entre 25 e 35 anos.

A partir do que evidenciam os dados sobre o tempo de trabalho na Rede de Ensino e na Escola, é possível verificar que a maior parte dos professores se encontra na chamada fase denominada por Huberman (2007) como fase de "diversificação". Segundo o autor, na fase de diversificação,

> As pessoas lançam-se então numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências de programa, etc. (HUBERMAN, 2007, p.41)

De acordo com o autor, já tendo passado pelas fases de "tateamento" (01 a 03 anos) e "estabilização" (04 a 06 anos), as pessoas "[...] estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema" (HUBERMAN, 2007, p.41).

O autor também defende que,

> [...] os professores nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou "selvagens") que surgem nas escolas. (HUBERMAN, 2007, p.41)

Contudo, a fase da diversificação caracteriza-se também como uma fase de inquietação, marcada pela disputa antagônica entre a busca de novos desafios e o "medo/receio" de cair na rotina, algo confortável para alguns e tão frustrante para outros. De acordo com Huberman (2007), esta é a fase do "pôr-se em questão", situação que acontece geralmente entre os 35 e 50 anos, ou entre o 15º e o 25º ano de profissão. Segundo o autor,

> [...] em vários estudos empíricos, a questão explicitamente posta pelas pessoas entrevistadas consiste em fazer o balanço da sua vida profissional e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (HUBERMAN, 2007, p.43)

Chama a atenção ainda que, dos 60 (92%) professores que se encontram nessa etapa da vida profissional, 51(78%) indicaram o mesmo intervalo de tempo trabalhado em uma mesma unidade escolar, o que leva a crer que trabalham na mesma escola em que se efetivaram quando ingressaram na Rede Estadual como concursados.

Em linhas gerais, a partir dos dados mencionados anteriormente, é possível elaborar uma pequena síntese acerca da caracterização dos participantes da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental”.

Dos 65 participantes desta pesquisa, a maioria, 72%, é do sexo feminino e, 66% do total afirmam ser casados ou viver em união estável. Sobre filhos, 31% informaram não ter filhos. Dos 69% que informaram ter filhos, 37% informaram ter dois filhos e 28% informaram ter apenas um filho.

Entre os professores que responderam aos questionários, a maioria, 83%, leciona tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Sobre a formação, do total de participantes, 98% informaram possuir licenciatura plena, 88% afirmaram ter cursado especialização em nível *lato sensu* e 11%, mestrado. Sobre estar frequentando curso de formação continuada atualmente, 86% dos participantes que responderam à questão, informaram não estar cursando formação continuada atualmente.

Tendo por referência “o ciclo de vida profissional dos professores”, conforme propõe Huberman (2007), constata-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa, 78%, está compreendida entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de trabalho, período da carreira docente que o autor define como fase de “diversificação”. O mesmo percentual e o mesmo grupo de professores reaparece quando os participantes informam o tempo em que estão lotados na mesma unidade escolar.

Em síntese, considerando fatores como a carga de 40 horas/aulas semanais, a fase do ciclo de vida profissional e o tempo de trabalho na Rede Estadual de Ensino, bem como na unidade escolar em que os participantes estão lotados, infere-se que teriam um olhar mais abrangente e ao mesmo tempo apurado frente à totalidade e às especificidades das condições de trabalho docente que compõem o contexto profissional no qual estão inseridos, seja no interior da jornada remunerada de trabalho e/ou para além dela.

4.2 A Intensificação docente durante a jornada remunerada de trabalho e além dela

> *[...] Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não nos damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida profissional. É o outro em nós. (ARROYO, 2004, p.27)*

A partir de Oliveira e Vieira (2012), que afirmam que a intensificação docente acontece durante a jornada de trabalho e fora dela, pretende-se apresentar, neste capítulo, dados que permitam discutir de que forma a intensificação docente tem se manifestado na rotina diária dos professores que participaram desta pesquisa, seja no contexto da escola, ou então, em outros espaços e tempos relacionados com a sua vida pessoal.

Como ponto de partida, propõe-se discutir em um primeiro momento a intensificação fora da jornada de trabalho que excede as 40 horas/aula transcorridas no contexto da escola.

Dos 65 (100%) participantes que compõem o total da amostra, 04 (06%) informaram que trabalham mais de 40 horas/aulas semanais na unidade escolar em que estão lotados. Contudo, não foi possível identificar qual atividade excede as 40 horas/aula, tendo em vista que o questionário não continha nenhuma questão que possibilitasse aos participantes especificar o cargo ou função que ocupam/exercem além da jornada de trabalho. Vale destacar que, embora pequeno, tal índice chama a atenção, pois possibilita caracterizar tal situação como sinônimo de intensificação do trabalho para os 04 professores.

Em relação à existência de outro vínculo empregatício, além da carga horária na escola em que estão lotados, 09 participantes de um total de 64 respondentes, 14%, responderam que possuem outro vínculo. Desses 09 participantes, 08 (89%) informaram trabalhar em atividades relacionadas com a docência.

A situação de intensificação do trabalho caracterizada por uma jornada de trabalho que excede a carga horária de 40horas/aula na semana também aparece em duas das pesquisas correlacionadas citadas anteriormente, realizadas por Silva (2007) e Carvalho (2014), respectivamente.

A partir da análise dos dados da pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Betim, sobre a jornada excessiva de trabalho, Silva (2007, p. 130) afirma que:

> As baixas remunerações acabam levando grande parte dos docentes a ampliarem suas jornadas de trabalho semanal. [...] Considerando professores que trabalham com língua portuguesa na oitava série do ensino fundamental, 32,3% deles trabalham até 40 horas semanais, e 18,5% trabalham mais de 40 horas por semana. No caso de professores de matemática, a tendência é mantida, sendo que 21,9% deles trabalham mais de quarenta horas semanais.

Ao discutir os dados apresentados pelos professores de uma das escolas que serviu de lócus para a pesquisa realizada em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Goiás, Carvalho (2014, p.87) esclarece que:

> [...] constatou-se que 40% dos professores realizam uma jornada de 40 horas semanais, enquanto 60% dos que responderam aos questionários afirmaram possuir uma carga horária de 60 horas semanais.

Frente à amostra total de participantes da pesquisa realizada com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville e o número de participantes que indicou exceder a jornada de 40 horas/aula semanais na mesma unidade escolar ou em função de outro vínculo empregatício, é possível observar semelhanças com os resultados das pesquisas realizadas por Silva (2007) e Carvalho (2014). Se, em Joinville, o total de professores que estariam vivenciando situação de intensificação do trabalho, conforme sugerem os dados, correspondem a 20%, em Goiás, de acordo com Carvalho (2014), 60% dos professores que responderam à pesquisa indicaram trabalhar 40 horas/aula por semana.

Entre as características comuns dos professores que correspondem ao índice percentual de 20%, conforme informado anteriormente, 12 dos 13 participantes encontram-se no período compreendido entre o 7º e o 25º ano de trabalho, chamado por Huberman (2007) de fase de “diversificação”. Apenas um dos participantes informou encontrar-se entre o período que compreende a fase que o autor chama de “tateamento”, compreendida entre o quarto e o sexto ano de trabalho.

Todavia, como a fase de diversificação é bastante duradoura, não foi possível verificar o tempo exato de trabalho de cada professor na Rede Estadual de Ensino, ou ainda, as razões que contribuem para que os docentes tenham um segundo vínculo de trabalho ou excedam a jornada de 40 horas/aula em uma mesma unidade escolar, como mencionado anteriormente.

Sendo assim, embora os dados da pesquisa realizada com os professores de Joinville evidenciem a existência de intensificação do trabalho dentro e fora da

jornada remunerada de trabalho, não é possível afirmar, de fato, que existe uma relação direta entre a remuneração recebida pelos professores e a intensificação do trabalho docente representado pela quantidade excessiva de horas trabalhadas, assim como apontado por Carvalho (2014).

Dessa forma, sugere-se que o percentual de 20% não seja ignorado, mas que seja compreendido como um referencial a ser acompanhado com atenção, principalmente se for de interesse do poder público estadual a adoção de políticas públicas que contribuam para evitar a ocorrência de situações potencialmente relacionadas com a intensificação do trabalho docente.

Considerando a jornada de trabalho de quarenta horas/aulas por semana e o número de horas-atividades nela inclusas[13], quando questionados sobre o número de horas semanais dedicadas à realização de atividades docentes fora da unidade escolar, apenas 06% dos participantes informaram não utilizar tempo fora da escola para a realização de atividades docentes. O restante, 94% da amostra, informou que utiliza tempo fora da jornada remunerada de trabalho para a realização de atividades docentes. Embora a quantidade de horas envolvidas seja diferente, observa-se que a maior parte da amostra, 60%, dedica/compromete 05 horas ou mais do seu tempo fora da jornada remunerada de trabalho na realização de atividades docentes, conforme pode ser observado na tabela que segue:

---

[13]A título de esclarecimento, o Estatuto do Magistério Público Catarinense, Lei nº 6844 (SANTA CATARINA, 1986), sancionado pelo então governador do Estado, passou por uma série de transformações ao longo dos anos. A última delas, a Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), foi decretada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo atual governador do Estado.

No que tange à jornada de trabalho dos membros do magistério público catarinense até o decreto e sanção da nova lei, predominava o estabelecido pela Lei complementar nº 150 (SANTA CATARINA, 1996), que revogou o estabelecido nos artigos 4º,5º,6º e 7º da Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), conforme exposto a seguir:
"Art. 4º. O regime de trabalho do professor é de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais de acordo com a carga horária curricular da unidade escolar e do especialista em assuntos educacionais, consultor educacional e assistente técnico-pedagógico é de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais." (SANTA CATARINA, 1992, Lei nº 1139, p.3)

A partir da Lei Complementar nº 150 (SANTA CATARINA, 1996), observa-se a redação dos parágrafos (§)4º, 5º e 6º do Art. 4º, estabelecendo o seguinte:
"§4º O professor de 5ª a 8ª série do 1º Grau e 2º Grau, com regime de 40 (quarenta), 30 (trinta), 20 (vinte) ou 10 (dez) horas semanais deverá ministrar 32 (trinta e duas), 24 (vinte e quatro), 16 (dezesseis) ou 08 (oito) horas-aula, respectivamente, e usufruirá de horas-atividades, as quais deverão ser cumpridas, obrigatoriamente, na unidade escolar.
§5º As horas-atividade destinam-se ao trabalho extraclasse e às atividades complementares à regência de classe.
§6º No caso do não oferecimento das condições mínimas para o cumprimento das horas-atividade na Unidade Escolar, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto poderá, após comprovação formal das deficiências existentes, dispensar o professor da obrigatoriedade prevista no § 4º, deste artigo." (SANTA CATARINA, Lei nº 150, 1996, p.3).

Tabela 1 – Quantidade de horas trabalhadas fora da jornada remunerada

Quantidade de horas	Nº de Participantes	%
nenhuma	04	06
1 hora	01	02
2 horas	06	09
3 horas	07	11
4 horas	08	12
5 horas ou mais	39	60
Total de Participantes	**65**	**100**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

De acordo com os dados, a maioria dos professores, 39 (60%) do total de 65 (100%) participantes da pesquisa, afirmam trabalhar cinco horas ou mais por semana fora da unidade escolar.

Quando questionados sobre as atividades que realizam, do total de 65 participantes, apenas 56 responderam à questão, 110 ocorrências relacionadas com quatro diferentes atividades, conforme apresentado a seguir.

Quadro 10 – Atividades docentes realizadas fora da jornada remunerada

Atividades desenvolvidas	Nº de ocorrências
Planejamento de aulas e atividades	45
Correções de atividades avaliativas	36
Preenchimento do Professor online	25
Atividades de Cunho Cultural (Leitura, cursos, debates, palestras, peças teatrais; visitas a exposições)	04
Total de ocorrências	**110**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Conforme apresentado acima, observa-se um grande número de ocorrências referentes às atividades de planejamento, correção e lançamento no “professor online”[14]. Entre as cinquenta e seis respostas à questão que remete ao tempo

[14] Em 05 de fevereiro de 2015 a SED (Secretaria de Estado da Educação) publicou em sua página na internet, acessada pelo endereço www.sed.sc.gov.br, reportagem sobre as plataformas virtuais denominadas de “estudante online e professor online”. Sobre o professor online, informa-se que, [...] A plataforma Professor Online poderá ser acessada exclusivamente pelos servidores e terá dados

utilizado na realização de atividades docentes fora da jornada remunerada destacam-se as seguintes:

> Correção de provas, trabalhos. Preenchimento dos diários on-line e planejamento das aulas. (P42)
>
> Plano de aula, provas e trabalhos (montagem e correção), recuperação paralela, passar notas e faltas e outras atividades no professor on-line, leitura de livros. Sábados e domingos encontro com outros professores de outras escolas que são amigos para montar atividades etc. (P33)
>
> Planejamento das aulas, estudo. Faço tudo fora da escola, pois não tem ambiente adequado e internet para estudos. (P52)

É possível constatar, a partir das respostas dos participantes, dois aspectos que contribuem para a intensificação docente fora da jornada de trabalho, de forma específica, a falta de tempo e de condições materiais, conforme citado por P52. Infere-se, portanto, que, os 20% de horas-atividade vigentes atualmente e, de forma específica a falta de recursos tecnológicos essenciais ao preenchimento do "professor online", têm contribuído para a intensificação do trabalho docente fora da jornada de trabalho. Contudo, antes de adentrar nessa discussão de forma específica, propõe-se aqui um olhar mais atento para a última linha do quadro apresentado anteriormente.

A partir do olhar atento, observa-se, embora em pequena proporção, que parte dos professores utiliza o tempo gasto em atividades docentes realizadas fora da jornada de trabalho investindo-o em atividades diferentes daquelas relacionadas com o planejamento de aulas, correção de atividades e o preenchimento do "professor online". Foram citadas pelos professores, atividades de cunho cultural, conforme pode ser percebido nas respostas dos participantes registradas a seguir:

> Leituras, Palestras e Cursos. (P48)
>
> Visitas a exposições, viagem de estudos, cursos, dar aulas. (P51)
>
> Teatro, filmes, debates. (P58)

Frente à natureza das atividades elencadas e sua relação com a docência, já que foram citadas como atividades docentes realizadas fora da jornada remunerada

---

das escolas, das turmas, as ações e tarefas que serão aplicadas às suas turmas, o Diário Digital, com o registro de faltas dos alunos, e o Diário de Classe, com o registro de conteúdos. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/6345-edineia-rauta-e-alexandre-lenzi-secom>

de trabalho, observa-se que elas se relacionam com o enriquecimento cultural desses professores, o que leva a crer que considerem a contribuição dessas atividades para a sua formação enquanto docentes, repercutindo consequentemente no exercício da prática docente.

De acordo com Oliveira e Vieira (2012, p.161), ao discutir os resultados da pesquisa “Trabalho e Educação na Educação Básica Brasileira”, da qual participaram 664.985 professores, 72% dos participantes respondeu que levava atividade para casa. Entre eles, 45% informaram que dedicavam cinco horas de trabalho semanais em suas casas dedicadas à realização de atividades docentes.

Embora a abrangência da pesquisa que resulta nesta dissertação, considerando o número de participantes, seja ínfimo em relação à pesquisa citada no parágrafo anterior, quando se olha para o percentual de horas trabalhadas fora da jornada de trabalho, os percentuais se aproximam, considerando que, em Joinville, 60% dos participantes da pesquisa informaram dedicar 05 horas ou mais para a realização de atividades relacionadas com o trabalho docente fora da jornada de trabalho.

Sobre a intensificação no interior da jornada remunerada, segundo Oliveira e Vieira (2012, p.174),

> [...] é possível analisar a intensificação tanto em termos quantitativos relacionados ao volume de tarefas, como em termos qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho.

Questionados se as atividades que envolvem o trabalho docente têm aumentado, do total de 65 (100%) participantes, a maioria, 51 (78%) afirmou que sim, embora, 14 (22%) tenham dito que não.

Frente à possibilidade de comentar a resposta, 34 participantes, 52% do total da amostra, fizeram 39 referências às atividades que têm contribuído para o aumento do trabalho docente, conforme apresentado a seguir.

Quadro 11 – Aumento do volume de atividades docentes

Atividade/Fator	Nº de ocorrências
Atividades de caráter burocrático (preenchimento do diário físico e online; atividades de correção e planejamento; projetos)	28
Atividades extras para estudantes com dificuldades de aprendizagem: (atividades de Recuperação Paralela; elaboração de pareceres.)	05
Aumento de atribuições	03
Atendimento de várias turmas nas aulas de Educação Física	01
Cooperação em festas para angariar recursos financeiros	01
Desmotivação	01
Total de ocorrências	**39**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Os dados acima apresentados evidenciam diferentes situações relacionadas com a intensificação da jornada de trabalho, dependendo do olhar lançado. Embora pouco recorrentes, alguns dados revelam a participação dos professores em atividades que extrapolam o exercício da docência. Entre elas, pode ser citada a participação em eventos que objetivam angariar recursos financeiros para a escola.

> Projetos para serem aplicados; **festas para auxiliar na parte financeira da escola** (que é obrigação do governo); preenchimento do professor online; pareceres para alunos com dificuldades. [grito do pesquisador] (P10)

Dentre as situações de maior ocorrência, foram citadas pelos professores o preenchimento de diário (online e físico), a quantidade de projetos, a quantidade de recuperações paralelas e o aumento de atribuições, embora os respondentes não tenham especificado que atividades estariam relacionadas com o aumento de atribuições.

Sobre o “professor online”, expressão que aparece citada 58 vezes pelos professores durante toda a pesquisa, segue a resposta de um dos participantes à questão que trata do aumento de atividades docentes no interior da jornada.

> Digitação no diário on-line, mas não temos internet. (P63)

> Por exemplo, o diário online, imposto esse ano, sem que tenham sido dadas as condições para seu uso. Os professores continuam preenchendo o diário "físico" e em casa, geralmente, transferem as informações para o novo sistema. (P2)
> O novo sistema do professor online. Pela falta de internet na escola, temos que fazer o diário no papel para depois passar para o sistema. (P22)

Ao considerar as novas atribuições entendidas como responsabilidades dos professores e sua implicação sobre o tempo disponível para a realização das atividades docentes, propõe-se, a partir deste ponto, discutir a relação entre o "professor online" e a intensificação docente no interior da jornada de trabalho. Sobre o aumento do volume de atividades, chama a atenção o enunciado presente na resposta de um dos participantes à questão que trata do assunto.

> Cada vez mais atividades que não condizem com a função de professor têm aumentado. A última foi a obrigação de preenchermos o diário on-line. Além do desvio de função, as escolas não possuem internet nas salas de aula para preenchimento de chamada e o sistema não é funcional, fazendo-nos perder muitas horas a mais na resolução dessa burocracia que é função das AEs (Assistentes de Educação). (P65)

Além da referência à falta de condições materiais de trabalho[15], como acesso à internet nas salas de aula, percebe-se a presença da intensificação do trabalho docente caracterizada na resposta de P65 quando afirma que passou a desempenhar uma atividade que até então não lhe competia. Se comparada à resposta de P65, a resposta de P2, apresentada anteriormente, evidencia a repetição de uma mesma atividade, ou seja, "a transcrição" dos registros presentes no diário físico (de papel) para o "diário online".

Olhar para o "professor online" remete à compreensão acerca do contexto vivenciado pelos professores que participaram da pesquisa em 2015, tendo claro o processo de transição da utilização do diário em meio físico para o diário em meio eletrônico. Contudo, conforme evidencia a resposta de P65, também fica clara a inexistência de condições materiais apropriadas para a utilização do "professor online" pelos professores. Assim sendo, é possível observar que, o "professor online" em si, não seria de fato um fator de intensificação do trabalho, considerando que o preenchimento do diário caracteriza-se como uma das atividades exercidas pelo professor. O que de fato tem contribuído para a intensificação do trabalho dos professores é a falta de condições materiais para que o "professor online" seja utilizado de forma eficiente, sem que seja necessário, por exemplo, continuar preenchendo o diário físico e eletrônico simultaneamente.

Observar atentamente as respostas dos participantes à questão que trata do aumento das atividades docentes possibilita observar a existência de indícios de

[15] Sobre condições materiais de trabalho, consultar página 39.

autointensificação[16] do trabalho, conforme sugerem as respostas apresentadas a seguir.

> O mundo de hoje exige muito mais, o mundo está mais competitivo e muitos índices são cobrados dos professores, como exemplo: a reprovação. Desta forma, as atividades e planejamentos são direcionados para o trabalho extra, em casa. (P9)

Embora não afirme enfaticamente que se sente responsável pelos resultados apresentados pelos estudantes, o participante demonstra indícios de autointensificação docente ao relacionar o aumento da carga de trabalho fora da jornada de trabalho com a cobrança frente aos índices de aprovação/reprovação, levando-o a planejar e elaborar mais atividades com o propósito de melhorar os resultados apresentados pelos estudantes. Talvez essa situação não viesse a acontecer caso o professor não se sentisse, em parte, responsável pelos resultados apresentados pelos estudantes.

A cobrança mediante os índices de aprovação e/ou reprovação, citado no parágrafo anterior, apareceu com bastante intensidade quando os participantes foram questionados se sentem algum tipo de pressão no exercício da profissão.

De forma específica, quando questionados sobre a pressão sofrida durante o exercício da profissão docente, do total de 65 participantes, 37 (57%) informaram sentir algum tipo de pressão, enquanto 28 (43%) responderam que não. Dos que responderam afirmativamente à questão, 23 preferiram comentar os tipos de pressão, totalizando 31 ocorrências, apresentadas a seguir.

[16] De acordo com Oliveira e Vieira (2012, p.174), o processo de autointensificação caracteriza-se pela postura do trabalhador em sentir-se responsável pelos resultados do trabalho e da instituição em que trabalha.

Quadro 12 – Pressões sofridas durante o exercício da profissão docente

Tipo de pressão	Nº de ocorrências
Índices de aprovação	09
Pressão da equipe gestora: (Rapidez no preenchimento do "professor online" e devolução rápida das avaliações; motivação e bom humor durante as aulas; acompanhamento das aulas, do planejamento anual e mensal, tratamento diferenciado dos professores pela equipe gestora)	07
Relação docente X discente: ensino e aprendizagem	05
Falta de tempo: (preparo das aulas; correção de atividades; cumprimento do planejamento de ensino)	05
Falta de estrutura frente às metas estabelecidas	03
Falta de Valorização profissional	01
Coação moral por parte do governo	01
Total	**31**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Com base nos dados do quadro acima, conforme citado anteriormente, o tipo mais significativo de pressão sofrida pelos professores refere-se aos índices de aprovação e reprovação. Em seguida, ganha destaque a pressão exercida pela equipe gestora. Entre os elementos que caracterizam tal situação, encontra-se a rapidez no preenchimento do "professor online" e a rápida devolutiva das avaliações. Conforme discutido anteriormente, torna-se pertinente lembrar que a realização de tais atividades está condicionada às condições de trabalho materiais existentes e ao percentual de 20% de horas atividades predominantes na época da coleta de dados, contribuindo para a intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada remunerada de trabalho. Também ganha destaque a relação de ensino e aprendizagem, que segundo os participantes, caracteriza-se pela divergência entre o comprometimento do professor e a indisciplina e a falta de comprometimento por parte dos estudantes. Tal situação remete à discussão proposta por Tardif e Lessard (2014), que definem a docência como uma profissão de interações humanas. De acordo com os autores:

> A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF e LESSARD, 2014, p.35)

Com a mesma frequência atribuída às pressões decorrentes da relação entre professores e estudantes, os participantes citaram a falta de tempo necessário para o preparo das aulas, a correção das atividades e o cumprimento do planejamento de ensino. Assim, evidencia-se, mais uma vez, que a hora-atividade não tem sido suficiente para a realização das atividades docentes no interior da jornada-remunerada de trabalho.

