



ASPECTOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GUARULHOS

ASPECTS OF TEACHER'S WORKING CONDITIONS IN
MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS OF GUARULHOS

ASPECTOS DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS
PROFESORES EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE GUARULHOS

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna¹

RESUMO: Neste artigo, analisam-se facetas das condições de trabalho de professores dos anos iniciais da educação básica de Guarulhos, com o objetivo de refletir sobre a efetivação da docência. As informações foram extraídas de Banco de Dados construído a partir de respostas a questionário. As condições de trabalho do professor são compreendidas a partir de Oliveira e Assunção (2010). Sobre a docência e sua especificidade política e social, apoia-se em Contreras (2012). Foi possível evidenciar que a maioria dos docentes concluiu a educação básica em escolas públicas ou predominantemente públicas, e o ensino superior em instituições privadas, indicando possível fragilidade na formação. Sobre as condições de trabalho nas escolas, entre as questões que têm interferência negativa no trabalho, destacaram-se o número excessivo de alunos por sala e a indisciplina, facetas relacionadas e que trazem consequências para o ensino. A pesquisa aponta para a necessidade da valorização profissional dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Condições de trabalho docente. Formação de professores. Carreira docente.

ABSTRACT: This paper analyzes facets of the teacher's working conditions in Guarulhos with the purpose of reflecting on the effectiveness of teaching. The information was extracted from Database constructed from questionnaire responses. It is understood the working conditions of the teacher based on Oliveira and Asunción (2010). On teaching and its political and social specificity, it is based on Contreras (2012). It became clear that most teachers completed the basic education in public or predominantly public schools and higher education in private institutions, indicating possible fragility in training. On working conditions in schools, on issues that have negative interference in their work, they stood out the excessive number of students per class and indiscipline, aspects that bring direct consequences for the realization of education. This research affirms the importance of professional development for teachers.

KEYWORDS: Teacher's working conditions. Teacher training. Teaching careers.

¹ **Submetido em:** 01/08/2017 – **Aceito em:** 14/09/2017 - **Publicado em:** 22/09/2017.



RESUMEN: Esta investigación analiza los aspectos de las condiciones de trabajo de los profesores de la red pública municipal de Guarulhos-SP Brasil, con el objetivo de reflexionar sobre la docencia. La información se extrae de la base de datos generada por GEPECSO. Se entiende las condiciones de trabajo de los maestros a partir de Oliveira e Assunção (2010). Sobre la docencia y su especificidad política y social se apoya en Contreras (2012). Se hizo evidente que la mayoría de los maestros completaron la educación básica en escuelas públicas o predominantemente públicas y la educación superior en instituciones privadas, lo que indica posible debilidad en su formación inicial. En cuanto a las condiciones de trabajo en las escuelas, en temas que tienen interferencia negativa, se destacaron el excesivo número de alumnos por clase y la indisciplina, aspectos relacionados y que traen consecuencias directas para la educación. Esta pesquisa afirma la necesidad de desarrollo profesional de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Condiciones de trabajo de los maestros. Formación del profesorado. Carrera docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta pesquisa sobre aspectos das condições de trabalho de professores da rede pública municipal de Guarulhos¹, no que diz respeito à formação, carreira e dificuldades enfrentadas na escola, a fim de estabelecer reflexões sobre tais condições e suas relações com o exercício da docência.

Apresenta-se um conjunto de análises feitas a partir de informações extraídas de Banco de Dados institucional organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e Classes Sociais (GEPECSO) sobre a condição de classe dos docentes. A pesquisa, de abordagem quantitativa (LAVILLE; DIONE, 1999), foi realizada em Guarulhos, abrangendo as redes estadual, municipal e particular da educação básica. Os dados foram coletados por meio de questionário fechado, contendo 60 questões, aplicado aos professores nos momentos de trabalho coletivo. Tinha por objetivo captar aspectos das condições de trabalho e relações de classe.

As informações aqui analisadas referem-se apenas aos professores que atuavam na rede municipal, ou seja, nos anos iniciais da educação básica. O foco se justifica pelo fato desses professores serem os responsáveis pela alfabetização das crianças. Foram utilizadas as respostas às questões formuladas no que diz respeito aos aspectos que, do ponto de vista dos professores, dificultavam a realização da docência. Também foram utilizadas as respostas às questões sobre