Sobre a pressão por índices de aprovação e a relação entre docentes e discentes, seguem abaixo as respostas de alguns participantes da pesquisa.

> Somos cobrados pelo bom desempenho (nota) dos alunos e, muitas vezes, isso depende mais da família do que nosso trabalho. (P5)
>
> Aprovação de alunos; domínio de turma; manter a "disciplina" dos alunos; não tirar alunos da sala; notas baixas são culpa do professor. (P16)

A pressão por índices de aprovação e a falta de comprometimento por parte dos estudantes e da família em relação aos estudos dos filhos, também apareceu citada pelos participantes de outra pesquisa correlacionada, realizada por Lima (2013) junto aos professores dos anos finais da Rede Municipal de Ensino.

Ao relacionar a indisciplina dos estudantes com a intensificação do trabalho docente, frente aos resultados de sua pesquisa, Lima (2013, p.124) afirma que:

> A indisciplina dos alunos foi o item mais citado, tendo 25 ocorrências dentre os respondentes. Isso não causa estranheza, pois o comportamento dos alunos têm sido motivo de acirrados debates não só no ambiente escolar, mas também na sociedade, pelos canais de comunicação, como o rádio, a televisão e a *internet.*

Sobre a pressão por aprovação, segundo o pesquisador:

> De todos os itens elencados, o que mais incomoda e pressiona os professores da rede é, sem dúvida, a obrigação de aprovar todos os alunos. Foram 23 (30,6%) docentes, de uma amostra composta por 75 deles, que alegaram se sentirem pressionados com a obrigação de aprovar mesmo aqueles alunos que não alcançaram um desenvolvimento satisfatório, conforme se pode constatar nas respostas que seguem. (LIMA, 2013, p.134)

Em relação à falta de tempo frente às diversas atividades a serem realizadas, os participantes afirmam:

> Temos pouco tempo para o preparo das aulas e a correção das atividades e somos cobrados quanto à "eficiência" do nosso trabalho: diário online em dia, devolução rápida para os alunos, aulas sempre motivadoras, bom humor... (P2)

> Cada vez são maiores as atribuições dos professores, enquanto tempo e remuneração permanecem os mesmos. (P20)
>
> Correção de provas. Todas as outras atividades ultrapassam esse tempo e tenho que realizá-la em casa, por falta de tempo, materiais e internet na escola. (P65)

Embora algumas respostas sobre a pressão sofrida durante o trabalho docente tenham se mostrado únicas e pouco expressivas quando comparadas com a quantidade de referências em relação à pressão por aprovação, falta de tempo para a realização das atividades docentes e a dinâmica que envolve a relação entre professores e estudantes, uma das respostas chama a atenção. Questionado se sente algum tipo de pressão durante o exercício da profissão docente, P61 afirma: “a única pressão vem de você mesmo (eu)”.

Se anteriormente, quando discutido o aumento das atividades docentes durante a jornada de trabalho, a resposta de P9 apresentava possíveis indícios de autointensificação docente, olhar para o enunciado da resposta de P61 deixa dúvidas. Nesse caso, a resposta denuncia uma situação de autointensificação do trabalho docente ou apenas uma reflexão do professor acerca do trabalho desenvolvido? Frente ao questionamento proposto, acredita-se que pesquisas futuras possam contribuir de fato para a discussão acerca da existência ou não do processo de autointensificação docente entre os professores da Rede Estadual de Ensino em Joinville, em especial dos anos finais do Ensino Fundamental.

Retornando à discussão acerca do aumento do volume de atividades e os entraves relacionados à sua realização, caracterizadas como situações de intensificação docente, no caso específico do “professor online” e sua relação com a falta de condições materiais de trabalho, evidenciam-se dois elementos que, embora distintos, estão presentes na vida do professor cotidianamente, ou seja, a falta de condições materiais de trabalho e a quantidade de horas-atividades vigentes, conforme citado anteriormente.

Embora pareça óbvio que o “professor online” venha facilitar a gestão do tempo trabalhado pelos professores, considerando que o mesmo permitiria o registro instantâneo das presenças e ausências, por exemplo, eliminando o tempo gasto com os registros em meio físico, cabe aqui, um olhar cauteloso, pois, conforme relata um dos participantes,

> Com a chegada do aluno online o trabalho aumentou, pois a internet não chega nas salas de aula, então precisamos anotar no diário para depois no laboratório de informática ou em casa passar para o computador (internet).(P4)

Conforme citado anteriormente, quando questionados sobre a quantidade de horas necessárias fora da jornada remunerada de trabalho para realizar atividades docentes, 39 professores, 60% de um total de 65 participantes da pesquisa, informaram ocupar 05 ou mais horas do seu tempo com tais atividades. Entre as atividades informadas, 25 ocorrências de um total de 110 relacionavam-se com o preenchimento do “professor online”.

Sobre a hora-atividade, Oliveira e Vieira (2012, p.168), esclarecem que:

> [...] a LDB 9394/96 estabelece no inciso V, do artigo 67, que aos docentes do magistério público deverá ser assegurado um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Levando-se em conta o disposto na legislação que regulamenta o piso nacional salarial, infere-se que esse período deve ser de 1/3 da carga horária desse profissional, tendo sido estabelecido, que, no máximo, 2/3 do total da carga horária devem ser reservados para o desempenho de atividades de interação com os educandos, conforme parágrafo quarto do artigo 2 da Lei nº 11.738/2008.

Mediante o índice expressivo de professores que responderam dedicar 05 ou mais horas fora da jornada de trabalho, ou seja, 60% dos participantes, verifica-se, que, somadas às 08 horas-atividade que compõem a carga horária de um professor lotado com 40 horas/aula semanais, as 05 horas/aula totalizariam a priori 13 horas/aula, quantidade correspondente a um 1/3 da jornada de remunerada conforme especificado por Oliveira e Vieira (2012) na citação acima. Contudo, cabe aqui uma observação sobre a forma como os participantes da pesquisa responderam à questão que trata do tempo dedicado às atividades docentes fora da jornada de trabalho remunerada.

Ao responder à questão número 15, os participantes se depararam com o seguinte enunciado: Considerando a carga horária de 40 horas/aula semanais, incluindo as horas-atividade, em média, quantas horas por semana você necessita fora da escola para dedicar-se às atividades da docência?

Observa-se, de acordo com o enunciado da questão, que, a quantidade de horas gastas com a realização de atividades docentes fora da jornada de trabalho deveria ser indicada em horas e não em horas/aula. Dessa forma, é possível a realização de um novo cálculo.

Se transformadas em horas/aula de 45 minutos, predominantes em função do recreio monitorado, conforme será esclarecido abaixo, as 05 horas corresponderiam a 06 horas e 15 minutos, ou então a 06 horas e 12 minutos caso fossem considerados 48 minutos como o tempo de cada hora/aula. Somadas às 08 horas/aula existentes na jornada de trabalho remunerada, corresponderiam aproximadamente a 14 horas e 15 minutos, realidade que se aproximaria do 1/3 (33,33%) de hora atividade especificado pela Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), ou seja, 13,33 horas/aula considerando uma jornada de 40 horas/aula semanais.

A título de esclarecimento, o tempo de cada hora/aula, vigente na época da coleta de dados, segundo semestre de 2015, relaciona-se com o chamado recreio monitorado, que passou a vigorar nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina a partir de 2011, tendo como referência o documento “Orientações para a organização e funcionamento das unidades escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual – 2011” (SANTA CATARINA, 2010). De acordo com o referido documento, no subitem 4.1, que trata do Recreio Monitorado, que por sua vez, relaciona-se com o item 4.0, intitulado “Diretrizes Pedagógicas e Legais, fica estabelecido o seguinte:

> Conforme conceituou o Conselho Nacional de Educação/CNE, no Parecer CEB nº 05/97, o recreio é efetivo trabalho escolar. Portanto, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam, com exclusividade, a atividade escolar de que fala a lei. Em vista disso, as atividades livres ou dirigidas durante o recreio integram o projeto pedagógico da escola, com a presença e efetiva orientação de professores. Com base nesse entendimento, as escolas devem tornar o recreio em ambiente livre ou organizado, favorável à convivência, lazer, esporte, jogos, leitura, bate-papo, música, entre outros, ou ofertar aulas de 48 minutos. (SANTA CATARINA, 2010, p.17)

A partir da orientação acima apresentada, cabe ressaltar, que apenas um participante da pesquisa fez referência ao recreio monitorado. Ao ser questionado sobre aquilo que melhoraria suas condições de trabalho, entre as várias possibilidades de melhoria, o participante P6 cita a possibilidade de “[...] não acumular outras funções como o recreio monitorado, o qual é cobrado diariamente, cabendo uma penalização”.

Frente à existência de apenas uma referência acerca do recreio monitorado, surgem algumas questões que evidenciam práticas distintas. A primeira questão relaciona-se com o conhecimento ou desconhecimento das orientações acerca do recreio monitorado.

A segunda, por sua vez, considerando o conhecimento da referida orientação legal por parte dos professores, relaciona-se com o seu “cumprimento”. No caso citado por P6, o não cumprimento do recreio monitorado resultaria em penalização. Contudo, P6 relaciona o recreio monitorado com um acúmulo de função, como se esta, mesmo constando formalmente no parecer citado anteriormente, não fizesse parte de suas atividades docentes.

Dessa forma, considerando que nenhum outro participante mencionou o recreio monitorado, ficam algumas dúvidas sobre o seu cumprimento. Será que os demais participantes, assim como P6, cumprem o recreio monitorado, mas, ao contrário desse não veem nenhum empecilho em seu cumprimento? Estariam os demais participantes “burlando” a orientação que estabelece o cumprimento do recreio monitorado, como uma forma de resistência? Cabe considerar aqui, que, até a instituição do recreio monitorado, o “breve descanso” dos professores durante o turno de trabalho, acontecia justamente durante o recreio dos estudantes.

Mediante os questionamentos propostos no parágrafo anterior e, frente ao parecer citado anteriormente, que caracteriza o recreio monitorado como uma atividade docente, propõe-se aqui refletir acerca de estratégias que evitem a transformação do recreio monitorado em mais uma situação de intensificação do trabalho docente. Dessa forma, atender ao estabelecido no parecer e ao mesmo tempo garantir ao professor o “breve descanso” presente em um turno de trabalho, possibilitará pensar em estratégias que garantam ao professor que estiver cumprindo o recreio monitorado usufruir do espaço de tempo compartilhado pelos demais professores enquanto ele cumpre o recreio monitorado. Vale frisar ainda que tal compreensão parte do pressuposto de que nem todos os professores que se encontram em um mesmo turno de trabalho estejam de fato envolvidos em atividades relacionadas com o recreio monitorado.

4.3 As condições de trabalho no contexto da escola: questões materiais e subjetivas de trabalho

Propõe-se discutir a partir deste ponto, as condições de trabalho docente no contexto da escola, que de acordo com Hypólito (2012) dividem-se em condições materiais de trabalho e condições subjetivas de trabalho, conforme apresentado no

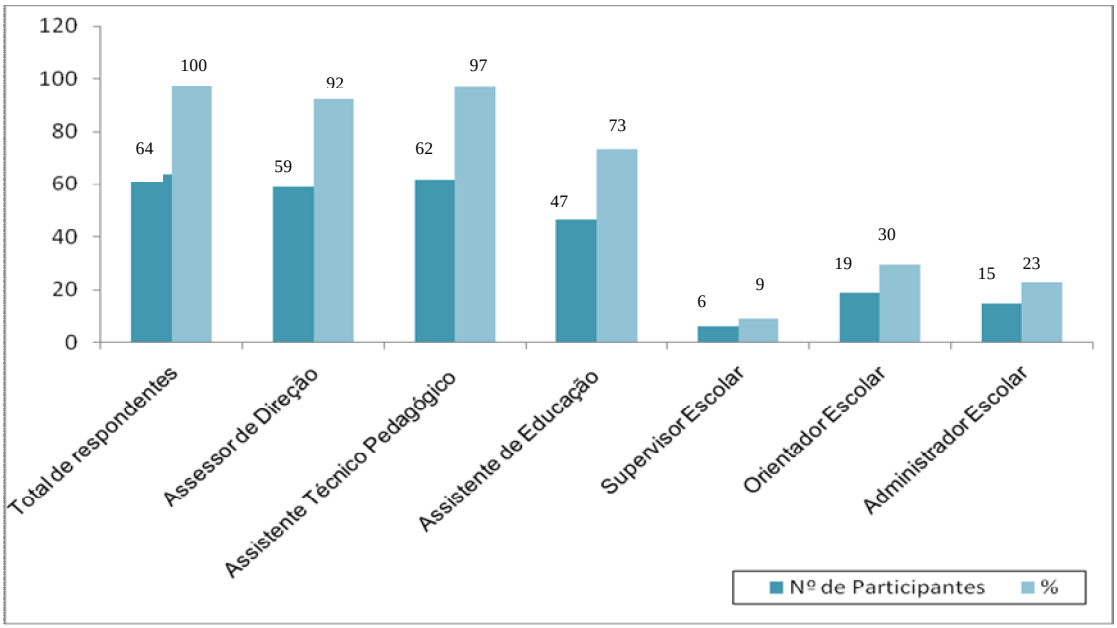
item 2.3 desta dissertação. Serão apresentados, respectivamente, os resultados decorrentes da análise das respostas dos participantes às questões que tratam das condições materiais e subjetivas de trabalho.

4.3.1 As condições materiais de trabalho

Entre os aspectos que compõem as condições materiais de trabalho, segundo Hypólito (2012, p.215), podem ser citados "[...] aspectos físicos (prédios, salas de aula, ginásios, bibliotecas), aspectos de ensino (que envolvem tamanho de turmas, alunos, materiais didáticos, acervo bibliográfico, dentre outros) e de pessoal (número de docentes, equipes de apoio, substitutos etc.). Sobre as equipes de apoio que compõem o último aspecto citado, destaca-se no caso desta pesquisa, a equipe gestora/administrativa.

Questionados sobre a presença dos profissionais que, além do (a) diretor (a) compõem a equipe gestora/administrativa da escola, os 64 participantes que responderam à questão evidenciam por meio de suas respostas uma realidade bastante diversa entre as escolas, conforme pode ser observado no gráfico que segue.

Gráfico 1 - Composição da equipe gestora/administrativa



Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Conforme pode ser observado no gráfico 01, além do Gestor, na maioria das escolas, se fazem presentes três profissionais, ou seja, o Assessor de Direção, citado em 92% das respostas, o Assistente Técnico Pedagógico (ATP), que aparece em 97% das respostas e o Assistente de Educação (AE), citado por 73% dos respondentes. Quanto às funções relacionadas com o cargo de especialista em educação, ou seja, Supervisor, Orientador e Administrador, aparecem em menor proporção, citados respectivamente, por 9%, 30% e 23% dos participantes.

Com o propósito de compreender o contexto acima descrito, conhecendo quais são os cargos que compõem o quadro do magistério público catarinense, recorre-se em um primeiro momento à Lei complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), que revogou a Lei Complementar n º 49 (SANTA CATARINA, 1992). Ao dispor sobre o plano de cargos e carreira do magistério público catarinense, a Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), no artigo 1º, estabelece que:

> Art.1º - Fica criado o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual com os seguintes cargos de carreira, que compõem o Grupo Magistério:
> I – professor;
> II – especialista em assuntos educacionais;
> III – consultor educacional;
> IV – assistente técnico-pedagógico. (SANTA CATARINA, 1992, p. 01)

No anexo II, a Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), especifica o cargo de Especialista em Assuntos Educacionais, caracterizado pelas funções de Administrador, Orientador e Supervisor Escolar. Essas funções aparecem citadas também nos decretos nº 3818 e 2972 (SANTA CATARINA, 1993, 1998), que regulamentam os procedimentos relativos aos concursos de ingresso no magistério público estadual nos anos de 1993 e 1998 respectivamente.

Contudo, o edital SED nº 003 (SANTA CATARINA, 2001), que definiu as normas para o concurso de ingresso no quadro do magistério público catarinense, realizado em janeiro de 2002, já não especificava a oferta de vagas para as funções de orientador, supervisor e administrador escolar, que compõem o cargo de especialista em assuntos educacionais. De acordo com o edital, o referido concurso destinava-se apenas ao provimento de vagas para os cargos de Professor, Consultor Pedagógico e Assistente Técnico Pedagógico.

O cargo de Assistente de Educação foi instituído pela Lei Complementar nº 287 (SANTA CATARINA, 2005), exigindo dos candidatos interessados em ocupá-lo via concurso de ingresso, a habilitação para o magistério, obtida em nível médio ou

superior. Embora a nomenclatura fosse nova, de acordo com Bassi, Debovi e Sandrini (2015, p.25),

> [...] Estes profissionais ocupariam gradativamente, por concurso público, as funções gratificadas de responsável pelas secretarias das escolas, historicamente exercidas por profissionais do quadro do magistério público que se afastavam do seu cargo efetivo para exercerem esse papel, indicados pelo chefe do poder executivo a título de função gratificada. Enquanto perdurasse o seu afastamento suas vagas permaneciam devidamente vinculadas aos seus nomes e, temporariamente, eram ocupadas por professores contratados em caráter temporário (ACT).

O termo Assessor de Direção começou a ser utilizado a partir da Lei Complementar nº 289 (SANTA CATARINA, 2005), que revogou a Lei Complementar nº 116 (SANTA CATARINA, 1994). A partir desse momento, a função de Diretor Adjunto deu lugar à função de Assessor de Direção, exercida por um professor efetivo convidado para a função.

Frente à contextualização acerca dos cargos/funções que compõem o quadro das equipes gestoras/administrativas das escolas que serviram de lócus para a pesquisa, verificam-se duas situações distintas. A primeira delas relaciona-se com a criação de novas funções, como assistente em educação e assessor de direção, que na prática, são sinônimos de funções existentes anteriormente. A segunda situação relaciona-se com a extinção do cargo de especialista em assuntos educacionais, considerando conforme exposto anteriormente, que o concurso realizado em 2002 já não previa a contratação de orientadores, supervisores e administradores escolares.

Embora a maioria dos participantes tenha apontado a presença dos cargos de Assessor de Direção, de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e de Assistente de Educação (AE), conforme porcentagem informada anteriormente, propõe-se examinar os números menos expressivos e quase que imperceptíveis, ofuscados pelos percentuais de maior expressão. Dessa forma, do total de 64 (100 %) respondentes, 05 (08%) indicaram a inexistência do Assessor de Direção, 02 (03%) do Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e 17 (27%) do Assistente de Educação (AE).

Mediante a realidade de escolas que não dispõem do quadro completo de profissionais que constituem a equipe gestora/administrativa, torna-se propício refletir acerca dos possíveis desdobramentos dessa situação sobre as condições de trabalho docente.

Entre os possíveis desdobramentos, considerando que as equipes de apoio constituem parte das condições materiais de trabalho, refletir acerca da falta dos profissionais necessários à constituição das equipes gestoras/administrativas, remete àquilo que Hypólito (2012) conceitua como condições subjetivas de trabalho, caracterizadas por diferentes elementos, entre eles, a pressão emocional.

Considerar a pressão emocional sofrida pelos docentes frente à falta de profissionais suficientes, quando pensadas nas equipes gestoras/administrativas, tratadas aqui como equipes de apoio necessárias ao exercício da docência, remete a pensar acerca das situações que se apresentam no cotidiano da sala de aula e que poderiam ser resolvidas com o auxílio de especialistas como orientador e/ou supervisor.

Contudo, durante as respostas dos participantes às questões abertas – presentes no questionário utilizado para a coleta de dados –, aparece apenas uma referência aos especialistas em assuntos educacionais, de forma específica em relação aos orientadores e supervisores. De acordo com P43, a realização de "concurso para supervisor e orientador [...]" melhoraria suas condições de trabalho.

Observa-se que entre as possibilidades de melhorias, o docente em questão cita a realização de concurso para supervisor e orientador, evidenciando possíveis necessidades desse profissional no contexto da escola. Contudo, por que razões os demais professores não fizeram referências durante a pesquisa sobre a importância/necessidade dos Especialistas Educacionais, em especial aos Orientadores e Supervisores?

Frente o questionamento acima proposto, duas possibilidades vêm à tona. Primeiro, vale lembrar que, de acordo com o decreto nº 3818 (SANTA CATARINA, 1993), entre os cargos do magistério encontravam-se os cargos de Especialista em Educação, situação não ocorrida se observado o edital SED 003 (SANTA CATARINA, 2001) que estabeleceu as regras para o concurso realizado em 2002. Considerando a distância entre 1998 – último concurso em que esteve previsto a contratação de especialista em educação, em especial orientadores e supervisores – e 2015 – ano de aplicação desta pesquisa –, teriam decorridos 17 anos.

Mediante os dados apresentados no gráfico anterior, é possível observar que a convivência dos professores com especialistas em assuntos educacionais na atualidade é bastante restrita. Como a maioria das escolas não dispõe desses profissionais em seu efetivo, nessas escolas, tal realidade é para poucos, ficando na

lembrança dos profissionais que trabalham na Rede Estadual de Ensino entre 25 e 35 anos, ou então, para parte daqueles que se encontram entre o 7º e o 25º ano de lotação, conforme informado anteriormente no item 4.1 desta dissertação.

Com certeza, olhar para a realidade dos professores que trabalham em escolas cujo quadro docente não dispõe de orientadores e supervisores sugere pensar a quem os professores recorrem cotidianamente frente às necessidades cotidianas que se relacionam principalmente às situações relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, lembrando de Tardif e Lessard (2014), que afirmam que a docência é uma atividade de interações humanas.

Como possível resposta para a reflexão apresentada no parágrafo anterior, propõe-se aqui voltar o olhar para os Assessores de Direção e suas atribuições, que de certa forma, se aproximariam do papel desempenhado pelo Especialista em Assuntos Educacionais quando pensadas as demandas enfrentadas pelos professores frente às relações estabelecidas com os estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o ofício SED s/nº (SANTA CATARINA, 2011, p.16), no anexo 1.2, que trata das atribuições do Assessor de Direção, entre as atribuições desse profissional, encontram-se: “[...] acompanhar o cumprimento das atribuições inerentes a cada profissional da escola; acompanhar, controlar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem; auxiliar na articulação entre escola, família e comunidade”. Contudo, vale lembrar que, ao contrário de outrora, quando o diretor adjunto poderia contar com Especialistas em Assuntos Educacionais, de forma específica o Supervisor e Orientador, atualmente, conforme apontam os dados desta pesquisa, na maioria das escolas tais profissionais não existem mais.

Em relação às condições materiais de trabalho, os professores também foram questionados sobre os espaços que compõem as instalações físicas das unidades escolares e suas condições para a realização do trabalho docente. Frente às opções **a)** adequado, **b)** parcialmente adequado, **c)** inadequado e **d)** inexistente, os participantes escolheram aquela que melhor se relaciona com espaços utilizados pelos professores durante sua jornada de trabalho, relacionados direta ou indiretamente com o exercício da docência. Foram avaliados os seguintes elementos: acessibilidade, auditório, banheiro para professores, biblioteca, espaço externo para a realização de atividades diversas com os estudantes, estrutura para a prática de educação física, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de artes, sala de professores, refeitório de uso dos professores.

O primeiro elemento a ser considerado por esta pesquisa quando se propôs evidenciar as condições materiais de trabalho relacionadas com os diversos espaços físicos compartilhados por todos aqueles que convivem diariamente nas escolas, relacionados por sua vez, direta ou indiretamente, com a prática docente, remete à acessibilidade, ou então, à falta dela, conforme evidenciam as respostas dos participantes apresentadas na tabela que segue.

Tabela 2 – Condições materiais de trabalho - acessibilidade

Alternativas	Nº de Respondentes	%
Adequado	22	35
Parcialmente adequado	31	49
Inadequado	05	08
Inexistente	05	08
Total	63	100

Fonte – Pesquisa Condições de trabalho docente nos anos Finais do Ensino Fundamental

Observa-se que do total de 63 (100%) respondentes, 31 (49%) informaram que as condições de acessibilidade são parcialmente adequadas e 22 (35%) informaram que são adequadas. Contudo, o número de respondentes que classificam as condições de acessibilidade como inadequadas ou inexistentes, corresponde a 05 (08%) participantes em ambos os casos.

Embora pareçam pouco expressivos quando observados individualmente, os percentuais correspondentes às opções inadequado e inexistente, 08% respectivamente, correspondem a 16% do total de respondentes. Além disso, em relação à alternativa “inexistente”, um dado chama a atenção. Decorrente da resposta de professores de 03 escolas diferentes, a alternativa “inexistente” aparece com maior recorrência em 02 escolas. Em uma delas, dos 04 participantes da pesquisa, 02 assinalaram a alternativa “inexistente”.

Na outra escola, dos 03 professores que participaram da pesquisa, 02 assinalaram a alternativa “inexistente”. Portanto, considerando que esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, tais índices percentuais, pouco expressivos a princípio, precisam ser observados atenciosamente. Assim sendo, torna-se propício atentar para a existência de diferentes contextos que, semelhantes ou não, podem ser decisivos quando pensada a vida cotidiana de cada um daqueles que de alguma forma acessa os diferentes espaços das unidades escolares que serviram de lócus

para esta pesquisa, sejam eles professores, estudantes, funcionários ou a comunidade escolar em geral. De acordo com Paulino, Correa e Manzini (2008, p.60):

> [...] o convívio entre pessoas, com deficiência ou não, em diferentes contextos, inclusive no educacional, pode ser considerado, também, em termos de espaços físicos e sociais. No contexto escolar, todo aluno [professor e funcionário] deve ter garantido à possibilidade de acesso de forma segura e independente aos espaços escolares.

Sobre os espaços utilizados pelos professores no contexto da escola, relacionados com o exercício da docência direta ou indiretamente, considerando tempos que vão além do trabalho em sala de aula, como a hora-atividade e os intervalos entre as aulas e um turno e outro, os professores foram questionados sobre os seguintes espaços: auditório, banheiro dos professores, biblioteca, espaço externo para a realização de atividades diversas com estudantes, estrutura para a prática de educação física, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de artes, sala de professores e refeitório de uso dos professores. Os professores classificaram os espaços como adequado, parcialmente adequado, inadequado ou inexistente, conforme evidenciado no quadro apresentado a seguir.

Quadro 13 – Espaços utilizados pelos professores

Espaço	Total de Respondentes (100%)	Adequado		Parcialmente Adequado		Inadequado		Inexistente	
		Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
Auditório	62	18	29	21	34	07	11	16	26
Banheiro dos professores	65	29	45	23	35	11	17	02	03
Biblioteca	64	19	30	32	50	12	19	01	01
Espaço externo para realização de atividades diversas com estudantes	65	28	43	19	29	06	09	12	19
Estrutura para a prática de Educação Física	63	14	22	33	53	14	22	02	03
Laboratório de Informática	64	22	34	25	39	14	22	03	05
Laboratório de Ciências	64	04	06	13	20	08	13	39	61
Sala de Artes	63	09	14	18	29	05	08	31	49
Sala dos Professores	64	23	36	33	52	8	12	0	0
Refeitório de uso dos professores	64	03	05	07	11	02	03	52	81

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Pretende-se, a partir deste ponto, tendo como referência os dados apresentados no quadro anterior, tecer algumas considerações acerca dos espaços que compõem o contexto da escola e que são utilizados pelos professores em seu dia-a-dia. Alguns desses espaços podem ser entendidos como recursos pedagógicos, definidos por Eitere e Medeiros (2010, p. 23) como aquilo que “[...] auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela.” Como exemplos, podem ser citados o auditório, a biblioteca, o espaço externo para a realização de atividades diversas com estudantes, a estrutura para a prática de Educação Física, os laboratórios de Ciências e Informática e a sala de Artes.

Sobre o primeiro item apresentado no quadro, ou seja, a existência ou não de auditório na escola e, se o mesmo é adequado, parcialmente adequado ou inadequado, 18 (29%) respondentes assinalaram a opção “adequado”. Por sua vez, 21 (34%) assinalaram a opção “parcialmente adequado”. Contudo, embora o índice de professores que assinalaram a resposta “inadequado” corresponda apenas a 11%, índice decorrente da resposta de 07 professores, chama a atenção o índice percentual correspondente à opção “inexistente”, equivalente a 26%, assinalada por 16 professores. Assim sendo, é possível observar que, embora existam unidades escolares onde os professores possam contar com o auditório como um recurso pedagógico, de acordo com Eitere e Medeiros (2010), a realidade não é a mesma para uma parcela significativa dos professores que participaram da pesquisa. Torna-se propício observar que o número de professores que não conta com auditório em suas escolas, 16 (26%), se aproxima daqueles que consideram o item auditório como adequado, 18 (29%). Questionados sobre aquilo que melhoria suas condições de trabalho material, dos 52 professores que responderam à questão, 03 participantes, P14, P39 e P40 fizeram referência ao “auditório”.

Sobre a existência de banheiro exclusivo para o uso dos professores, apenas 02 (03%) participantes informaram que tal espaço não existe. Como a questão que trata dos espaços utilizados pelo professor no contexto da escola é uma questão fechada, não é possível afirmar se no caso específico desses dois participantes, eles fazem uso do banheiro utilizado pelos estudantes. Dos professores que apontaram a existência do espaço em questão, 29 (45%), 23 (35%) e 11 (7%), assinalaram as opções “adequadas”, “parcialmente adequadas” e inadequadas” respectivamente. Embora o índice correspondente à alternativa adequado predomine, observa-se que os índices relacionados com as opções “parcialmente inadequado” e “inadequado”, se somados, correspondem a 42%, revelando que grande parte dos professores não se mostra plenamente satisfeito com as condições do espaço em questão.

Em relação à biblioteca, embora 30% de um total de 64 respondentes, ou seja, 19 professores, tenham assinalado a opção “adequado”, a maioria dos participantes, 32 (50%), assinalou a resposta “parcialmente adequado”. Por sua vez, 12 (19%) participantes assinalaram a alternativa “inadequado” e 01 (01%) participante, a alternativa inexistente. Pouco significativo em uma amostra com 65 participantes, mas considerando que esta pesquisa é uma pesquisa de cunho qualitativo, olhar para o percentual relacionado com a alternativa inexistente, causa preocupação.

Como imaginar a realidade de uma escola em que a biblioteca, entendida aqui enquanto recurso pedagógico é inexistente? A existência de uma biblioteca em pleno funcionamento aparece citada por uma das participantes que respondeu a questão sobre aquilo que melhoraria suas condições de trabalho docente. Ao citar "[...] uma bibliotecária - a biblioteca é boa, mas está bagunçada. Como vou incentivar a leitura?", P2 evidencia a falta de profissionais para atender as demandas diárias de uma escola que se encontra em pleno funcionamento.

Sobre a existência de espaço externo para a realização de atividades diversas com estudantes, todos os professores, 65 (100%), se "manifestaram". Desses, 28 (43%) assinalaram a opção "adequado", 19 (29%) a opção "parcialmente adequado", 06 (9%) a opção "inadequado" e, 12 (19%) a opção inexistente. Embora o percentual de respostas relacionadas com a alternativa "adequado" corresponda a 43% da amostra total, os demais índices causam inquietação, pois somados, correspondem a 57% do total. Tal situação sugere pensar nas implicações que a ausência ou a inadequação de tais espaços possa ter sobre a prática do professor, tendo em mente os recursos pedagógicos disponíveis para a realização de seu trabalho.

Em relação à estrutura para a prática de Educação Física existente, dos 65 participantes da amostra total, 63 professores se posicionaram escolhendo uma das alternativas propostas. Desses 63 (100%) respondentes, apenas 14 (22%) consideram tal estrutura adequada. Por sua vez, 33 (53%) respondentes assinalaram a opção "parcialmente adequado", 14 (22%) assinalaram a opção inadequado e 02 (03%) escolheram a opção inexistente. Embora a questão que trata da estrutura para a prática de Educação Física seja uma questão fechada, compreender melhor os índices relacionados torna-se mais palpável a partir das respostas de 03 dos 06 participantes que ao responder à questão sobre aquilo que melhoraria suas condições de trabalho docente, fizeram referência à estrutura para a prática de Educação Física.

> "Quadra coberta, materiais, bolas, jogos, etc." (P23)
>
> "[...] a construção de um ginásio para acomodar nossos alunos quando realiza os grandes eventos como feiras culturais e para as atividades físicas. (P40)
>
> "Uma escola com reforma geral, ginásio de esportes coberto, auditório, refeitório. Só isso!". (P41)

Vale registrar que, exceto P23, que não informou qual disciplina leciona, ao contrário do que se possa pensar, P40 e P41 não são professores de Educação Física. P40 leciona a disciplina de História e, P41 é licenciado em Letras. Contudo, são professores de uma mesma escola. Observa-se ainda, que, nas três respostas, aparece citada a construção de uma quadra ou ginásio coberto, importantes quando se pensa nas condições climáticas às quais os estudantes e, em especial os professores de Educação Física, estão sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Acerca da existência de Laboratório de Informática, de 64 (100%) respondentes, a quantidade de professores que considera tal espaço “adequado” ou “parcialmente adequado” aproxima-se, 22 (34%) e 25 (39%), respectivamente. Por sua vez, 14 (22%) participantes consideram os Laboratórios de Informática inadequados e 03 (05%) informam que eles são inexistentes. Embora pouco expressivo, o índice relacionado com a alternativa “inexistente” não pode ser ignorado. Afinal, tendo em conta o objetivo desta pesquisa, pensar em uma escola em que não exista laboratório de informática, em pleno século XXI, remete mais uma vez a pensar nas implicações que a ausência ou a inadequação de tais espaços possa ter sobre a prática do professor, tendo em mente os recursos pedagógicos disponíveis para a realização de seu trabalho.

Sobre a existência do Laboratório de Ciências e da Sala de Artes na escola, dos 65 participantes, 63 participantes se posicionaram sobre o assunto, apontando a ausência desses recursos pedagógicos. Considerando o total de 63 (100%) respondes, 39 (61%) participantes informaram que o Laboratório de Ciências é inexistente. Por sua vez, 04 (06%) participantes assinalaram a alternativa “adequado”, 13 (20%) a alternativa “parcialmente adequado” e 08 (13%) a alternativa “inadequado”. No caso da Sala de Artes, 31 (49%) participantes escolheram a opção inexistente. Por sua vez, 09 (14%) escolheram a opção “adequado”, 18 (29%) a opção “parcialmente inadequado” e 05 (8%) a opção “inadequado”. Tanto no caso do Laboratório de Ciências como no da Sala de Artes, entendidos aqui como recursos pedagógicos, conforme Eitere e Medeiros (2010), mais uma vez, chama-se a atenção para as implicações que a ausência de tais recursos possa ter sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, quando pensadas as condições materiais de trabalho e as limitações decorrentes de tais espaços. Propõe-se ainda pensar sobre o aprendizado dos estudantes, considerando o enriquecimento decorrente das

experiências realizadas no Laboratório de Ciências e na Sala de Artes. Fica registrado ainda, que, “Sala de Artes” é justamente a expressão utilizada pela professora identificada como P12 para responder à questão que trata da melhoria das condições de trabalho docente. Professora de Artes, P12 é uma das participantes que informou não existir esse espaço na escola em que trabalha.

De acordo com os participantes, todas as escolas possuem Sala dos Professores. Do total de 65 participantes, 64 (100%) respondentes se manifestaram em relação ao espaço em questão. Desse total, assinalaram às alternativas “adequado”, “parcialmente adequado” e “inadequado”, 23 (36%), 33 (52%) e 08 (12%) respectivamente. Questionados sobre aquilo que melhoraria suas condições de trabalho docente, 02 participantes, P43 e P57, fizeram referência à sala de professores, citando, respectivamente, a necessidade de mais armários e de uma sala de professores mais ampla.

Questionados sobre a existência de refeitório para uso exclusivo dos profissionais docentes, cabe ressaltar que, ao contrário dos índices relacionados com a “sala dos professores”, aqui, tais índices percentuais evidenciam uma realidade diferente. Embora 03 (5%) tenham assinalado a opção “adequado”, 07 (11%) a opção “parcialmente adequado” e 02 (3%) a opção “inadequado”, a maioria dos participantes, 52 (81%) informou que tal espaço não existe. Quando proposta no questionário, tal questão teve como referência um dos itens do critério de inclusão dos participantes da pesquisa, ou seja, o fato de trabalhar 40 horas/aula na escola, situação que faz com que muitos professores precisem almoçar na escola. Mediante o índice de alternativas que apontam a inexistência de um refeitório para uso dos professores, questiona-se onde estariam fazendo suas refeições. Estariam eles almoçando na sala dos professores ou fazendo uso do espaço destinado à refeição dos estudantes? O local em que estariam se alimentando ofereceria as condições apropriadas? Embora os dados não ofereçam respostas para estas inquietações, o fato é que, de acordo com 52 (81%) professores, não existe um espaço específico para a alimentação do professorado. Contudo, cabe ressaltar que apenas P41 citou o item refeitório como um dos elementos que contribuiria para a melhoria das condições de trabalho docente. Conforme discutido mais adiante, a ausência desse espaço seria um exemplo da naturalização da “precariedade das condições de trabalho docente”, deixando de incomodar a maioria dos professores. Teriam eles se acostumado com a inexistência de um espaço apropriado para as refeições?

Em relação ao espaço da sala de aula, os professores escolheram entre as opções “adequado”, “parcialmente adequado”, “inadequado” e “inexistente”, aquela que melhor se relaciona com aspectos como ruído, ventilação, climatização, iluminação, metragem da sala de aula X número de estudantes e mobiliário, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 14 – O espaço da sala de aula

Espaço	Total de Respondentes (100%)	Adequado		Parcialmente Adequado		Inadequado		Inexistente	
		Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
Ruído	62	10	16	31	50	20	32	01	02
Ventilação	62	17	27	25	40	19	31	01	02
Climatização	64	24	38	9	14	13	20	18	28
Iluminação	63	19	30	26	41	17	27	01	02
Metragem da sala de aula X número de estudantes	63	19	30	31	49	12	19	01	02
Mobiliário	62	19	31	33	53	09	14	01	02

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Do total de 65 participantes, 62 se manifestaram em relação ao aspecto ruído. Entre os 62 (100%) respondentes, apenas 01 (02%) participante assinalou a alternativa “inexistente”. Entre os demais participantes, a maioria, 31 (50%) docentes, assinalou a opção “parcialmente adequado”, seguido de 20 (32%) professores que escolheram a opção “inadequado.” Todavia, 10 (16%) professores assinalaram a alternativa “adequado”. Quando somados, os índices relacionados com as alternativas “parcialmente adequado” e “inadequado” totalizam 82%, refletindo o incômodo dos professores com o ruído que caracteriza as condições de trabalho existentes. Vale frisar ainda que apenas 01 participante mencionou o item ruído nas respostas relacionadas com as questões abertas, em particular, em relação à questão que trata daquilo que melhoraria suas condições de trabalho. De acordo com P55, são necessárias “[...] melhorias em relação ao barulho no interior do pátio interno da escola”.

Sobre o item ventilação, dos 62 (100%) participantes que responderam à questão, observa-se que 17 (27%) participantes assinalaram a opção “adequado”,

25 (40%) assinalaram a opção “parcialmente adequado” e 19 (31%) escolheram a opção “inadequado”. Quando somadas, as alternativas “parcialmente adequado” e “inadequado” correspondem a 44 (71%) professores que se posicionaram em relação ao item ventilação. Contudo, embora pouco expressivo, 01 (02%) dos respondentes assinalou a opção inexistente. Seria possível a existência de salas de aula sem ventilação alguma? Responder a essa questão, que por sua vez desperta a inquietação frente ao dado, é uma tarefa que será realizada mais a frente, considerando a ocorrência do mesmo índice percentual também em relação aos aspectos iluminação e mobiliário. Comparada com a resposta dos outros 04 participantes que trabalham na mesma unidade escolar, verifica-se que com exceção do participante que assinalou a resposta inexistente, as respostas dos demais participantes oscilam entre adequado e inadequado.

Sobre o item climatização, entre os 64 (100%) respondentes, 24 (38%) assinalaram a alternativa “adequado”. Por sua vez, 09 (14%) professores assinalaram a resposta “parcialmente adequado”. Observa-se ainda que 13 (20%) ~~s~~ professores escolheram a opção inadequado e 18 (28%) informaram que a climatização é inexistente em suas unidades escolares. Quando somadas as alternativas “parcialmente adequado”, “inadequado” e “inexistente”, é possível obter um índice percentual de 62%, bastante distante dos 24% que consideram a climatização existente nas salas de aula adequada. Entre os itens relacionados com a questão que trata das melhorias das condições de trabalho dos professores, o item climatização aparece citado de forma explícita por 04 professores que responderam à questão, ou seja, P9, P22, P37, P62. De acordo com P37 “[...] melhorar a estrutura escolar, com climatização nas salas por Joinville ser uma cidade muito quente [...]” melhoraria suas condições de trabalho docente.

A afirmação de P37 evidencia que a cidade de Joinville apresenta um verão com temperatura bastante elevada, marcado por intensas ondas de calor, próximas dos 40 º. Como exemplo do impacto dessas ondas de calor, cita-se a determinação da SED em adiar o início do ano letivo de 2014[17].

Sobre a iluminação das salas de aula, dos 63 respondentes (100%), assinalaram as alternativas “adequado”, “parcialmente adequado”, “inadequado” e

[17] De acordo com matéria veiculada no jornal Folha de São Paulo, do dia 10 de fevereiro de 2014. Disponível em:<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/1409969-calor-recorde-em-santa-catarina-faz-escolas adiarem-volta-as-aulas>. Acesso em: 14 de jul. 2016.

“inexistente”, 19 (30%), 26 (41%), 17 (27%) e 01 (02%) professores respectivamente.

Com exceção dos 30% relacionados com a alternativa “adequado”, observa-se que quando somados os índices percentuais relacionados com as alternativas “parcialmente adequado”, “inadequado” e “inexistente”, observa-se que 59% das respostas indicam que as salas de aula das escolas que serviram de lócus para a pesquisa não estão de acordo com aquilo que seria adequado para os professores. Contudo, embora na questão que trata da melhoria das condições de trabalho apareça diversas vezes citada a expressão “melhoria na estrutura física da escola”, em nenhum momento apareceu alguma referência explícita à iluminação das salas de aula. Registra-se ainda que, assim como aconteceu em relação ao aspecto ventilação, sobre o aspecto “iluminação”, a alternativa “inexistente” também apareceu citada apenas por um participante. Dessa forma, como outrora, questiona-se aqui, como poderia um professor trabalhar em uma sala de aula onde não exista iluminação alguma. Afinal, seriam essas, salas de aula pouco iluminadas ou com iluminação inadequada?

Sobre o tamanho das salas de aula em relação ao número de estudantes, apenas 01 (02%) entre 63 (100%) respondentes assinalou a alternativa “inexistente”. Entre os demais, 19 (30%) assinalaram a opção “adequado”, 31 (49%) escolheram a opção “parcialmente adequado” e 12 (19%) assinalaram a opção “inadequado”. Observa-se que, com exceção dos 30% que escolheram a alternativa “adequado”, o restante equivale a 81% da totalidade de respondentes. Contudo, torna-se oportuno frisar que aquilo que pode ser parcialmente adequado para um determinado professor, pode ser considerado inadequado para outro professor. Assim sendo, fica registrado aqui que o descontentamento dos professores em relação ao número de estudantes por sala de aula também apareceu citado na resposta à questão que trata das melhorias das condições de trabalho dos professores. Como exemplo, cita-se aqui um trecho da resposta do participante P33, único a se manifestar acerca do número de estudantes enquanto fator que contribuiria para a melhoria das condições de trabalho docente e, que, por sua vez, na questão fechada, assinalou a alternativa “parcialmente adequado”. De acordo com o participante, as salas de aulas deveriam ter “[...] no máximo 20 alunos por sala. [...]” (P33). Como referência legal, cita-se aqui a Lei Complementar nº 170 (SANTA CATARINA, 1998), que estabelece que o número máximo de estudantes por sala de aula deve corresponder respectivamente

a 15 estudantes na Educação Infantil, 30 no Ensino Fundamental e 40 no Ensino Médio. Torna-se conveniente inferir, que, tratando-se de um professor que trabalha na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina entre 07 e 25 anos, provavelmente P33 conheça a legislação em questão, embora demonstre não concordar com ela, tendo em vista o teor de sua resposta.

Sobre o mobiliário da sala de aula (quadro, mesa do professor, carteiras, cadeiras e armários), do total de 62 (100%) respondentes, 19 (31%) afirmaram que o mobiliário é adequado, 33 (53%) que é parcialmente adequado, 09 (14%) que é inadequado e 01 (02%) que é inexistente. Observa-se, a partir dos índices percentuais, que predomina a alternativa “parcialmente adequado”, seguida da alternativa “inadequado”. Frente a esta realidade, desperta inquietação o índice percentual de 02% relacionado com a inexistência de mobiliário. Contudo, conforme indicado entre parênteses no início deste parágrafo, fica registrado que foi informado aos participantes os itens a serem considerados no momento de “avaliar” o mobiliário disponível em sala de aula. Assim sendo, tal qual indicado anteriormente em relação à “iluminação” e à “ventilação”, torna-se propício refletir de que forma um professor realizará seu trabalho de forma plena sem que o mobiliário necessário ao funcionamento de uma sala de aula esteja disponível de fato.[18]

Após a discussão dos itens apresentados no quadro que trata do espaço da sala de aula, cabe um olhar mais atento para a alternativa “inexistente”, de forma específica quando se discute elementos indispensáveis ao funcionamento de uma sala de aula, entre eles, aspectos como ventilação, iluminação e mobiliário. Cabe lembrar que cada um destes aspectos foi relacionado uma única vez com a alternativa “inexistente”. Por sua vez, o cruzamento das respostas permitiu verificar que, em relação aos aspectos “ventilação” e “iluminação”, a alternativa “inexistente” foi assinalada por um mesmo participante. Quando relacionada com o aspecto “mobiliário”, a alternativa “inexistente” foi assinalada por outro participante. Contudo, os 02 participantes em questão pertencem à mesma escola. Frente a essa coincidência, buscou-se cruzar as respostas desses participantes com as respostas dos outros professores da mesma escola, tendo por objetivo verificar se as respostas coincidem. Como resultado, constatou-se que as respostas dos demais

[18] A precariedade das condições materiais de trabalho em relação ao espaço da sala de aula também aparece citada na pesquisa de Carvalho (2014) sobre a Rede Estadual de Ensino de Goiás.

participantes variam entre as alternativas “adequado” e “inadequado”. Em relação ao aspecto “ventilação”, do total de 05 participantes dessa escola, 01 assinalou a alternativa “adequado”, 02 assinalaram a alternativa “parcialmente adequado”, 01 a alternativa “inadequado” e 01 a alternativa “inexistente”. Acerca do aspecto “iluminação”, 01 participante assinalou a alternativa “adequado”, 03 participantes a alternativa “parcialmente adequado” e 01 participante a alternativa “inexistente”. Quanto ao item mobiliário, com exceção do participante que respondeu que é inexistente, cabe aqui considerar que os demais participantes (04) que trabalham na mesma escola, conforme citado anteriormente, assinalaram respostas que oscilam entre “adequado” e “parcialmente adequado”, com predominância da alternativa “adequado”, assinalada por 03 do total de 05 participantes.

Se em um primeiro momento os índices percentuais apresentados no parágrafo anterior refletem uma espécie de contradição, cabem aqui algumas ponderações. Embora os professores trabalhem 40 horas/aula em uma mesma escola, trabalham com diferentes turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, já que a escola oferece esses dois níveis de Ensino. Dessa forma, pela grande quantidade de turmas atendidas, conclui-se que os professores trabalhem em diferentes salas de aula, que por sua vez, podem apresentar diferentes características, resultando na variação de respostas acerca de cada um dos itens citados em relação ao espaço das salas de aula. Contudo, infere-se aqui que a forma como cada docente se sente em relação à estrutura física disponível pode variar de docente para docente, ou seja, alguns se importam mais e outros menos, contribuindo para a naturalização da precariedade da estrutura física.

Ainda sobre o espaço das salas de aula, parte da estrutura física das escolas, entre os 52 docentes que responderam à questão sobre aquilo que melhoraria as condições de trabalho docente, 08 participantes fizeram referência direta às salas de aula, afirmando que a existência de “salas de aula ambiente” contribuiriam para a melhoria das suas condições de trabalho docente.

Propõe-se a partir deste ponto, tratar dos materiais de natureza pedagógica disponíveis aos professores no contexto da escola. Mais uma vez, recorre-se a Eiterer e a Medeiros (2010, p. 23). De acordo com as autoras,

> [...] identificamos os materiais de natureza pedagógica em si mesma, ou seja, aqueles criados especificamente para esse fim e aqueles que, apesar

> de não terem sido criados visando tal função, podem vir a adquirir o caráter pedagógico nos diferentes processos educativos.

Questionados se a escola disponibiliza materiais de apoio pedagógico para a realização de suas aulas, dos 64 (100%) participantes, a maioria, 50 (78%), respondeu que sim, enquanto 14 (22%) participantes responderam que não.

Frente à quantidade de participantes que respondeu afirmativamente à questão que trata da disponibilidade de materiais pedagógicos, são apresentados no quadro que segue os materiais de apoio pedagógico disponibilizados pelas escolas. Os dados presentes no quadro correspondem às respostas de 47 dos 50 professores que haviam informado que a escola disponibiliza material de apoio pedagógico, considerando que os outros três participantes não especificaram que materiais pedagógicos a escola disponibiliza. São apontados diferentes tipos de materiais e recursos pedagógicos, apresentados de forma agrupada no quadro apresentado a seguir.

Quadro 15 – Materiais de apoio pedagógico disponíveis

Materiais e Recurso de Apoio Pedagógico	Nº ocorrências
Material impresso: Dicionários, revistas, apostilas e livros (didáticos, paradidáticos e para a pesquisa)	27
Recursos eletroeletrônicos: projetor multimídia, lousa digital, aparelho de Dvd, retroprojetores, televisores, rádio, computadores/notebooks, impressoras	25
Dvds com vídeo-aulas, Mapas, Jogos Educativos, Material Dourado, Esqueleto	19
Laboratório de Informática/Laboratório de Matemática/Sala de Vídeo.	11
Cópias e material de papelaria em geral	08
Acesso à internet	03
Biblioteca	03
Ginásio de Esportes	01
Total de ocorrências	**97**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

De forma geral, fica evidente a diversidade de recursos/materiais de apoio pedagógico presentes na rotina dos professores que participaram da pesquisa. De acordo com o número de referências a determinado tipo de recurso, considerando a forma como estão agrupados no quadro apresentado anteriormente, predominam os diferentes tipos de materiais impressos, sendo que, das 27 referências a este tipo de recurso, 22 delas citaram o livro. Em seguida, aparecem os recursos

eletroeletrônicos, sendo que, das 25 referências, a mais citada, com 09 ocorrências, relaciona-se ao projetor multimídia. Sobre outros materiais de apoio pedagógico, tais quais, vídeo-aulas, mapas, jogos educativos, material dourado[19] e esqueleto, o material mais citado foi o mapa, com 09 ocorrências. Contudo, é preciso olhar de forma atenta para as respostas dos participantes quando comentam sobre os tipos de materiais/recursos pedagógicos disponíveis, conforme registrado a seguir:

> Livros, mapas, cópias, internet (mas tudo limitado). (P9)
>
> Apenas livros didáticos e revistas. Não há insumos extras ofertados pela Secretaria de Educação. Nunca conheci um(a) supervisor(a) por área no estado, coisa que há nas escolas municipais (P65)
>
> Mapas, livros e filmes, porém não muito adequados. (P55)
>
> Tintas, papeis, pinceis, se houver alguma necessidade de material específico, solicito com antecedência para a direção providenciar. (P22)
>
> Em língua portuguesa temos biblioteca, livros, dicionários... Já para a língua inglesa é precário: rádios estragados, dicionários sucateados... (P10)

A partir das mensagens presentes nas respostas registradas acima, ficam evidentes situações outrora não percebidas na leitura do quadro apresentado anteriormente. É possível observar situações opostas, seja em unidades escolares distintas ou em uma mesma unidade escolar, evidenciando que, embora os materiais/recursos pedagógicos existam, seu acesso reflete realidades diferenciadas, conforme pode ser observado quando comparada a resposta de P22 às respostas de P9, P55, P65 e P10. Ao contrário de P22, nos demais casos, tais recursos são limitados ou não se adequam plenamente às necessidades dos professores. No caso específico de P10, professora de língua portuguesa e língua estrangeira, a realidade vivenciada é de certa forma contraditória, considerando que, em uma das disciplinas não dispõe de materiais adequados às suas necessidades. Por sua vez, chama atenção a referência de P65 à falta de supervisores escolares, discussão proposta anteriormente por Eiterer e Medeiros (2010) e Hypolito (2012), pois ambos chamam a atenção para a atuação dos profissionais na escola. Entendidos enquanto parte constituinte dos recursos de apoio pedagógico, de acordo com Eitere e Medeiros (2010), tais profissionais, segundo Hypolito (2012),

[19] A título de esclarecimento, o *material dourado* é um dos muitos recursos pedagógicos que docentes da área matemática costumam utilizar em suas aulas.

fazem parte da equipe de apoio, constituindo um dos aspectos das condições materiais de trabalho.

Cabe frisar ainda que dos 52 professores que responderam à questão sobre aquilo que melhoraria suas condições de trabalho docente, 25 professores fizeram 26 referências há recursos pedagógicos - ou espaços utilizados como recursos pedagógicos – relacionados com os recursos/materiais pedagógicos apresentados no quadro anterior. A fim de permitir uma melhor visualização, tais recursos/materiais pedagógicos foram distribuídos em um quadro apresentado a seguir.

Quadro 16 – Materiais de apoio pedagógico que melhorariam as condições de trabalho docente

Materiais e Recursos de Apoio Pedagógico	Nº ocorrências
Recursos eletroeletrônicos: projetor multimídia, computadores, televisores, “aparelho de som”, acesso à internet em sala de aula e na sala dos professores	12
Ginásio de Esportes/quadra coberta, material para a prática de Educação Física, “uniforme” para professor.	06
Laboratórios (sem especificação)	05
Material impresso: livros (não especificado), livros didáticos e cópias	03
Total de ocorrências	**26**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Observa-se que, entre os materiais e recursos pedagógicos que melhorariam as condições de trabalho dos professores, encontram-se citados computadores e internet nas salas de aula e na sala dos professores. Tal proposição por parte dos professores traz à tona a discussão presente no item 4.2, que trata da intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada remunerada. Conforme discutido anteriormente, com a implantação do diário eletrônico, conhecido como “professor online”, faz-se necessária a existência de computador e acesso à internet, tanto em sala de aula, como na sala dos professores. Contudo, conforme discutido anteriormente, essa ainda não é a realidade de todos os participantes da pesquisa, situação que vem contribuindo para a intensificação do trabalho docente.

Tendo em vista a abrangência de escolas que serviram de lócus para esta pesquisa e, considerando as semelhanças e dessemelhanças apresentadas até o presente momento em relação aos recursos/materiais pedagógicos disponíveis aos professores, propõe-se um olhar mais atento para suas condições materiais de

trabalho. Para tanto, sugere-se que se leve em conta as proposições dos professores em relação àquilo que melhoraria suas condições de trabalho docente no contexto da escola, em especial, para os recursos/materiais pedagógicos necessários frente às demandas presentes em seu trabalho diário.

4.3.2 As condições subjetivas de trabalho

Conforme discutido anteriormente, de acordo com Hypólito (2012), podem ser entendidas como condições subjetivas de trabalho aspectos como tempo de preparo das atividades docentes, a pressão emocional sofrida durante o trabalho e questões relacionadas com a valorização e o prestígio profissional.

Embora aspectos como o tempo utilizado para o preparo das atividades relacionadas com a docência e os tipos de pressão sofridos durante o trabalho docente tenham sido abordados anteriormente, durante a discussão das questões referentes à intensificação do trabalho docente, cabe discutir ainda a relação estabelecida entre os docentes e os demais sujeitos com os quais convivem durante seu trabalho diário.

Questionados sobre o relacionamento com a equipe gestora/administrativa, os docentes evidenciam uma situação que retrata uma realidade majoritariamente positiva, conforme pode ser observado no quadro apresentado a seguir. Embora trate de um mesmo assunto, frente à realidade de cada unidade escolar, tendo claro que nem todas têm em seu quadro o mesmo número de profissionais que compõem as equipes gestoras/administrativas, observa-se que o número de participantes que respondeu à questão que trata do relacionamento com cada um dos membros da equipe gestora/administrativa difere numericamente, conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 17 – Relacionamento com a equipe gestora/administrativa

Quanto à relação com o:	Total de Respondentes (100%)	Ótimo		Bom		Regular		Ruim	
		Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
Diretor Geral	64	35	55	26	41	02	03	01	01
Assessor de Direção	58	29	50	27	46	01	02	01	02
Assistente Técnico Pedagógico (ATP)	60	26	43	33	55	01	02	0	0
Assistente em Educação (AE)	47	23	49	22	47	02	04	0	0
Supervisor Escolar	6	02	33	03	50	01	17	0	0
Orientador Escolar	18	10	56	08	44	0	0	0	0
Administrador Escolar	15	07	47	06	40	02	13	0	0

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A partir dos dados acima e a predominância das alternativas “ótimo” e “bom”, observa-se que a relação dos professores com os profissionais que compõem a equipe gestora e administrativa da escola não é algo que se evidencia enquanto fator de tensão quando pensadas as condições de trabalho subjetivas. Chama a atenção ainda, a frequência de escolha da opção “ruim”, muito baixa em relação aos diretores gerais e assessores de direção e, inexistente, em relação aos demais membros da equipe administrativa.

Ao discutir a relação dos professores com os diretores e assessores de direção, registra-se aqui que, até o ano de 2015, os professores que ocupavam tais cargos eram convidados/indicados pela Gerência de Ensino para assumir tal função. Em 2015, com o processo eleitoral para a escolha dos gestores, mediante apresentação e aprovação do Plano de Gestão, respeitando os trâmites previstos no Decreto nº 243 (SANTA CATARINA, 2015), os Diretores das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina passaram a ser escolhidos pela comunidade escolar, assumindo a função a partir de 2016.

De forma específica, sobre os índices que refletem a relação dos professores com os diretores e os assessores de direção, considera-se que 55% das respostas relacionadas com a alternativa “ótimo” e 41% das respostas referentes à alternativa “bom” no primeiro caso, bem como, os 50% relacionados com a opção “ótimo” e os

46% referentes à opção “bom” no segundo caso, relacionam-se todas elas com professores que, na sua maioria, conforme perfil dos participantes apresentado anteriormente, encontram-se entre o 7º e o 25º ano de profissão.

Sobre a relação com os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs), Assistentes em Educação (AEs), Orientadores, Supervisores e Administradores Escolares, nenhum dos participantes assinalou a alternativa “ruim”, sendo muito pouco significativos os índices relacionados com a alternativa “regular”, predominando em alguns casos a alternativa “ótimo” e, em outros a alternativa “bom”. Embora a questão que trata das relações entre os docentes e os profissionais citados seja uma questão fechada, propõe-se algumas reflexões acerca dos índices percentuais apresentados no quadro anterior.

Em relação aos Assistentes Pedagógicos, dos 60 (100%) participantes, apenas 01 (02%) escolheu a alternativa regular. Sobre os Assistentes em Educação, do total de 47 (100%) professores, somente 02 (04%) assinalaram a alternativa “regular”. Em relação ao administrador escolar, do total de 15 docentes, 02 (13%) professores escolheram a alternativa “regular”. No caso dos Supervisores Escolares, considerando o total de 06 respondentes, apenas 01 (17%) professor escolheu a opção “regular”. Contudo, embora os índices apresentados até aqui sejam bastante favoráveis, chama a atenção o fato dos 18 (100%) professores que caracterizaram a relação com os supervisores terem escolhido as alternativas “ótimo” e “bom”, ou seja, 10 (56%) e 08 (44%) professores respectivamente, não sendo escolhido em nenhum caso a opção regular.

Frente à constatação apresentada no parágrafo anterior, recorda-se aqui que em todo o questionário apenas a resposta de P65 à questão aberta que trata daquilo que melhoraria as condições de trabalho dos professores, faz referência à importância dos Supervisores e Orientadores e, consequentemente, à necessidade da realização de concurso para esses cargos.

De acordo com a Lei complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), entre as atribuições dos Orientadores Escolares, encontra-se a promoção da articulação entre escola, família e comunidade. Como decorrência de tal atribuição, acredita-se que o Orientador Escolar seja visto como um parceiro pelos professores, tendo em vista sua colaboração com o professor frente às demandas decorrentes das relações com os estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, cabe ainda um olhar atento para a função de Supervisor Escolar e algumas de suas atribuições, conforme proposto pela Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992, p. 10),

> [...] promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas, encontros de estudo, visando a construção da competência docente;
> [...] promover a análise critica dos textos didáticos e a elaboração de materiais didáticos mais adequados aos alunos e coerentes com as concepções do homem e da sociedade que direcionam a ação pedagógica.

Entendidos como possíveis parceiros dos professores frente às demandas referentes à forma de trabalhar determinados “conteúdos”, em algumas situações, ao contrário do orientador, talvez o supervisor escolar possa ser visto também como um agente fiscalizador, conforme propõe Silva Junior (2013) ao discutir a trajetória do supervisor escolar no Brasil. De acordo com o autor:

> Em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador. (SILVA JUNIOR, 2013, p.93)

A associação historicamente construída sobre a figura do supervisor escolar enquanto sinônimo de controle poderia, em parte, estar relacionada com o índice percentual de 17 % referente a 01 dos 06 participantes que se posicionaram em relação ao supervisor ao escolher a alternativa regular.

Todavia, as considerações presentes nos parágrafos anteriores acerca dos orientadores e supervisores escolares, relacionadas com a realidade de professores das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville, só poderão ser afirmadas de fato caso sejam realizadas pesquisas futuras, que por sua vez, poderão contribuir ou não para justificar a realização de concursos para a contratação de orientadores e supervisores escolares.

As situações que envolvem aspectos como a valorização e o prestígio profissional, aspectos também relacionados com as condições subjetivas de trabalho, conforme aponta Hypólito (2012), serão discutidas de forma específica no item 4.4.1, que trata da remuneração e da valorização profissional.

4.4 Formação e carreira docente

Frente à questão central desta pesquisa, que objetiva conhecer as condições de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville, propõe-se a seguir, apresentar os resultados provenientes da análise dos dados relacionados com questões que tratam das condições de trabalho docente nos quesitos formação e carreira docente.

Em um primeiro momento, frente à política de formação continuada vigente desde 2012, propõe-se discutir dados referentes à formação acadêmica dos professores que participaram da pesquisa e os fatores que têm contribuído para a sua (não) participação em cursos de formação continuada. Propõe-se, ainda, uma discussão acerca da "troca de saberes experenciais docentes", entendida enquanto formação continuada em serviço no contexto da escola.

Em um segundo momento, propõe-se olhar para a carreira docente vigente nas escolas da Rede Estadual de Santa Catarina. A partir dos dados provenientes das respostas dos participantes da pesquisa e, com base na legislação vigente, propõe-se discutir a valorização profissional docente, tendo como referência diferentes fatores que têm contribuído para a valorização/desvalorização profissional docente.

4.4.1 Formação continuada e troca de experiências

Esclarece-se aqui, de imediato, que o objetivo deste texto não é discutir de forma específica e aprofundada a atual política de formação continuada dos profissionais de educação da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, conforme instituído pelo Decreto nº 915 (SANTA CATARINA, 2012). Contudo, frente à existência de um documento legal que institui a formação continuada enquanto uma política de Estado, pretende-se discutir nos parágrafos seguintes, mediante os dados da pesquisa, como a formação continuada tem ou não se apresentado como uma constante na vida profissional dos participantes. Vale registrar que, ao discutir-se formação continuada, parte-se do pressuposto que entende a formação docente "[...] como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação "inicial" e a "continuada". (PEREIRA, 2010, p. 01)

Conforme informado no item 4.1, que trata do perfil dos participantes da pesquisa, na época da coleta de dados, apenas 09 (14%) dos 65 (100%) respondentes informaram estar participando de algum curso de formação continuada. Os outros 56 (86%) professores informaram que não estavam frequentando nenhum curso de formação continuada. Desses professores, 48 (86%) informaram as razões pelas quais não estavam participando de nenhum curso, totalizando 55 ocorrências relacionadas com 05 situações distintas, apresentadas no quadro que segue.

Quadro 18 – Situações impeditivas da realização de formação continuada

	Nº ocorrências
Falta de tempo	20
Recursos financeiros insuficientes	15
Desvalorização Profissional/Plano de Carreira	09
Desinteresse/motivação/estímulo	09
Baixa oferta de cursos de formação continuada por parte da SED	02
Total	**55**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Conforme evidenciam as informações presentes no quadro anterior, decorrentes da análise dos dados da pesquisa, a maioria das ocorrências, 20 no total, relacionam-se com a falta de tempo para a participação em cursos de formação continuada. Entre as inúmeras referências à falta de tempo destacam-se os seguintes excertos:

> Efetivo em duas redes - tempo disponível. (P8)
>
> Falta de tempo em função de uma carga horária de 40 horas, com filhos pequenos e falta de motivação pela desvalorização da profissão. (P40)
>
> 2 filhos, sem tempo, 50 horas aula, quase me aposentando (+2 anos). (P50)

Embora as citações façam referência ao fator tempo, evidenciam também outras situações, conforme apresentado no quadro anterior. Entre tais situações, citada 15 vezes, encontra-se a falta de recursos financeiros para a realização dos cursos de formação continuada, conforme descrito nas respostas registradas a seguir:

> Falta de dinheiro e estímulo. (P5)

> Não tenho condições financeiras para realizá-las. (P26)
>
> Falta de condição financeira, tempo e motivação. (P50)

É possível verificar também, quando se discute a falta de recursos econômicos, que – assim como aconteceu quando discutido o fator tempo – a não participação nos cursos de formação continuada está geralmente relacionada com mais de um fator. Cabe registrar que na questão que trata da melhoria das condições de trabalho docente, dos 52 respondentes, 06 fizeram referência aos cursos de formação continuada. Como exemplo, recorre-se à resposta de P6 ao citar a oferta de "[...] cursos de bom nível para capacitação". Estariam os professores satisfeitos com os cursos de formação continuada oferecidos pela SED? Infere-se, aqui, que esse pode ser um indício para a realização de uma pesquisa futura sobre a percepção dos professores em relação à Política de Formação Continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação.

Todavia, antes da discussão sobre a relação citada no início do parágrafo anterior, torna-se propício refletir sobre o conhecimento real dos professores acerca da legislação vigente. Como decorrência da política de formação continuada, instituída a partir de 2012 enquanto uma política de Estado, pode-se citar o Decreto nº 1863 (SANTA CATARINA, 2013, p. 1), que "regulamenta o afastamento do servidor público para frequentar curso de formação continuada em nível de pós-graduação". Todavia, na prática o número de beneficiados ainda é restrito, tomando como referência o processo de afastamento com início em 2016. De acordo com o edital SED nº 29 (SANTA CATARINA, 2015, p.2),

> 2.1. O afastamento será concedido a, no máximo, 44 (quarenta e quatro) servidores, por ano, com vistas a ordenar o afastamento dos educadores das unidades escolares e Órgão Central. As vagas oferecidas no processo de seleção obedecerão à proporcionalidade definida abaixo:
>
> a) 36 (trinta e seis) vagas de Mestrado, 1 (uma) por Regional, para ocupantes do cargo efetivo de Professor lotado em unidades escolares;
>
> b) 2 (duas) vagas de Mestrado para ocupantes do cargo efetivo de Professor ou de Consultor Educacional, lotados no Instituto Estadual de Educação/IEE e Órgão Central;
>
> c) 04 (quatro) vagas de Doutorado, considerando a classificação estadual, aos ocupantes de cargo efetivo de Professor, lotados em unidades escolares;
>
> d) 02 (duas) vagas de Doutorado aos ocupantes de cargo efetivo de Professor e de Consultor Educacional, lotados no Instituto Estadual de Educação – IEE e Órgão Central;

Vale registrar ainda que, muito antes do Decreto nº 915 (SANTA CATARINA, 2012), que institui a formação continuada enquanto política pública e do Decreto nº 1863 (SANTA CATARINA, 2013, p. 1), regulamentando o afastamento do servidor público para cursar a formação continuada, a Lei nº 6745 (SANTA CATARINA, 1985), que dispõe sobre o "Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado de Santa Catarina", já contemplava em seu texto tal benefício. De acordo com o texto da referida lei:

> Art. 18. Além das hipóteses legalmente admitidas, o funcionário poderá ser autorizado a afastar-se do exercício, com prazo certo de duração e sem perda de direitos, para a elaboração de trabalho relevante, técnico ou científico; para a realização de serviço, missão ou estudo, fora de sua sede funcional ou não; para frequentar curso de pós-graduação; para participar de conclaves considerados de interesse, com ou sem a incumbência de representação; e para representar o Município, o Estado ou o País em competições desportivas oficiais.
>
> [...]
>
> § 3º O afastamento para frequência a cursos, na forma deste artigo, implicará na comprovação de frequência e aproveitamento, assim como, no compromisso de permanecer no serviço público, por igual período.

Frente à "política de formação continuada" vigente na atualidade, tendo como referência o Decreto nº 915 (SANTA CATARINA, 2012), verifica-se que a quantidade de vagas ofertadas pode se mostrar como um fator limitador, caso o número de interessados venha a ser maior do que o número de vagas ofertadas.

Sobre a falta de tempo e de recursos financeiros para a realização de cursos de formação continuada, apontada pelos participantes, vale lembrar mais uma vez, que 61 (94%) participantes trabalhavam 40 horas/aula e 04 (6%) trabalhavam mais de 40 horas/aula na época em que foi realizada a pesquisa (2015). Somadas à quantidade de horas/aula destinadas às atividades docentes fora da jornada remunerada de trabalho – 05 horas ou mais, no caso de 39 (60%) participantes –, torna-se propício olhar com atenção para a resposta de dois docentes que citam a baixa oferta de cursos de formação continuada por parte da SED.

> Falta de cursos disponíveis, [a] remuneração não comporta o custo. Governo cobra formação, mas não disponibiliza cursos. (P30)
>
> Não há oferecimento de cursos. Não há iniciativa do governo. (P61)

A partir dessas duas falas de professores, discute-se que, além dos cursos em nível de pós-graduação, a formação continuada também pode acontecer por meio

de cursos de curta duração, aos quais as respostas dos docentes parecem estar relacionadas. Segundo Pereira (2010, p. 13),

> [...] infelizmente, a ‘formação continuada’ ou ‘contínua’ que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. [...] Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, reciclagem [...]

Mediante o relato presente nas respostas de P30 e P61, recorre-se ao artigo 3º Decreto 915 (SANTA CATARINA, 2012), que trata dos objetivos da política de formação continuada.

> Art. 3º São objetivos da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado:
> I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, por meio da oferta de formação continuada a todos os profissionais da Educação, como prática regular na escola;
> II – identificar as necessidades de formação continuada dos profissionais da Educação;
> III – suprir as demandas de formação continuada dos profissionais da Educação, por meio da elaboração do planejamento estratégico de formação continuada;
> IV – ampliar a oferta dos programas e projetos de formação continuada, articulando as ações da SED, secretarias municipais de Educação, MEC e instituições de Ensino Superior públicas e comunitárias, para atendimento ao planejamento estratégico de formação continuada;
> V – oferecer programas e projetos de formação continuada contextualizados com a realidade da escola pública, priorizando a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares que proporcionem a crescente ampliação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, pedagógicos e de gestão dos profissionais da Educação;
> VI – ampliar as oportunidades de formação continuada para o atendimento às modalidades da Educação Básica, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Profissional e Tecnológica;
>
> [...]
>
> IX – assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática nos processos de formação continuada e a atualização dos conhecimentos escolares na perspectiva da inter e transdisciplinaridade, incorporando, inclusive, o uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (SANTA CATARINA, 2012, p.1)

Conforme discutido no início deste texto, embora o objetivo principal não seja uma discussão específica e aprofundada sobre a “política de formação continuada” prevista pelo Decreto nº 915 (SANTA CATARINA, 2012), considera-se válida a discussão dos objetivos apresentados acima. Assim sendo, embora fique estabelecido como objetivos identificar as necessidades dos profissionais em educação, suprindo as demandas de formação continuada por meio da elaboração de um planejamento estratégico, resultando na ampliação da oferta dos programas e

projetos de formação continuada, conforme consta nos itens I, II, III e IV do artigo 3º, tais objetivos se mostram em descompasso com as demandas evidenciadas pelas respostas de P30 e P61 apresentadas anteriormente.

O suposto descompasso, citado acima, pode estar relacionado com o previsto no item I do artigo 5º do Decreto nº 915 (SANTA CATARINA, 2012, p.1), conforme registrado a seguir:

> Art. 5º As ações de formação continuada serão subsidiadas, por intermédio da SED, mediante:
> I – oferta anual de, no mínimo, 40 (quarenta) horas de formação continuada aos profissionais da Educação, membros do magistério público estadual, ao longo do ano letivo;

Frente à "garantia" mínima de 40 horas de formação continuada, caso sua ampliação não venha a acontecer na prática, questiona-se se o item I do artigo 3º, que prevê a oferta de formação continuada como uma prática regular na escola, se efetivará de fato. Tal questionamento propicia expandir a discussão acerca da quantidade mínima de 40 horas de formação continuada prevista no documento que institui oficialmente a "política de formação continuada" em questão.

Relacionada com a valorização profissional e a remuneração dos professores, discussão que será realizada de forma mais aprofundada adiante, as horas de "formação continuada" frequentadas/cursadas pelos professores são de extrema importância quando se pensa na progressão funcional dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Para que possa solicitar a progressão funcional horizontal, ocorrida a cada 03 anos, o professor precisava, até o ano de 2015, um total de 80 horas de formação continuada. Essa situação, utilizada aqui como um exemplo para questionar a quantidade de horas garantidas pelo Decreto nº 915 (SANTA CATARINA, 2012), se fará presente mais adiante, quando abordada a questão da remuneração e valorização profissional. Vale registrar também, que, de acordo com as respostas dos participantes à questão que discute os momentos de troca de experiência no contexto da escola, encontram-se as reuniões e as paradas pedagógicas. Seriam elas momentos de formação continuada em serviço?

Propõe-se, ainda, discutir a referência à falta de interesse, motivação e estímulo, bem como, à desvalorização profissional, ambas citadas 09 vezes pelos professores como fatores responsáveis pela não participação em cursos de formação continuada. Embora distintas, as duas situações podem estar relacionadas, principalmente se for considerada a relação existente entre formação

continuada, progressão funcional e valorização profissional, tendo como referência o Plano de Carreira vigente na época da coleta de dados, anterior à aprovação da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015). É possível observar que, de acordo com as regras vigentes acerca da progressão na carreira, até 2015, ao chegar na referência "G" [20] de cada nível de formação, o profissional não teria mais o que acessar caso pretendesse continuar no mesmo nível.

Frente ao cenário apresentado nos parágrafos anteriores acerca das regras que envolvem a progressão funcional dos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, torna-se mais "palpável" compreender as razões pelas quais alguns dos participantes não se mostram interessados em participar de formação continuada. Como exemplos, podem ser citados as respostas de P6 e P52, ambas, professoras com especialização *lato sensu*.

> Eu acessei todos os cursos no plano de carreira do magistério [...] (P6)
>
> Final de carreira, não compensa financeiramente. (P52)

Contudo, com a aprovação da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), a progressão funcional, de forma específica a horizontal, que acontecerá apenas em 2017, passou por transformações, que serão tratadas mais a frente, na discussão sobre a remuneração e valorização profissional.

Frente aos dados apresentados acima e às dificuldades apontadas pelos professores em participar de cursos de formação continuada, como a falta de tempo e recursos financeiros, propõe-se, a partir daqui, refletir acerca da formação continuada em serviço, conforme proposto por Placco (2010), ocorrida, portanto, no contexto da escola, considerando os saberes docentes experenciais (TARDIF, 2014).

A fim de discutir a formação docente em serviço, relacionada com a partilha de saberes experenciais, os participantes da pesquisa foram questionados se a unidade escolar em que trabalham oportuniza troca de experiências entre os professores. Do total de 65 (100%) participantes, 48 (74%) informaram que sim, e 17 (26%) informaram que não. Dos 48 (100%) professores que responderam sim à questão, 43 (90%) citaram os momentos em que a troca de experiências acontece,

[20] Para a melhor compreensão acerca do progresso funcional na carreira do magistério público estadual, consultar a tabela nº 03 (p. 128)

totalizando 55 ocorrências relacionadas com 11 situações distintas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 19 – Momentos de troca de experiências docentes

	Nº Ocorrências
Reuniões (Pedagógicas)	28
Paradas Pedagógicas/Reuniões de Estudo	09
Cursos de Formação Continuada	05
Hora atividade	03
Conselho de classe	02
Semana de Formação (no início do ano letivo)	02
Após o recreio	01
Durante o recreio	01
Em datas previamente marcadas para a troca destas experiências	01
Feiras e eventos organizados pelos professores	01
Palestras	01
Total	**55**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

É possível perceber, conforme apresentado nas duas primeiras linhas do quadro, que predominam como momentos de trocas de experiência as reuniões e as paradas pedagógicas, correspondendo a 28 e 09 ocorrências respectivamente. Em seguida, entre os momentos com maior frequência, é possível identificar também os cursos de formação continuada com 05 ocorrências e a hora atividade com 03 ocorrências. Entre os momentos com menor frequência, chama a atenção o fato de uma das unidades escolares prever datas dedicadas à troca de experiência, situação informada pelo participante P42. Entre os índices com menor frequência, causa preocupação aquele relacionado com a utilização do recreio como um momento de formação continuada, considerando que é justamente esse o curto período de tempo que o professor dispõe para um breve descanso durante seu turno de trabalho, conforme discutido anteriormente, quando tratado da intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada remunerada de trabalho.

Embora as reuniões pedagógicas sejam citadas com maior frequência enquanto momento para a troca de experiências, registra-se que o tempo destinado para a troca de experiências profissionais docentes durante as ditas reuniões é escasso, conforme revelam as respostas de alguns participantes.

> Raramente, nas reuniões pedagógicas. (P52)
>
> Apenas em poucos horários nas reuniões pedagógicas. Não é culpa da escola, e sim do sistema que não oportuniza tais momentos. (P10)
>
> Nas reuniões pedagógicas, mas o tempo é curto. (P19)

Problematiza-se, portanto, até que ponto a troca de experiências profissionais docentes é algo realmente valorizado, considerando os momentos destinados para essa prática de forma coletiva e oficial. A título de conhecimento, vale informar que, de acordo com o calendário proposto pela SED para o ano de 2015, conforme anexo C, foram programados dois dias de parada pedagógica e seis dias de formação continuada para os professores, ambos em período de recesso dos estudantes, na primeira semana de fevereiro e na penúltima semana de julho. Tal situação evidencia que a regularidade, prevista no item I do artigo 3º do Decreto nº 915 (SANTA CATARINA, 2012), parece limitar-se a duas semanas de recesso dos estudantes e às reuniões pedagógicas. Cabe esclarecer que, assim como os feriados municipais, as reuniões pedagógicas – recorrentes nas respostas dos participantes da pesquisa enquanto momentos de troca de experiência –, conforme orientação prevista no documento que compõe o calendário escolar de 2015, incumbe às Gerências de Ensino as adequações necessárias.

Frente às respostas dos participantes que evidenciam que o tempo destinado à troca de experiências em momentos formais é pouco e, portanto, pouco valorizado, cabe aqui, voltar o olhar para outros momentos de troca de experiência, que extrapolam os espaços formais como as reuniões pedagógicas. Dessa forma, com base nos dados da pesquisa, é possível observar que dos 43 (100%) professores que haviam indicado os momentos em que a troca de experiência acontece, 38 (88%) indicaram a forma como ela ocorre, totalizando 39 ocorrências agrupadas em 05 situações distintas, conforme apresentado no quadro que segue.

Quadro 20 – Formas de troca de experiências docentes

Forma	Nº de Ocorrências
Momentos de troca em “reuniões pedagógicas” (de maior ou menor duração)	16
Durante correção de provas/planejamento de aula/diálogo com colega em conversas informais ou em pequenos grupos	07
Dias de estudo, Debates, Seminários, Palestras (grande grupo)	07
Realização de atividades/projetos pedagógicos (interdisciplinares)	06
Planejamento e formação por área.	03
Total	**39**

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Com base nas informações apresentadas no quadro 20, fica evidente que a troca de experiência entre os docentes acontece de duas formas, aqui denominadas de “formal” e “informal”. A primeira delas está relacionada com as reuniões pedagógicas, dias de estudo, planejamento e formação por área e realização de projetos pedagógicos. A segunda corresponde às conversas informais ou em pequenos grupos, relacionadas com os momentos em que os professores estão juntos com seus colegas, por exemplo, no convívio em espaços em que realizam suas horas-atividade, corrigindo avaliações e planejando suas aulas.

Embora os momentos de troca de experiência formais totalizem 32 ocorrências, conforme apontam a primeira, a terceira, a quarta e a quinta linha do quadro 20, acredita-se que é justamente nos momentos informais de troca de experiências que os diferentes saberes experienciais docentes emergem de fato, influenciando a prática dos professores. Sobre tais saberes, Tardif (2014, p. 38), afirma que:

> [...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus e* de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Decorrentes, portanto, de situações vivenciadas pelos professores durante seu trabalho cotidiano, se compartilhados, os saberes docentes poderiam se constituir como alternativa para as diversas situações que se apresentam aos professores durante o exercício da docência. Contudo, muito desses saberes, quando não

compartilhados nos momentos de troca de experiência, acabam restritos à prática individual de cada docente. Como possibilidade para que a troca de saberes experienciais se torne realidade concreta, entendida enquanto formação continuada em serviço, propõe-se como alternativa, a possibilidade da formação de "comunidades de aprendizagem".

Sobre as "comunidades de aprendizagem", Cancino (2010, p. 5), esclarece que,

> Por comunidade de aprendizagem se entende uma experiência sistemática de diálogo entre pares, orientada à aprendizagem, à aquisição e ao fortalecimento de saberes e competências, a partir da análise de suas próprias práticas.

Dessa forma, olhar para os conhecimentos experienciais e proporcionar momentos regulares para a sua troca, além daquelas 40 horas de formação continuada garantidas pelo Decreto nº 915 (SANTA CATARINA, 2012), poderia contribuir para a melhoria das condições de trabalho docente dos professores. Cabe lembrar que as alternativas encontradas por alguns professores frente aos desafios que se apresentam cotidianamente durante a docência poderiam auxiliar os demais docentes, caso a troca de saberes experienciais fosse uma constante no contexto da escola, contemplada, reconhecida e assumida oficialmente como uma prática formal de formação continuada.

Em síntese, infere-se aqui, que, ao organizar-se em "comunidades de prática" ou "comunidades de experiência", associando a troca de saberes experienciais docentes com a formação continuada em serviço, o professor desenvolveria maior autonomia, enquanto produtor de um conhecimento coletivo que, por sua vez, poderia interferir em diferentes situações relacionadas com as condições de trabalho docente.

4.4.2 Remuneração e valorização profissional docente

Segundo Leher (2010, p. 01), a valorização do magistério abrange dimensões distintas, chamadas por ele de objetivas e subjetivas, conforme descrito a seguir.

> [...] objetivas - regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e

> títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho.
> [...] subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional.

Considerando que esta dissertação trata das condições de trabalho dos professores que compõem o quadro do magistério público catarinense, a partir do conceito apresentado acima, pretende-se a partir deste ponto, discutir a valorização profissional docente, apontada de forma explícita por 06 dos 52 participantes da pesquisa, quando questionados sobre aquilo que contribuiria para a melhoria de suas condições de trabalho docente. Assim sendo, a partir dos dados decorrentes da pesquisa sobre a valorização docente e sua relação com a remuneração, estabelece-se o diálogo com outras pesquisas que tratam da valorização profissional docente, apresentadas anteriormente no item 2.2, intitulado "Pesquisas correlacionadas às condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental".

Como ponto de partida, apresenta-se a seguir um quadro com as respostas dos participantes à questão que trata da valorização profissional, quando relacionada com os diferentes sujeitos que, direta ou indiretamente, se relacionam com a profissão e o trabalho desempenhado pelos professores. Entre tais "sujeitos", encontram-se a equipe gestora, os estudantes, as famílias, os colegas docentes, o governo estadual e a sociedade**.**

Quadro 21 – Valorização profissional docente

Sobre a valorização profissional em relação:	Nº de respondentes	Valorizado		Pouco Valorizado		Desvalorizado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
À equipe gestora	64	38	60	20	31	06	09
Aos estudantes	64	20	31	35	55	09	14
Às famílias	64	16	25	35	55	13	20
Aos colegas docentes	63	33	52	25	40	05	08
Ao governo estadual	63	03	05	06	09	54	86
À sociedade	64	04	06	27	42	33	52

Fonte: Pesquisa Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Questionados se se sentem valorizados pela equipe gestora, dos 64 (100%) respondentes, 38 (60%), 20 (31%) e 06 (09%) professores, assinalaram as alternativas "valorizado", "pouco valorizado" e "desvalorizado" respectivamente.

Embora, a maioria dos participantes (60%) tenha informado se sentir valorizada pela equipe gestora, quando somados, os percentuais relacionados com as alternativas “pouco valorizado” (31%) e “desvalorizado” (09%) alcançam um total de 40%. Todavia, quando se coloca em questão a valorização docente por parte da equipe gestora, nenhum dos participantes comentou a alternativa escolhida. Contudo, quando se olha para a questão que trata daquilo que melhoraria as condições de trabalho docente, 04 participantes fizeram menção à gestão. P53 e P54 fizeram referência à gestão democrática, P17 chamou a atenção para a falta de motivação da equipe gestora e o reflexo dessa sobre o trabalho do professor e P49 enfatizou a importância de “um corpo gestor com profissionais competentes na área pedagógica”. Mais uma vez, cabe lembrar que somente no segundo semestre de 2015 a escolha dos gestores passou a acontecer de “forma democrática”, considerando a votação dos planos de gestão por parte da comunidade escolar, conforme discutido no item 4.3.2, que trata das “condições subjetivas de trabalho”. Vale ainda frisar que, embora as respostas dos 04 professores à questão que trata das melhorias das condições de trabalho docente não explicitem a falta de valorização por parte da equipe gestora, P17, P49 e P53 assinalaram a alternativa “pouco valorizado” e P54 assinalou a alternativa “desvalorizado” em relação à valorização por parte da equipe gestora.

Em relação à valorização docente por parte dos estudantes, entre as respostas dos 64 (100%) participantes que responderam à questão, predomina a alternativa “pouco valorizado”, escolhida por 35 (55%) professores, seguida de 20 (31%) e 09 (14%) professores que assinalaram as alternativas “valorizado” e “desvalorizado” respectivamente. Se somados, os índices percentuais referentes às alternativas “pouco valorizado” e “desvalorizado” equivalem a 69% do total de participantes. Embora os professores não tenham feito nenhum comentário sobre a valorização/desvalorização por parte dos estudantes na questão que trata da valorização docente, chama atenção a resposta de um dos participantes à questão que trata da melhoria das condições de trabalho docente. De acordo com P16, tal melhoria estaria relacionada com “a valorização e o respeito profissional perante os alunos e a sociedade". Ao responder à questão que trata das pressões sofridas durante o exercício da profissão docente, P16 atenta para a indisciplina e falta de interesse dos estudantes. A indisciplina dos estudantes, também aparece citada por

P3 e P4 na questão que trata daquilo que melhoraria suas condições de trabalho docente, conforme transcrito a seguir.

> As minhas condições de trabalho melhorariam se tivéssemos alunos mais disciplinados [...] (P4)
>
> Mais poder para os professores e diretores para punir alunos que estão em sala, [que] não fazem nada e destroem as aulas e assim prejudicam o ensino dos outros alunos [...] (P3)

Todavia, embora tenha sido abordada de forma específica apenas por 03 participantes da pesquisa, a falta de interesse e, principalmente, a indisciplina por parte dos estudantes, mostrou-se recorrente também em três das pesquisas correlacionadas apresentadas anteriormente, realizadas por Silva (2007), Alves, Silva e Ferreira (2010) e Lima (2013). Todavia, a indisciplina não é uma exclusividade dos estudantes brasileiros. De acordo com as pesquisas realizadas com docentes da educação básica no Canadá, Tardif e Lessard (2014, p. 154), afirmam que "[...] a indisciplina na classe é a dificuldade mais mencionada, a principal fonte de insatisfação dos professores".

Sobre a valorização docente por parte das famílias, conforme apresentado no quadro anterior, do total de 64 (100%) respondentes, 16 (25%) afirmaram se sentir "valorizados", 35 (55%) "pouco valorizados" e 13 (20%) "desvalorizados". Observa-se novamente o predomínio da alternativa "pouco valorizado", que sozinha, corresponde a mais da metade da amostra. Se somados, os índices percentuais relacionados com as alternativas "pouco valorizado" e "desvalorizado", o resultado equivale a 75% da amostra, índice bastante significativo frente aos participantes que afirmaram sentir-se valorizados pelas famílias. Entre os comentários dos participantes à valorização docente por parte da família, registra-se aqui o descontentamento expresso por P55, relacionado com a ausência da família junto à escola. A falta de participação das famílias também apareceu citada na questão que trata daquilo que melhoraria as condições de trabalho docente dos professores, conforme evidenciam os trechos das respostas de dois participantes. Segundo P49, falta uma "[...] maior participação das famílias nas atividades escolares [...]", ou seja, conforme P22, "[...] mais interesse da comunidade em participar da escola, pais mais interessados na educação escolar dos filhos [...]". Ainda sobre a falta de participação das famílias e a não valorização do profissional docente, recorre-se aqui à resposta

de P5 e P33 à questão que trata das pressões sofridas durante o exercício da profissão. De acordo com os participantes:

> Quando um aluno tira nota ruim, é o professor que é culpado. (P33)
>
> Somos cobrados pelo bom desempenho (nota) dos alunos e, muitas vezes, isso depende mais da família do que [do] nosso trabalho. (P5)

Embora esta pesquisa não tenha como objetivo central analisar de que forma tem ocorrido a relação entre a família e a escola, frente aos impactos dessa relação sobre a valorização profissional docente, propõe-se pensar naquilo que afirma Esteve (1999) quando discute o aumento das exigências que são atribuídas ao professor, fazendo com que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. De acordo com o autor,

> Paralelamente a este processo de exigência de maiores responsabilidades educativas ao professor, registrou-se nos últimos vinte anos, um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização. A família constitui o caso mais significativo, devido à incorporação da mulher no trabalho e à redução do número de seus membros e das horas de convívio. Nesse sentido, são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente eram transmitidos na esfera familiar. (ESTEVE, 1999, p.100)

Lembra-se ainda que o panorama marcado pela ausência da família na escola, apontado pelos professores que participam desta pesquisa, bem como descrito por Esteve na citação transcrita acima, também aparece retratada nas pesquisas correlacionadas realizadas por Silva (2007) e Lima (2013). De acordo com Silva (2007, p. 138), “todos os [professores] entrevistados afirmaram que os pais dos alunos têm pouco ou nenhum envolvimento com a vida escolar dos filhos e que acaba por ocorrer, então, uma desresponsabilização da família”.

Em relação à valorização por parte dos colegas docentes, dos 63 (100%) professores que responderam à questão, a maioria, 33 (52%) professores afirmaram sentir-se valorizados pelos colegas. Todavia 25 (40%) informaram sentir-se pouco valorizados, enquanto 05 (08%) afirmaram sentir-se desvalorizados pelos colegas docentes. Contudo, nenhum dos participantes que informou sentir-se “pouco valorizado” ou “desvalorizado” pelos colegas docentes fizeram qualquer tipo de comentário a respeito.

Sobre a valorização docente por parte da sociedade, conforme consta no quadro 21, apenas 04 (06%) dos 64 respondentes assinalaram a opção “valorizado”.

Dentre os demais participantes, 27 (42%) assinalaram a opção “pouco valorizado” e 33 (52%) a opção “desvalorizado”. Observa-se, portanto, que a maioria dos participantes se sente desvalorizada pela sociedade, situação evidenciada nas respostas de dois participantes que optaram por comentar a questão, registradas a seguir.

> As pessoas em geral não valorizam mais o sistema educacional brasileiro. (P11)
>
> Somos desvalorizados e desrespeitados tanto pelo poder público, **como pela sociedade**. Sinto muita falta da família junto à escola. (P55) [grifo do pesquisador]

A referência à falta de valorização profissional docente por parte da sociedade também aparece na questão que trata da melhoria das condições de trabalho docente. Dos 52 participantes que responderam à questão, entre aqueles que utilizaram a expressão valorização como algo que melhoraria as condições de trabalho docente, 02 deles citaram a valorização profissional docente por parte da sociedade. Ao recorrer às pesquisas correlacionadas, citam-se aqui as pesquisas realizadas por Silva (2007) e Alves, Silva e Ferreira (2010). De acordo com Alves, Silva e Ferreira (2010, p. 9), “[...] o trabalho dos professores está desvalorizado cada vez mais, não sendo visto pela família como uma “boa” profissão a seguir.

Frente à discussão acerca da valorização social do profissional docente, discutida até o presente momento, recorre-se mais uma vez a Esteve (1999). De acordo com o autor,

> Modificou-se também a consideração social pelo professor. O professor de ensino primário e, sobretudo, o professor do ensino secundário com formação universitária gozavam, ainda há poucos anos, de um elevado *status* social e cultural. [...] Mas nos tempos atuais, o *status social* é estabelecido, primordialmente a partir de critérios econômicos. (ESTEVE, 1999, p. 105)

Assim como na pesquisa realizada por Lima (2013), na pesquisa realizada com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville, quando se fala em valorização/desvalorização profissional docente, o maior descontentamento dos professores relaciona-se com o governo. Questionados se se sentiam valorizados pelo governo estadual, dos 63 (100%) respondentes apenas 03 (5%) assinalaram a alternativa valorizado. Entre os demais, 06 (9%) escolheram a alternativa “pouco valorizado” e, a maioria dos

participantes, 54 (86%), assinalou a alternativa “desvalorizado”. Se somados, os índices percentuais relacionados com as alternativas “pouco valorizado” e “desvalorizado” representam 95% do total, evidenciando o descontentamento dos participantes em relação ao governo estadual, em especial, em relação ao quesito remuneração, conforme discussão que segue.

Sobre a satisfação em relação ao salário recebido, dos 64 (100%) professores que responderam à questão, nenhum participante afirmou sentir-se satisfeito com o salário recebido, sendo que 19 (30%) assinalaram a opção “parcialmente satisfeito” e 45 (70%) a opção “insatisfeito”. Dos 64 professores que responderam à questão, 20 deles comentaram sua resposta. A seguir, fica registrado o comentário de alguns professores, que evidenciam o descontentamento com a remuneração recebida.

> Recebi R$ 10,00 de aumento quando acessei o mestrado (*chora).* Fui do nível 10-17 para o 11-3, o imediatamente superior. Que tipo de avaliação é essa? Os demais profissionais com essa formação, até apenas com ensino superior, ganham mais. [...] (P2)
>
> Comparar o salário de um professor com outro profissional como mesmo nível de estudo faz qualquer um perceber a grande defasagem. Além de que o professor trabalha muito fora da sala. Trabalha muito, ganha pouco e não tem reconhecimento". (P10)
>
> O salário é insuficiente para que possa ser investido em formação, pois compromete a renda familiar". (P20)
>
> A cada ano o governador de SC e seus deputados aliados sucateiam mais o plano de carreira dos professores e lhes tiram direitos já conquistados. 0% de aumento em 2015 com previsões piores para o futuro. (P64)

Os comentários selecionados evidenciam situações discutidas anteriormente, como o investimento em formação continuada, por exemplo. Entre elas, pode ser destacada, por exemplo, a falta de incentivo para a participação em curso de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, considerando o retorno financeiro recebido, conforme evidencia P2. Essa situação será discutida mais a frente mediante a apresentação da tabela salarial predominante na época da aplicação da coleta de dados (2015). Quanto ao investimento em formação continuada, também chama a atenção o comentário de P20. Contudo, cabe destacar que, conforme citado anteriormente, a partir de 2012, o estado de Santa Catarina implantou uma política de formação continuada. Por sua vez, vale frisar ainda que, desde 2008, o governo do Estado de Santa Catarina disponibiliza aos cidadãos catarinenses o

programa UNIEDU/FUMDES[21], que disponibiliza bolsas de estudo aos cidadãos catarinenses em nível de graduação e pós-graduação “latu sensu” e “strictu sensu”. Todavia, não é possível inferir, a partir dos dados desta pesquisa, se os participantes conhecem ou não o programa. Contudo, registra-se que o programa disponibiliza um número específico de bolsas de estudo, que pode não ser suficiente para contemplar a todos os interessados. Além disso, nem sempre o tipo de formação continuada que os professores procuram relaciona-se com aqueles contemplados pelas bolsas de estudo oferecidas pelo programa. Vale frisar que muitos dos cursos de formação continuada nos quais os professores estão interessados são cursos de curta duração, levando em conta o número de horas necessárias para o acesso horizontal.

Por sua vez, o comentário de P10 chama a atenção para a comparação entre o salário do professor e de outros profissionais com o mesmo nível de formação. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 247), “[...] comparando com os salários médios de outras profissões que também exigem para seu exercício nível superior de formação, verifica-se que os professores têm rendimento médio muito menor”. Como exemplo de tal situação, pode ser citada a análise feita por Jacomini, Alves e Camargo (2015) a partir dos dados referentes à PNAD[22] 2013.

> Verificou-se que o salário médio dos professores da educação básica pública com formação em nível superior é de R$ 2.432,00, enquanto que o dos trabalhadores do setor privado com formação equivalente é de R$ 3.237,00 e o dos demais servidores públicos é de R$ 4.595,00. Isto significa que para equiparar o salário médio do professor [aos profissionais do setor privado com o mesmo nível de formação] seria necessário um aumento de 33,1% e em relação aos demais servidores públicos de 88,9%. (JACOMINI, ALVES e CAMARGO, 2015, p. 01)

Evidenciada também pelas demais pesquisas correlacionadas como fator de desvalorização social, os salários vigentes refletem parte do descontentamento dos professores com os governos, sejam eles municipais ou estaduais. No caso dos professores de Joinville, tal descontentamento também pode ser observado nas respostas à questão que trata daquilo que contribuiria para a melhoria das condições

---

[21] Mantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, o “ UNIEDU é um programa do Estado de Santa Catarina, executado pela Secretaria da Educação, que agrega todos os programas de atendimento aos estudantes da educação superior, fundamentados pelos Artigos 170 e 171 da Constituição Estadual e pela lei do Fundo Social”. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/uniedu/>. Acesso em: 13 ago. 2016

[22] PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

de trabalho docente. Entre as proposições dos 52 professores que responderam à questão, 12 delas se relacionam com a melhoria dos salários recebidos.

Frente ao descontentamento dos participantes da pesquisa com a remuneração recebida, propõe-se, a partir deste ponto, um olhar atento para a política salarial vigente na época da coleta de dados e as transformações decorrentes da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), revogando revogou a Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), que versa sobre cargos e carreiras do magistério público estadual e alterou a Lei nº 6844 (SANTA CATARINA, 1986), que regulamenta o Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina. Ressalta-se que, embora o objetivo desta pesquisa não esteja focado na análise aprofundada da política salarial vigente, o período que compreende a realização da pesquisa, e, em especial a coleta de dados, está relacionando com a aprovação da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015). Enfatiza-se que, a aprovação da referida lei, ocorrida em dezembro de 2015, ocorreu após negociações entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED), precedida pela greve dos profissionais da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina ocorrida entre 24 de março e 03 de junho de 2015. Tal contexto ficou evidente na resposta de alguns dos participantes à questão que procura descobrir se conhecem o Estatuto do Magistério Público de Santa Catariana e a legislação que dispõe sobre cargos e salários dos membros do Magistério Público Catarinense. Ao comentar a resposta, os participantes afirmam que:

> Nossa tabela salarial está em discussão, e desde a implantação da lei do piso nacional do magistério os salários foram achatados, não havendo significativa progressão salarial para os diferentes níveis dessa tabela. (P2)
>
> Agora no momento algumas condições estão sendo avaliadas pelo SINTE junto ao secretário da educação. (P14)
>
> Temos vários direitos e este governo quer retirá-los. (P19)
>
> Atualmente nada, já que o governo vai lançar um novo estatuto desvalorizando mais ainda o profissional em educação. (P27)

Tendo em vista o contexto em questão e as respostas acima registradas, evidenciando a “apreensão” dos professores a partir da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), cabe olhar para tabela salarial dos professores antes e depois da referida lei.

Antes da referida lei, a tabela salarial dos professores dividia-se em 12 níveis com 07 referências cada, conforme apresentado a seguir:

Tabela 3 – Tabela salarial vigente em dezembro de 2015

HABILITAÇÃO	NÍVEIS	REFERÊNCIAS						
		A	B	C	D	E	F	G
Habilitação específica de magistério obtida em curso de Ensino Médio	01	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	02	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	03	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
Licenciatura Curta	04	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	05	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
	06	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37	1.697,37
Licenciatura Plena	07	1.814,80	1.862,01	1.910,44	1.960,15	2.011,16	2.063,48	2.117,20
	08	1.917,94	1.967,79	2.018,92	2.071,41	2.125,25	2.180,49	2.219,81
	09	2.028,04	2.080,69	2.134,70	2.190,12	2.246,98	2.287,97	2.347,35
Especialização	10	2.196,43	2.253,47	2.311,99	2.372,04	2.433,63	2.496,85	2.561,71
Mestrado	11	2.441,64	2.505,15	2.570,33	2.637,21	2.705,82	2.776,23	2.848,48
Doutorado	12	2.694,80	2.765,00	2.837,03	2.910,95	2.986,81	3.064,63	3.144,49

Fonte: Adaptação do anexo III da Lei nº 16.360 (SANTA CATARINA, 2014)

Os valores apresentados na tabela 02 estão de acordo com o anexo III da Lei Ordinária nº 16.360 (SANTA CATARINA, 2014). Aprovada em 16 de abril de 2014, a referida lei estabelece 03 reajustes previstos para os meses de janeiro, julho e setembro de 2014, sucessivamente.

Em matéria publicada no site G1 em 25/6/2015, sob o título “professor estadual com licenciatura ganha em média, R$ 16,95 por hora”, o salário pago ao professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina é apontado como o menor quando comparado às demais Redes Estaduais de Ensino, conforme representado no infográfico que segue.

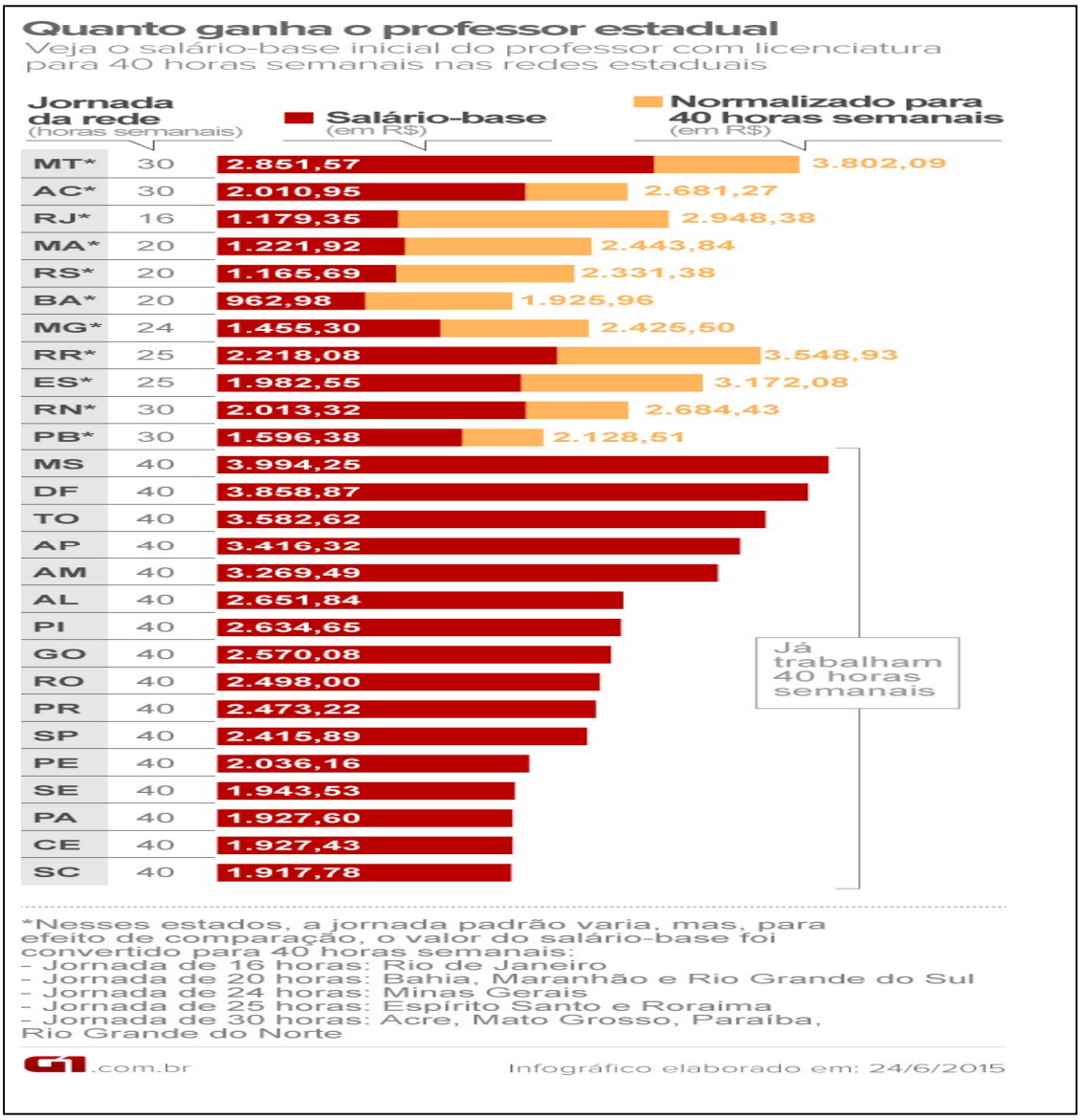


Figura 2 – Salário pago pelas redes estaduais de ensino em 2015

Fonte: G1.com.br

A partir das informações apresentadas acima, evidenciando a baixa remuneração do professor da Rede Estadual de Santa Catarina frente aos demais estados brasileiros, recorre-se mais uma vez a Esteve (1999, p.105) ao afirmar que, “paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente”, tendo visto, conforme discutido anteriormente, que o status social da profissão docente, assim como tantas outras, estaria associado à remuneração recebida, resultando na baixa atratividade da profissão docente. Tal reflexão remete às palavras de Gatti e Barreto (2009), ao afirmarem que,

> [...] é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades. [...] Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão.

Frente à discussão proposta por Esteve (1999) e Gatti e Barreto (2009), retornar aos números presentes no infográfico apresentado anteriormente permite observar que o valor pago por Santa Catarina, embora menor, quando comparado com outros estados da federação, atendia ao valor de R$ 1.917,78, correspondente ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público para professores com jornada de trabalho de 40 horas semanais vigente em 2015. Contudo, conforme discutido anteriormente, a partir de 2016, passou a vigorar a Lei Complementar 668 (SANTA CATARINA, 2015), atendendo ao valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público Nacional vigente em 2016, correspondente a R$ 2135,64, conforme pode ser percebido na tabela apresentada a seguir.

Tabela 4 – Tabela salarial vigente a partir de janeiro de 2016[23]

HABILITAÇÃO	NÍVEIS	REFERÊNCIAS						
		A	B	C	D	E	F	G
Habilitação específica de magistério obtida em curso de Ensino Médio	1	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	2	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	3	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
Licenciatura Curta	4	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	5	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
	6	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.397,23
Licenciatura Plena	7	2.397,23	2.397,23	2.397,23	2.450,19	2.513,95	2.579,36	2.646,50
	8	2.397,43	2.459,74	2.523,66	2.589,27	2.656,57	2.725,61	2.774,77
	9	2.535,06	2.600,87	2.668,38	2.737,66	2.808,73	2.859,97	2.934,21
Especialização	10	2.745,55	2.816,84	2.889,99	2.965,05	3.042,06	3.121,07	3.202,13
Mestrado	11	3.052,05	3.131,45	3.212,93	3.296,51	3.382,28	3.470,29	3.560,60
Doutorado	12	3.368,50	3.456,25	3.546,30	3.638,70	3.733,53	3.830,80	3.930,62

Fonte: Adaptação do anexo XI da Lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015)

[23] Os vencimentos apresentados na tabela relacionam-se com uma jornada de trabalho de 40 horas/aula semanais.

Conforme pode ser observado, novamente o vencimento recebido pelo profissional que se encontra no nível 1A está de acordo com o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público correspondente ao ano letivo de 2016. Contudo, os números não falam por si só. Assim sendo, embora o objetivo central desta pesquisa não seja discutir de forma aprofundada a Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), infere-se aqui que o pagamento do valor correspondente ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público custou caro aos professores, levando em conta algumas das alterações decorrentes da aprovação da nova lei. Entre tais alterações, serão discutidas neste texto a incorporação da Regência de Classe e as mudanças relacionadas com a composição da jornada de trabalho do professor e com os critérios necessários à progressão horizontal.

A partir de janeiro de 2016, quando entrou em vigor a Lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), os professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina deixaram de receber a Regência de Classe, instituída em 1979 durante o mandato do então governador do Estado, o senhor Jorge Bornhausen. De acordo com o previsto no texto da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015, p. 12), “[...] Art. 42. Ficam extintas: I – a gratificação de incentivo à regência de classe, prevista no art. 10 da Lei Complementar nº 1.139, de 1992; [...]”.

A fim de melhor compreender a incorporação da regência de classe ao vencimento básico, entendido por Neto (2010) como o valor da remuneração ao qual são acrescidas as vantagens pecuniárias estabelecidas em lei, como exemplo será utilizado o vencimento básico de um docente que se encontra no nível 10 na referência G.

Conforme apresentado na tabela 2, antes da vigência da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), o vencimento do professor 10G correspondia à R$ 2561,71. Com a vigência da nova lei, em janeiro de 2016, seu vencimento passou para R$ 3202,13, correspondendo a um aumento de 25%, superior, portanto, ao aumento correspondente ao Piso Salarial Nacional do Magistério Público para 2016, fixado em 11,36%. Contudo, ressalta-se que o valor de R$ 640,42, ou seja, 25% sobre o vencimento, equivale aos 25% de regência de classe recebido pelo docente até dezembro de 2015, conforme previsto na Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992). A partir do momento que se compreende de onde se origina o “aumento salarial” pago pelo governo do Estado sobre o vencimento básico utilizado

como exemplo, constata-se que não houve de fato aumento salarial, ocorrendo apenas a incorporação de um vencimento já recebido como “gratificação”, conforme previsto na legislação vigente até o término de 2015. A título de conhecimento, torna-se propício registrar que a Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015) alterou o enquadramento funcional vigente até 31/12/2015, conforme apresentado a seguir.

Quadro 22 – Enquadramento Funcional correspondente ao período de 01/01/2016 - 29/2/2016

Antes da Lei Complementar nº 668			**Após a Lei Complementar nº 668**	
Habilitação	Nível	Referência	Nível	Referência
Habilitação específica de magistério obtida em curso de Ensino Médio	1	A – G	I – Ensino Médio	Única
	2	A – G		
	3	A – G		
Licenciatura Curta	4	A – G	II – Licenciatura Curta	Única
	5	A – G		
	6	A – G		
Licenciatura Plena	7	A – G	III – Licenciatura Plena	A-I
	8	A – G		
	9	A – G		
Especialização	10	A – G	IV – Especialização	A-I
Mestrado	11	A – G	V – Mestrado	A-I
Doutorado	12	A – G	VI - Doutorado	A-I

Fonte: Adaptação do anexo XI da Lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015)

Com base neste novo enquadramento funcional, observa-se que as principais mudanças estão no número de níveis e referências. Observa-se que a partir da nova proposta, o número de níveis passou de 12 para 06 e que a quantidade de referências tornou-se única para os profissionais com formação em nível médio e com licenciatura curta. Enfatiza-se que, ao contrário do que ocorria até a vigência da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), os profissionais que se encontram nos níveis I, II e III não dispõem mais de possibilidades de progressão no mesmo nível. No caso dos profissionais com formação em nível de licenciatura plena, especialização *lato sensu,* mestrado e doutorado, foram acrescidas mais duas referências. Essa situação, a princípio, favorece aqueles professores que já teriam alcançado a referência G de cada nível antes da aprovação da Lei Complementar 668 (SANTA CATARINA, 2015) e que não poderiam passar para o nível posterior por não possuir a formação exigida, conforme discutido anteriormente no item 4.4.1, que trata da formação continuada e troca de experiências. Contudo, cabe frisar que as regras para a progressão horizontal na

carreira também sofreram alterações, conforme será discutido adiante. Sobre a tabela de vencimento dos professores, registra-se a seguir os ajustes salariais previstos para os meses de março de 2016, maio de 2017, e novembro de 2017, estabelecidos pela Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015).

Tabela 5 – Tabela salarial vigente a partir de 01/3/2016

Vigência: 1º de março de 2016			Vigência: 1º de maio de 2017			Vigência: 1º de novembro de 2017		
Nível	**Refer.**	**Valor R$**	**Nível**	**Refer.**	**Valor R$**	**Nível**	**Refer.**	**Valor R$**
I Ensino Médio	Única	2.397,23	I Ensino Médio	Única	2.397,23	I Ensino Médio	Única	2.397,23
II Licenciatura Curta	Única	2.442,18	II Licenciatura Curta	Única	2.464,65	II Licenciatura Curta	Única	2.487,13
III Licenciatura Plena	A	2.487,13	III Licenciatura Plena	A	2.532,07	III Licenciatura Plena	A	2.577,02
	B	2.606,67		B	2.680,14		B	2.753,61
	C	2.686,19		C	2.761,75		C	2.837,31
	D	2.761,61		D	2.841,99		D	2.922,36
	E	2.839,22		E	2.924,64		E	3.010,06
	F	2.985,71		F	3.074,20		F	3.162,70
	G	3.114,22		G	3.204,22		G	3.294,23
	H	3.233,18		H	3.326,62		H	3.420,07
	I	3.356,69		I	3.453,70		I	3.550,71
IV Especialização	A	2.869,01	IV Especialização	A	2.930,74	IV Especialização	A	2.992,47
	B	2.959,16		B	3.030,32		B	3.101,48
	C	3.042,06		C	3.118,09		C	3.194,13
	D	3.127,34		D	3.208,49		D	3.289,64
	E	3.215,08		E	3.301,59		E	3.388,11
	F	3.305,35		F	3.397,50		F	3.489,64
	G	3.398,23		G	3.496,27		G	3.594,32
	H	3.528,04		H	3.629,83		H	3.731,62
	I	3.662,81		I	3.768,49		I	3.874,17
V Mestrado	A	3.183,86	V Mestrado	A	3.249,77	V Mestrado	A	3.315,67
	B	3.294,37		B	3.375,84		B	3.457,30
	C	3.386,85		C	3.473,81		C	3.560,77
	D	3.481,97		D	3.574,70		D	3.667,43
	E	3.579,84		E	3.678,63		E	3.777,41
	F	3.680,55		F	3.785,68		F	3.890,81
	G	3.784,17		G	3.895,96		G	4.007,75
	H	3.928,73		H	4.044,79		H	4.160,84
	I	4.078,81		I	4.199,30		I	4.319,79
VI Doutorado	A	3.522,98	VI Doutorado	A	3.600,21	VI Doutorado	A	3.677,45
	B	3.623,53		B	3.707,17		B	3.790,81
	C	3.725,21		C	3.814,67		C	3.904,12
	D	3.829,83		D	3.925,39		D	4.020,96
	E	3.937,48		E	4.039,46		E	4.141,43
	F	4.048,21		F	4.156,92		F	4.265,62
	G	4.162,15		G	4.277,92		G	4.393,68
	H	4.321,14		H	4.441,33		H	4.561,52
	I	4.486,21		I	4.610,99		I	4.735,77

Fonte: Adaptação dos anexos XII, XIII e XIV da Lei nº 668 (SANTA CATARINA, 2015)

Conforme pode ser observado na tabela, os profissionais docentes que se encontram nos níveis IV, V e VI, ao contrário do que acontecia até a aprovação da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), dispõem agora da possibilidade de ascender duas referências. Contudo, os critérios para a progressão horizontal, ou seja, a mudança de uma referência para outra, também sofreu alterações. De acordo com a Lei Complementar 1139 (SANTA CATARINA, 1992, p.4)

> Art. 15 - O progresso funcional do membro do magistério estável, dar-se-á nas formas horizontal e vertical, pela conquista de referências e níveis superiores.
>
> § 1º O membro do magistério fará jus, a cada 03 (três) anos, a partir de fevereiro de 1993, ao progresso funcional horizontal, podendo conquistar uma referência pela comprovação de tempo de serviço e mais uma pelo alcance de desempenho satisfatório no exercício do cargo, no qual será considerada também a frequência e ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Ainda sobre a progressão funcional horizontal, no que se refere ao número de horas necessárias para que a mesma aconteça, de acordo com as orientações previstas no documento “Procedimentos Administrativos e Computacionais: Progressão Funcional” (SANTA CATARINA, 2007, p.5), “[...] a avaliação de desempenho tem sido substituída pela participação comprovada de, no mínimo, 80 (oitenta) horas em cursos de atualização e ou aperfeiçoamento.

Com a aprovação da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015, p. 3), no artigo 12, que trata da progressão horizontal como “promoção”, fica estabelecido que,

> § 1º A promoção ocorrerá a cada 3 (três) anos, de uma referência para a imediatamente superior, no mês de aniversário natalício do servidor, a partir de 1º de janeiro de 2017, observados os critérios estabelecidos por esta Lei Complementar.
> § 2º Para o primeiro período aquisitivo será considerado o interstício de 1º de fevereiro de 2014 a 31 de dezembro de 2016, contando-se os ulteriores a partir de 1º de janeiro de 2017.
> § 3º São requisitos para a promoção, a serem cumpridos pelo titular de cargo efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual durante o período aquisitivo:
> I – encontrar-se em efetivo exercício;
> II – comprovar a frequência ou docência em curso de aperfeiçoamento e atualização, homologados pela Secretaria de Estado da Educação (SED), pelo Conselho Estadual de Educação ou pelo Ministério da Educação, com o mínimo de 120 (cento e vinte) horas de duração; e
> III – não ter mais do que 5 (cinco) faltas injustificadas registradas em ficha funcional, considerando-se injustificadas aquelas previstas em lei.

Entre as principais mudanças decorrentes da Lei Complementar 1139 (SANTA CATARINA, 1992) para a Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), conforme apresentado nos parágrafos anteriores, observa-se a mudança na quantidade de horas de curso necessárias à progressão e o número de referências acessadas a cada progressão. Assim sendo, se antes o profissional docente precisava de 80 horas de curso para solicitar a progressão horizontal, a partir de 2017, necessitará de 120 horas. Todavia, ao contrário do que ocorria antes, a partir de 2017, acessará apenas uma referência a cada progressão horizontal.

Outra discussão que se torna propícia, considerando a discussão anterior sobre a intensificação do trabalho docente durante a jornada de trabalho remunerada, refere-se às mudanças no tempo correspondente à jornada de trabalho dos profissionais docentes decorrentes da Lei Complementar nº 668 (2015).

De acordo com a Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992, p. 2), em seu artigo 4º, “o regime de trabalho do professor é de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais de acordo com a carga horária curricular da unidade escolar”. De acordo com o artigo 5º da Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992, p. 2),

> § 4º - O professor de 5ª à 8ª série do 1º grau e 2º grau, com regime de 40 (quarenta), 30 (trinta), 20 (vinte) ou 10 (dez) horas semanais deverá ministrar 32 (trinta e duas), 24 (vinte e quatro), 16 (dezesseis) ou 08 (oito) horas-aula, respectivamente, e usufruirá de horas-atividades, as quais deverão ser cumpridas, obrigatoriamente, na unidade escolar.
> § 5º - As horas-atividades destinam-se ao trabalho extra-classe e as atividades complementares à regência de classe.

Embora a Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), não estabeleça exatamente o tempo correspondente a cada hora-aula, recorre-se aqui ao documento “Orientações para a organização e funcionamento das unidades escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual – 2011” (SANTA CATARINA, 2010), que versa sobre o Recreio Monitorado. De acordo com esse documento, as aulas que a princípio teriam 48 minutos de duração, na prática, corresponderiam a 45 minutos, considerando que o Recreio Monitorado caracterizaria atividade docente.

A partir da vigência da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), conforme anexo IX, as jornadas dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ficaram assim estabelecidas:

Quadro 23 – Composição da Jornada Semanal de Trabalho do Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	LIMITE MÁXIMO PARA ATIVIDADES DE INTERAÇÃO COM EDUCANDOS	QUANTIDADE DE HORAS-AULA
10 horas (600 min)	400 min	8
20 horas (1.200 min)	800 min	16
30 horas (1.800 min)	1.200 min	24
40 horas (2.400 min)	1.600 min	32

Fonte: Adaptação do nexo IX da Lei Complementar nº 668/2015

A princípio, quando comparado ao texto da Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), um olhar pouco atento para o texto da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015, p.5), no que se refere à jornada de trabalho do professor, não permitirá, *a priori*, observar as modificações que incidiram sobre o tempo que compõe a jornada de trabalho do professor dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim como disposto no texto da Lei Complementar nº 1139 (SANTA CATARINA, 1992), a Lei Complementar 668 (SANTA CATARINA, 2015, p. 05) estabelece que:

> Art. 18. Para o titular do cargo de Professor com efetivo exercício da atividade de docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as jornadas de trabalho de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais correspondem, respectivamente, a 8 (oito), 16 (dezesseis), 24 (vinte e quatro) e 32 (trinta e duas) horas-aula.

Contudo, quando se compara o conteúdo presente no anexo IX da Lei Complementar 668 (SANTA CATARINA, 2015), reproduzido por meio do quadro 23, verifica-se que a jornada de trabalho do professor, mensurada em minutos, corresponde há 10, 20, 30 e 40 horas/relógio (60 minutos) respectivamente. Contudo, é preciso avançar, olhando mais atentamente para o quadro 23, a fim de que se compreenda a estratégia que permite ao Estado de Santa Catarina afirmar que paga 1/3 de hora-atividade aos seus professores. Como exemplo, será utilizada a jornada de trabalho de um professor com 40 horas semanais, levando em conta o quadro apresentado anteriormente.

De acordo com o que regulamenta a Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), a jornada de trabalho de um professor dos anos finais do Ensino Fundamental com 40 horas semanais equivale há 2400 minutos. Desse tempo, o

limite máximo para atividades de interação com educandos – leia-se aqui, o tempo de trabalho do professor em sala – corresponde a 1600 minutos. O tempo restante, 800 minutos, corresponderia há 1/3 da jornada de trabalho do professor, conforme estabelecido pela Lei nº 11738 (BRASIL 2008). Vale considerar que o número de horas/aula trabalhadas em sala por um professor lotado com 40 horas semanais equivale a 32 horas/aula, e que o tempo de aula vigente – tendo em vista sua relação com o recreio monitorado, conforme discutido anteriormente – corresponde a 1440 minutos em média, tendo claro que o tempo de duração de cada aula, em Joinville, corresponde a 45 minutos. Subtraindo 1440 minutos (tempo de trabalho efetivo em sala de aula com os estudantes) de 1600 minutos (tempo máximo previsto para trabalhar em sala de aula com os estudantes), é possível obter um saldo de 160 minutos. Somados aos 800 minutos previstos pela Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015) destinados ao cumprimento de hora-atividade, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental teriam um total de 960 minutos de horas-atividade, tempo que ultrapassaria o 1/3 estabelecido pela Lei nº 11738 (BRASIL 2008). Registra-se ainda que metade das horas-atividades poderá ser cumprida pelo professor fora da unidade escolar, conforme previsto pela Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015). Portanto, se antes da aprovação da nova lei, os professores da Rede Estadual de Santa Catarina dispunham apenas de 20% da jornada de trabalho remunerada destinada à hora-atividade, a partir da nova lei, conforme apresentado até o momento, disporia de mais de 1/3 de hora atividade. Contudo, é preciso lembrar mais uma vez que só foi possível chegar a 1/3 de hora-atividade porque o tempo correspondente à jornada de trabalho do professor também aumentou, considerando que passou a ser mensurada em minutos e não mais em horas/aula, contribuindo, portanto, para a intensificação do trabalho docente durante a jornada de trabalho remunerada. Cita-se ainda que, quando questionados sobre aquilo que melhoraria suas condições de trabalho docente, 13 dos 52 professores que responderam à questão, fizeram referência direta ao aumento das horas atividades. Com exceção do participante P5, que fez referência a 50% de hora-atividade, entre os demais participantes, 04 fizeram referência a 1/3 da jornada de trabalho remunerada dedicada à realização da hora-atividade, conforme previsto pela Lei nº 11738 (BRASIL, 2008).

Em síntese, tendo em vista as alterações nos critérios para a progressão horizontal, bem como a incorporação da Regência de Classe ao vencimento básico

e o aumento da jornada de trabalho do professor, infere-se aqui que tais medidas contribuiriam para a proletarização docente, conforme proposto por Contreras (2012). Assim sendo, se os números presentes nas tabelas anexas no corpo da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015) justificam o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público e o cumprimento do percentual equivalente há 1/3 de hora-atividade, do outro lado, encontram-se professores que, após a greve ocorrida em 2015, se deparam com a perda de direitos e a vigência de novas regras relacionadas com a progressão na carreira. Se antes o professor precisava de 80 horas de curso para acessar duas referências em um mesmo nível, agora, precisa de 120 horas para ascender uma “letra”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste item apresenta-se uma síntese final da pesquisa “Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, que tem como objetivo central conhecer as condições de trabalho vivenciadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em Joinville. Para tanto, propõe-se retomar de forma breve os resultados decorrentes da análise de dados, evidenciando aspectos que se destacam positivamente e aqueles que carecem de maior atenção por parte da Secretaria de Estado da Educação e do governo estadual. Com base nas proposições dos participantes da pesquisa e nas discussões decorrentes do “diálogo” com o referencial teórico que sustenta a pesquisa, tendo em vista os dados analisados e os resultados obtidos, ao longo deste texto são apresentadas possibilidades de melhoria frente às condições de trabalho enfrentadas pelos docentes no contexto da escola, da formação e da carreira.

No tocante às condições de trabalho docente no contexto da escola, propõe-se retomar aspectos relacionados com as condições materiais e subjetivas de trabalho, bem como sua relação com o processo de intensificação docente.

Sobre as condições materiais de trabalho, observa-se, a princípio, a ausência de profissionais que, de acordo com Hypolito (2012), compõem as chamadas equipes de apoio. Destaca-se que são raras as escolas onde ainda se fazem presentes os orientadores e os supervisores escolares. Observa-se também que algumas escolas não dispõem de Assistentes em Educação (AEs) e Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) em seu quadro de funcionários. Mediante tal cenário, tendo em vista as atribuições do Assessor de Direção, chama-se a atenção para a sobrecarga vivenciada por este profissional, a quem se atribui legalmente as funções anteriormente exercidas pelos diretores adjuntos, supervisores e orientadores educacionais, acumulando muitas vezes, atividades outrora realizadas pelos AEs e ATPs na ausência desses.

Além da realização de concurso para supervisores e orientadores escolares, conforme proposto pelos participantes, propõe-se um olhar mais atento por parte da SED e do governo estadual para as consequências da falta dos profissionais que compõem as chamadas equipes de apoio. Infere-se aqui, que, atentar para a ausência desses profissionais no contexto da escola contribuiria para a

compreensão acerca dos impactos decorrentes dessa ausência sobre as condições de trabalho docente, ora relacionada com a intensificação docente, haja vista que, em função do acúmulo de funções, nem sempre os assessores de direção teriam condições de atender de imediato situações decorrentes da relação estabelecida entre professores e estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Afinal, vale recordar que, de acordo com Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente constitui-se enquanto uma profissão caracterizada pelas interações humanas. Como sugestão, propõe-se a realização de pesquisa futura sobre o impacto da ausência dos especialistas em educação no contexto da escola, tendo em vista que pesquisas realizadas por outros participantes do TRAFOR com docentes da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em especial as pesquisas de Giordan (2014) e Glasenapp (2015), evidenciaram a importância dos especialistas em educação no contexto da escola, em especial, os supervisores escolares.

Acerca dos espaços e materiais de apoio pedagógico utilizados pelos professores durante a jornada remunerada de trabalho no processo de interação com os estudantes que, segundo Eitere e Medeiros (2010), constituem os recursos pedagógicos no âmbito da escola, se apresentam de maneira distinta, considerando as 23 escolas que constituem o lócus da pesquisa. Assim sendo, se em algumas escolas os espaços e materiais de apoio pedagógico existem e se mostram adequados, em outras, ao contrário, se mostram inadequados ou até mesmo inexistentes, conforme apresentado a seguir.

Em relação aos espaços utilizados pelos professores, seja no momento em que estão em contato com os estudantes ou não, a maioria dos participantes os considera acessíveis. Com exceção da sala dos professores, do banheiro de uso exclusivo dos docentes e do espaço externo para a realização de atividades com os estudantes, considerados adequados pela maioria dos participantes, outros espaços, como auditório, biblioteca, estrutura física para a prática de educação física, laboratórios de informática, laboratórios de ciências, sala de artes e refeitório para uso dos professores merecem atenção.

Destaca-se certa preocupação com o fato do laboratório de ciências, sala de artes e refeitório para uso exclusivo dos professores serem espaços inexistentes na realidade da maioria dos participantes da pesquisa. Por sua vez, laboratório de informática, biblioteca e estrutura para a prática de educação física, considerados parcialmente adequados pela maioria dos participantes, se mostram inexistentes na

realidade de alguns docentes, conforme percentuais apontados no item 4.3.1, que trata das condições materiais de trabalho. Entendidos como espaços e recursos de apoio pedagógico ao mesmo tempo, ginásios/quadras cobertas para a prática de educação física e laboratório foram algumas das proposições dos docentes sobre aquilo que melhoraria suas condições de trabalho docente.

Sobre o espaço da sala de aula em específico, considerado parcialmente adequado pela maioria dos participantes, de acordo com os dados da pesquisa, observa-se que nem todas as unidades escolares dispõem de climatização, situação bastante preocupante, considerando o calor joinvilense, conforme discutido no item 4.3.1.

Torna-se pertinente, ainda, atentar para a ausência de recursos pedagógicos como computadores e acesso à internet em sala de aula, que por sua vez, tem contribuído para situações de intensificação do trabalho docente, dentro e fora da jornada de remunerada de trabalho. Recorda-se aqui que, a partir do momento que se passou a exigir do professor a utilização do diário eletrônico (*professor online*), a ausência de tais recursos tem feito com que os professores se obriguem a continuar preenchendo o diário físico em sala de aula, transcrevendo-o para o diário eletrônico em sua hora-atividade quando a escola disponibiliza computadores e acesso à internet em outros espaços que vão além da sala de aula, ou então, obrigando-se a preenchê-lo fora da jornada remunerada de trabalho quando tais recursos não se fazem presente no contexto da escola.

Assim sendo, registra-se a incidência de intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada de trabalho remunerada. Registra-se ainda, que, de acordo com os dados da pesquisa, em média, a maioria dos professores trabalha 05 ou mais horas fora da jornada remunerada trabalho, realizando, na maioria dos casos, atividades como planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades e preenchimento do *professor online.*

Além de computadores, salas ambiente e acesso à internet nas salas de aula, como proposição, os professores citam ainda o aumento do percentual de horas-atividade, haja visto que as 05 horas-atividade que caracterizariam a jornada de trabalho não remunerada, quando somadas às 08 horas-atividade que compõem a jornada remunerada de trabalho, totalizariam 13 horas aula, quantidade equivalente a 1/3 da jornada remunerada de trabalho, conforme proposto pela Lei nº 11.738

(BRASIL, 2008), que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Acerca das condições subjetivas de trabalho, em especial, aquelas relacionadas com a pressão emocional decorrente da relação estabelecida com a equipe gestora/administrativa (Diretor Geral, Assessor de Direção, Assistente Técnico Pedagógico, Assistente em Educação, Supervisor, Orientador e Administrador Escolar), os dados da pesquisa evidenciam uma relação majoritariamente positiva. Independente das equipes gestoras/administrativas constituírem-se ou não por todos os membros citados, observa-se que a relação dos professores com os profissionais que as constituem não é algo que se evidencia enquanto fator de tensão quando pensadas as condições de trabalho subjetivas.

Tendo em vista o contexto da formação, chama-se a atenção para o fato de que a ampla maioria dos professores que participaram da pesquisa, além de possuir licenciatura plena, possui também especialização *lato sensu.* Contudo, também causa inquietação o fato dessa ampla maioria não estar participando de formação continuada na época da coleta de dados (2015). Entre as razões relacionadas com a não participação, foram citadas a falta de tempo, de recursos financeiros e de valorização financeira na carreira, considerando os critérios relacionados com a progressão horizontal até o final de 2015. Sobre a troca de experiências docentes, entendida enquanto formação continuada, os dados da pesquisa evidenciaram como momentos formais e oficiais, a predominância das reuniões pedagógicas, embora, o tempo para a troca de experiências docentes se mostre escasso. Contudo, de acordo com os participantes, a troca de experiências docentes também ocorre em momentos informais, como nas horas-atividade.

Frente ao contexto apresentado no parágrafo anterior, propõe-se à SED voltar o olhar para a formação continuada em serviço, conforme propõe Placco (2010), vislumbrando nas comunidades de experiência no âmbito da escola, de acordo com Cancino (2010), uma alternativa viável que contemple a participação do maior número possível de professores. Contudo, não se pode ignorar a relação entre a formação continuada e a valorização profissional docente ao longo da carreira.

Entre os aspectos que se relacionam com as condições de trabalho docente, o que mais chama a atenção diz respeito à (des)valorização profissional docente. Todos os participantes que responderam à questão que trata da valorização profissional docente informaram sentir-se pouco valorizados ou desvalorizados pelos

estudantes, família, governo e sociedade. Em particular, ganha destaque o sentimento de desvalorização em relação ao governo, tenho em vista a questão salarial e as mudanças que viriam a acontecer a partir da aprovação da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), discutidas em 2015 entre o governo estadual e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), após a realização de uma greve naquele ano. Em relação à equipe gestora/administrativa e aos colegas docentes, os participantes afirmaram que se sentem valorizados.

Entre as mudanças que impactariam sobre as condições de trabalho dos professores, decorrentes da aprovação da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015), podem ser citadas a incorporação do valor referente à regência de classe ao vencimento, a alteração do tempo referente à jornada de trabalho, que passou a ser mensurada em minutos e a exigência de 120 horas de curso em formação continuada. Se com as duas primeiras medidas, o governo do estado de Santa Catarina cumpre oficialmente o que propõe a Lei 11738 (BRASIL, 2012) que trata do piso salarial nacional para os professores do magistério público da educação básica, levando em conta o vencimento recebido e a quantidade de horas-atividade durante a jornada remunerada de trabalho, é preciso cautela, tendo em vista sua efetivação e os critérios relacionados com a quantidade de horas de formação continuada necessárias à progressão horizontal.

Lembra-se aqui que tais “avanços” foram alcançados com a incorporação do valor referente à regência de classe ao vencimento e a mensuração da jornada de trabalho dos professores em minutos. Recorda-se ainda que foram incorporadas duas referências a mais nos níveis de especialização *lato sensu,* mestrado e doutorado, suprindo a lacuna sentida por aqueles professores que alcançavam a última referência de cada nível muito antes do término da carreira. Contudo, esclarece-se que, ao contrário do que ocorria até então, a partir de 2017, a cada 120 horas de curso de formação continuada, os professores poderão acessar apenas uma referência. Até o final de 2015, a cada 80 horas de curso de formação continuada, o professor acessava duas referências.

Frente às questões que permeiam o parágrafo anterior, no que se refere à valorização profissional docente no contexto da carreira, o vencimento, a hora-atividade e os critérios relacionados com a progressão horizontal, infere-se aqui, com base em Contreras (2012), que os professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina estariam vivenciando o processo de proletarização docente,

caracterizado pela perda de direitos outrora conquistados, mas nem sempre assegurados efetivamente. Como exemplo, pode ser citada a regência de classe, entendida até então enquanto gratificação. Embora a pesquisa trate dos professores dos anos finais do Ensino Médio, registra-se que o conteúdo da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015) abrange todos os professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Diante da constatação realizada ao término desta pesquisa e apresentada no parágrafo anterior, deixa-se a indicação para que pesquisas futuras avaliem/pesquisem o impacto e os desdobramentos/implicações da Lei Complementar nº 668 (SANTA CATARINA, 2015) sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Apenas quatro estados e distrito federal cumprem integralmente a Lei do Piso. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-na-midia/11658-apenas-quatro-estados-e-df-cumprem-integralmente-lei-do-piso.html>. Acesso em: 24. jun. 2016.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** um campo de estudos. Revista Educação da Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez. 2010, p. 174-181

ALVEZ, B. P.;SILVA, J. C. S.; FERREIRA, L. S.. Considerações acerca do trabalho dos professores a partir de uma investigação com professoras de uma escola municipal de Santa Maria. In: **VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED 2010**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-16. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2010>. Acesso em: 15 maio 2015.

ALVES, Rubem. Dor de Ideia. In: **O amor que acende a lua.** São Paulo**:** Papirus, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** 2. ed Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo. Edições 70, 2011.

BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia Soares. Carreira e remuneração docente em Santa Catarina. In: CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). **Vencimento e remuneração docente no Brasil:** resultados de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2015.

BRASIL. Lei nº 4024**,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Seção I, p. 11.509. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 5692**,** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção I, p. 6377. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção I, p.20. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466**,** de 12 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.12, 13 de jun. 2013. Seção I, p.59. Disponível em:<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

CABRAL, Alcinei da Costa. **Condições de trabalho dos professores do programa Ensino Médio Inovador.** 2016. 138 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2016.

CARVALHO, Carlos Martins. **Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás.** 2014. 172 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Pontificia Universidade Católica de Goiás, 2014.

CANCIAN, Natália. Calor recorde em Santa Catarina faz escolas adiarem volta às aulas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 ago. 2016. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/140969-calor-recorde-em-santa-catarina-faz-escolas-adiarem-volta-as-aulas.shtml. Acesso em: 14 jul. 2016.

CANCINO, Pablo Venegas. Comunidade de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Iara Andrade; GABARDO, Cláudia; FREITAS, Dúnia Anjos de (Orgs.). **Tempos de educar:** os caminhos da história do ensino na Rede Municipal de Joinville/SC – 1851/2000. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2005.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade do trabalho. In:OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DUARTE, Alexandre William Barbosa. Survey. In:OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. Recursos pedagógicos. In:OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. Cap. 4, p. 93 - 124.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público:** ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis, SC: Edeme, 1975.

FRANCO, Maria Laura Pugliesi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 4ª ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental:** desafios e dilemas. 2014. 152 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2014.

GLASENAPP, Dirlene. **Professores Iniciantes:** Acompanhamento e Ações de Apoio no Ensino Fundamental. 2015. 162 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2015.

GONÇALVES, Rosemeri Conti. Matizes da Ação Inspetora no Ensino Catarinense: Agentes Policiais e Eclesiais (1830-1850). In: **25ª ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: 2002. p. 1- 8. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt2>. Acesso em: 20 jun. 2016.

G1. Professor estadual com licenciatura ganha em média R$ 16,95 por hora. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>. Acesso em: 15 jul. 2016

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional do professores**.** In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica do Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Cap. 8, p. 211 a 230.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. **2015 - Resultados finais do Censo Escolar.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 14 abr. 2016.

IPPUJ – Instituto de Pesquisa e Planejamento para o desenvolvimento Sustentável de Joinville. Relatório Joinville: Cidade em dados, 2015.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Plano Nacional de Educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd.** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 01 - 23. Disponível em:<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4065.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

JACQUES, Ana Sílvia. **Condições de Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Trabalho Fundamental.** 2013. 176 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2013.

JEDLICKI, Leonora Reis; YANCOVIC, Maurício Pino. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LEHER, Roberto. Valorização do Magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LIMA, Fernando de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental.** 2013. 173 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2013.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.25, n. 89, p. 1159 - 1180, set/dez. 2004.

MAY, Tim. Surveys sociais: do desenho à análise. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanço de Produção Científica:** A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. SemiEdu 2010 - ISSN:1518-4846 – UFMT, Cuiabá-MT.

MONTEIRO, A. Reis. Auto-regulação das profissões da educação: por quê? **Elo: Revista do Centro de Formação Francisco Holanda.** Guimarães, Portugal, v. 1, n. 20, p. 81-88, jul. 2013.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7 - 32, 1999.

NETO, Henrique Lanza. Vencimento Básico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In:_____ (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. Cap.1, p. 13 - 34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. O direito à educação na América Latina: uma análise das políticas educacionais na história recente do Brasil e da Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs). **Inclusão democrática e direito à educação:** desafios para a docência na América Latina. Belo Horizonte: Editora Unika, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Condições de Trabalho Docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: _____ (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Cap. 3, p. 153 a 190.

OLIVEIRA, Maurício. **História da Educação em Santa Catarina.** Florianópolis, SC: Letras Brasileiras, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Lívia Fraga. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Cap. 8, p. 211 a 230.

PAULINO, Vanessa; CORREA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre acessibilidade física em nove escolas municipais do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC.** Marília, v. 8, n.1, p. 59-74, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PIROLA, Juliana. A metodologia *survey* em pesquisas educacionais: a disciplina de Estudos Latino-americanos e o aprendizado da histórica da América Latina. In: VENERA, Raquel Alvarenga Sena; Campos, Rosânia. **Abordagens teórico-**

metodológicas: primeiras aproximações. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012. Cap. 3, p. 65 - 84.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação continuada de professores. In: In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

RAUTA, Edina; LENZI, Alexandre. Educação lança ferramentas on-line para estudantes e professores da rede pública estadual. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/6345-edineia-rauta-e-alexandre-lenzi-sesecom>. Acesso em: 19 mar. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisitada.** Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 1998.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia.** 5. ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2000.

SANTA CATARINA. Lei Ordinária nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961. Dispõe sobre educação e cultura. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 6950, 19 dez. 1961. p.05. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Ordinária nº 4394, de 20 de novembro de 1969. Dispõe sobre O Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 8901, 05 de dez. 1969**.** p. 06. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 6745, de 28 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatudo dos Servidores Públicos Civis do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n.12.866, 30 de dez. 1965**.** p. 04. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 13010, 31 jul. 1986. p. 11. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 49, de 24 de abril de 1992. Dispõe sobre novo plano de cargos e vencimentos do magistério estadual, reformula a sistemática de progressão funcional, institui a gratificação de permanência, os prêmios mérito gerencial e de assiduidade e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 14.431, 29 abr. 1992. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992. Dispõe sobre cargos e carreiras do magistério público estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências. **Diário Oficial do**

Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, n. 14.557, 29 out. 1992. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3818, de 26 de julho de 1993. Regulamenta os procedimentos relativos ao concurso de ingresso no magistério público estadual. Florianópolis, 1993. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, 28 jul. 1993. p. 43. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 116, 28 de abril de 1994. Fixa novos valores de vencimento para os cargos que menciona, modifica valores de gratificação das funções executivas de confiança e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 14.922, 28 abr. 1994. p. 02. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Ordinária nº 9831, de 17 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a organização da administração pública, estabelece diretrizes para a reforma administrativa do poder executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 15.128, 17 fev. 1995. p. 01. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 7 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 150, de 8 de julho de 1996. Altera o art. 3º da Lei Complementar nº 100, de 30 de novembro de 1993, e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 15.465, 08 jul. 1996. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 7 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Decreto nº 2972, de 18 de junho de 1998. Regulamenta os procedimentos relativos ao concurso de ingresso no magistério público estadual. Florianópolis, SC, 1998. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 7 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Euducação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 15.977, 07 ago. 1998. p. 02. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Edital SED nº 003, de 15 de outubro de 2001. Abre inscrições e define normas ao Concurso Público destinado a selecionar pessoal para prover vagas do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual e dá outras providências. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://webreitoria.udesc.br/concursos/sed/edital.html>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 243, de 30 de janeiro de 2003. Estabelece nova estrutura administrativa do Poder Executivo, e revoga dispositivos da Lei nº 9831/95. Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 8 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 284, de 28 de fevereiro de 2005. Estabelece modelo de gestão para a administração pública estadual e dispõe sobre

a estrutura organizacional do Poder Executivo. Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 8 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 287, de 10 de março de 2005. Trasnsforma cargos previstos na Lei nº 1139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial da União,** Florianópolis, SC, n. 17.595, 10. mar. 2005. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 289, de 10 de março de 2005. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 116, de 1994, e establece outras providências. providências. **Diário Oficial da União,** Florianópolis, SC, n. 17.595, 10. mar. 2005. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SANTA CATRINA. Secretaria de Estado da Educação – SED. **Procedimentos Administrativos e Computacionais:** Progressão Funcional. Florianópolis, 2007.

SANTA CATARINA. Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012. Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, 10 abr. 2012. p. 02. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1863, de 25 de novembro de 2013. Regulamenta o afastamento do servidor público efetivo para frequentar curso de pós-graduação e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, 26 nov. 2013. p. 08. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Ordinária nº 16.360, de 16 de abril de 2014. Fixa os valores de vencimentos dos membros do magistério público estadual e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, 22 abr. 2014. p.02. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 24 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o quadro de pessoal do magistério público estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1139/92 e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, 31 dez. 2015. p.05

SANTA CATARINA. Decreto nº 243, de 01 de julho de 2015. Altera o Decreto nº 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino em todos os níveis e modalidades. Florianópolis, 1986. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, 02 jul. 2015. p. 02. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc>. Acesso em: 24 jul. 2016.

.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação – SED. **Orientações para organização e funcionamento das unidades escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual – 2011.** Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3304934-Estado-de-santa-catarina-secretaria-de-

estado-da-educacao-diretoria-de-educacao-basica-e-profissional.html>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação – SED. Ofício s/nº, de 29 de agosto de 2011. Apresenta a relação de cargos e funções com lotação nas escolas da Rede Pública Estadual. Florianópolis, 2011. Disponível em:<extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/.../348-cargos-e-funcoes-com-lotacao-nas-ues>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação – SED. Edital nº 29, de setembro de 2015. Fixa data e estabelece os critérios e procedimentos para seleção de candidatos para concessão de afastamento remunerado para frequentar curso de pós-graduação ao servidor detentor do Cargo Efetivo de Professor e de Consultor Educacional, pertencente ao Quadro do Magistério Público Estadual e lotado no âmbito da SED, nos níveis de Mestrado e Doutorado. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina,** Florianópolis, SC, n. 20.164, 15 out. 2015. Disponível em:< www.sed.sc.gov.br/index.../1726-edital-n-29-de-29-de-setembro-de-2015-4718>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação – SED. **Histórico da Secretaria da Educação.** Florianópolis. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 08 jul. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação – SED. **UNIEDU**: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/uniedu/> Acesso em: 25 ago. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação – SED. **Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC):** Situação de Professores e Alunos da Regional de Joinville. Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/.> Acesso em: 12 abr. 2016.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Flávio Januzzi. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim,** 2007. 202 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. In: SILVA JÚNIOR, Celestino da Silva; RANGEL, Mary. (Orgs.). **Nove Olhares sobre a supervisão.** 16. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014

ANEXO A – Parecer Consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE UNIVILLE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Antonio José Fernandes Ricardo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46155015.3.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.152.030

Data da Relatoria: 08/07/2015

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

JOINVILLE, 16 de Julho de 2015

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO B – Carta de Anuência emitida pela instituição coparticipante da pesquisa

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
23ª SECRETARIA REGIONAL DE JOINVILLE
23ª GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO - GERED

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os professores das escolas da Rede Estadual de Educação, em Joinville, participem da pesquisa "CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL", do mestrando Antonio José Fernandes Ricardo, que estará sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold, da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como o nome das escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área de educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina.

Atenciosamente,

Dalila Rosa Leal
Gerente de Educação - Joinville
Matrícula 131.597-5-02

Dalila Rosa Leal
Gerente de Educação

Instituição: 23ª Gerencia de Educação - GERED **23ª Joinville**
Rua Monsenhor Gercino, 2071 – Itaum - CEP 89208-001
Fone: (047) 3423-2488
e-mail: gereijoinvillegab@sed.rct-sc.br
www.sed.sc.gov.br

ANEXO C – Calendário escolar 2015

ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Educação Básica e Profissional

CALENDÁRIO ESCOLAR 2015

Dias letivos	
Fevereiro	13
Março	22
Abril	19
Maio	20
Junho	21
Julho	13
Agosto	21
Setembro	21
Outubro	20
Novembro	19
Dezembro	11
Total	200

janeiro

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

fevereiro

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

Dias letivos: 13
04 a 06 – Planejamento e Parada Pedagógica
09 – Início do Ano Letivo
16 e 17 - Carnaval

março

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Dias Letivos: 22

abril

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Dias letivos: 19
Parada pedagógica: 01 dia
03 – Paixão de Cristo
05 – Páscoa
21 – Feriado Tiradentes

maio

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Dias letivos: 20
01 – Feriado Dia do Trabalhado

junho

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Dias letivos: 21
04– Corpus Christi

julho

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Dias letivos: 13
17 – Término do semestre letivo
18/07 a 02/08 – Férias para os Estudantes
20 /07 a 24/07 –Formação Continuada e parada pedagógica
27 a 31 – Período de planejamento dos professores

agosto

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Dias letivos: 21
03 – Retorno das aulas

setembro

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Dias letivos: 21
Parada pedagógica: 01 dia
07 – Feriado Independência do Brasil (Será considerado dia letivo, desde que a escola participe das atividades cívicas no município);

outubro

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Dias letivos: 20
12 – Feriado Nossa Senhora Aparecida;
15 – Dia dos Professores

Novembro

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Dias letivos: 19
Parada pedagógica: 01 dia
02 – Feriado Finados
15 – Feriado Proclamação da República

dezembro

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Dias Letivos: 11
15 – Término do Ano Letivo
16 a 22 – Exames Finais

LEGENDA:

- Dias Letivos em 2015
- Formação Continuada para os Professores
- Parada Pedagógica
- Exames Finais
- Feriados

Observações:

Para atender as demais reuniões pedagógicas, conselhos de classe e feriado municipal, a adequação deste calendário ficará sob responsabilidade da Gerências Regionais de Educação, respectivos municípios e escolas, respeitando as peculiaridades regionais e municipais e garantindo para o aluno o mínimo de 200 dias letivos e 800 horas.

APÊNDICE A – Matriz de Referência para projeto de pesquisa

<table>
<tr><td colspan="4">Título da pesquisa: Condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objeto de estudo: Condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental</td></tr>
<tr><td colspan="4">Lócus da pesquisa: Escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville</td></tr>
<tr><td colspan="4">Participantes: Professores dos anos finais do Ensino Fundamental, efetivos há mais de 3 anos e lotados em uma mesma escola com 40 horas/aula</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abordagem: Qualitativa</td><td>Instrumento de Coleta: Questionário (questões abertas e fechadas)</td><td>Análise de dados: Análise de Conteúdo</td></tr>
<tr><td>Objetivo geral</td><td>Objetivos específicos</td><td>Questões de pesquisa</td><td>Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Conhecer as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville.</td><td>Evidenciar as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental no contexto da escola, da carreira e da formação.</td><td>Quais as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental?

Como se dão as condições de trabalho docente no contexto da escola, da carreira e da formação?</td><td>Contexto da escola:
12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25

Formação:
7, 7.1, 7.2, 7.3, 14

Carreira:
20, 26, 27, 28</td></tr>
<tr><td>Reconhecer os fatores que contribuem para a intensificação do trabalho docente.</td><td>Que situações têm contribuído para a intensificação do trabalho docente?</td><td>4, 4.1, 4.2, 9

Intensificação docente:
15, 16</td></tr>
<tr><td>Identificar as proposições dos docentes para a melhoria das condições de trabalho docente</td><td>Quais proposições os docentes trazem para a melhoria das condições de trabalho docente?</td><td>29.</td></tr>
</table>

APÊNDICE B – Questionário utilizado para a coleta de dados

Questionário

Prezado (a) professor (a):

Convidamos você a participar, como voluntário (a) anônimo (a), da pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

A presente pesquisa tem como objetivo central conhecer as condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Estadual de Educação em Joinville.

As respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, que está sob orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder este questionário. Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa.

Atenciosamente,

Antonio José Fernandes Ricardo (Mestrando em Educação).

EIXO 1: PERFIL DO PARTICIPANTE

1. Sexo:
a) ( ) Feminino
b) ( ) Masculino

2. Estado civil:
a) ( ) Solteira (o)/Separada(o)/Divorciada(o)/Viúva(o)
b) ( ) Casada (o)/União Estável

3. Tem filhos?
a) ( ) Sim. Quantos?_____
b) ( ) Não

4. Você leciona:
a) ( ) Somente nos anos finais do Ensino Fundamental
b) ( ) Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
Nº de turmas E.F. _____
Nº de turmas E.M. _____

4.1. Para que anos do Ensino Fundamental você leciona?
a) ( ) 6º ano
b) ( ) 7º ano
c) ( ) 8º ano
d) ( ) 9º ano

4.2. Caso você também lecione para o Ensino Médio, para que séries?
a) ( ) 1º série
b) ( ) 2º série
c) ( ) 3º série

5. Assinale o seu curso superior.
a) ( ) Licenciatura Curta. Qual?_____
b) ( ) Licenciatura Plena. Qual?_____
c) ( ) Outros.Qual?_____

6. Você cursou Pós-Graduação? Caso afirmativo, assinale abaixo:
a) ( ) Especialização
b) ( ) Mestrado
c) ( ) Doutorado

7. No momento, você está frequentando algum curso de formação continuada?
a) ( ) sim
b) ( ) não

7.1. Em caso afirmativo, assinale uma das alternativas abaixo:
a) ( ) Especialização
b) ( ) Mestrado
c) ( ) Doutorado
d) ( ) Outro curso de formação continuada

7.2. Em caso negativo, por qual (is) motivo (s)?

_____
_____
_____
_____

8. Qual a sua carga horária semanal nesta escola?
a) ( ) 10 horas
b) ( ) 20 horas
c) ( ) 30 horas
d) ( ) 40 horas
e) ( ) mais de 40 horas

9. Além da sua carga horária nesta escola, você possui outro vínculo empregatício?
a) ( ) Sim.Qual? _____
b) ( ) Não

10. Há quanto tempo você trabalha como professor efetivo (concursado), na Rede Estadual de Educação?
a) ( ) 0 a 3 anos
b) ( ) 3 a 6 anos
c) ( ) 7 a 25 anos
d) ( ) 25 a 35 anos
e) ( ) mais de 35 anos

11. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
a) ( ) 0 a 3 anos
b) ( ) 3 a 6 anos
c) ( ) 7 a 25 anos
d) ( ) 25 a 35 anos
e) ( ) mais de 35 anos

EIXO 2: VOCÊ E A SUA PROFISSÃO

12. Além do (a) diretor (a) geral, a equipe gestora/administrativa de sua escola é formada por:
a) ( ) Assessor de direção
b) ( ) Assistente Técnico Pedagógico (ATP)
c) ( ) Assistente em Educação (AE)
d) ( ) Supervisor Escolar
e) ( ) Orientador Escolar
f) ( ) Administrador Escolar

13. Assinale como você considera o seu relacionamento com a equipe gestora/administrativa de sua escola:

	Ótimo	**Bom**	**Regular**	**Ruim**
a) Direção Geral				
b) Assessor de Direção				
c) Assistente Técnico Pedagógico (ATP)				
d) Assistente em Educação (AE)				
e) Supervisor Escolar				
f) Orientador Escolar				
g) Administrador Escolar				

14. A sua escola oportuniza troca de experiências entre os professores?
a) ( ) Sim
b) ( ) Não

Em caso afirmativo, em que momentos?

_____
_____
_____
_____
_____

De que forma?

_____
_____
_____
_____
_____

15. Considerando a carga horária de 40 horas/aula semanais, incluindo as horas-atividades, em média, quantas horas por semana você necessita fora da escola para dedicar-se às atividades da docência?
a) ( ) nenhuma
b) ( ) 1 hora
c) ( ) 2 horas
d) ( ) 3 horas
d) ( ) 4 horas
e) ( ) 5 horas ou mais

Em caso afirmativo, qual (is) atividade (s) você realiza?

_____
_____
_____
_____
_____

16. Você sente algum tipo de pressão durante o exercício de sua profissão?
a) ( ) Sim
b) ( ) Não

Se desejar, comente.

_____
_____
_____
_____
_____

17. Quanto aos espaços que compõem as instalações físicas desta escola e suas condições para a realização do seu trabalho, assinale as opções:

	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado	Inexistente
a) Acessibilidade				
b) Auditório				
c) Banheiro de uso dos professores				
d) Biblioteca				
e) Espaço externo para realização de atividades diversas com os estudantes				
f) Estrutura para a prática de Educação Física				
g) Laboratório de Informática				
h) Laboratório de Ciências				
i) Sala de Artes				
j) Sala dos Professores				
k) Refeitório de uso dos professores				

18. De forma geral, quanto às condições da(s) sala(s) de aula, assinale:

	Adequado	Parcialmente adequado	Inadequado	Inexistente
a) Ruído				
b) Ventilação				
c) Climatização				
d) Iluminação				
e) Metragem da sala de aula **X** número de estudantes				
f) Mobiliário (quadro, mesa do professor, carteiras, cadeiras, armários)				

19. Esta escola disponibiliza materiais de apoio pedagógico para a realização de suas aulas?
a) ( ) sim
b) ( ) não

Em caso afirmativo, quais?

_____
_____
_____
_____

20. Quanto ao seu salário você está:
a) ( ) Satisfeito
b) ( ) Parcialmente satisfeito
c) ( ) Insatisfeito

Se desejar, comente.

_____
_____
_____
_____

21. Você se sente seguro em seu local de trabalho?
a) ( ) Sim
b) ( ) Parcialmente
c) ( ) Não

Se desejar, comente.

_____
_____
_____
_____

22. Você considera que a SED/23ªGERED tem desenvolvido ações que auxiliem na melhoria das condições de trabalho?
a) ( ) Sim
b) ( ) Não

Se desejar, comente.

_____
_____
_____
_____

23. Para você, as atividades que envolvem o seu trabalho como docente têm aumentado?
a) ( ) Sim
b) ( ) Não

Em caso afirmativo, quais atividades?

_____
_____
_____
_____

24. As condições de trabalho oferecidas pela escola possibilitam que você realize sua hora atividade?
a) ( ) Sim
b) ( ) Não

Se desejar, comente.

_____
_____
_____
_____

25. Que atividades você desenvolve na sua "hora-atividade"?

_____
_____
_____
_____

26. Quanto à valorização na docência, como você se sente em relação:

	Valorizado	Pouco Valorizado	Desvalorizado
a) À equipe gestora			
b) Aos estudantes			
c) Às famílias			
d) Aos colegas docentes			
e) Ao governo estadual			
f) À sociedade			

Se desejar, comente.

_____
_____
_____
_____

27. Você conhece o Estatuto do Magistério Público de Santa Catarina e a legislação que dispõe sobre cargos e salários dos membros do Magistério Público Catarinense?
a) ( ) sim
b) ( ) não

Em caso afirmativo, o que destacaria?

_____
_____
_____
_____

28. Para você, o que melhoraria as suas condições de trabalho?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Convite

Caso você tenha interesse em participar de futuras pesquisas, por meio de entrevistas promovidas pelo Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, sobre a temática das condições de trabalho docente, solicitamos que preencha os dados abaixo. Contudo, pedimos sua compreensão caso você não venha a ser selecionado.
Nome:_____
Telefone (s):_____
E-mail: _____

Agradecemos a sua colaboração!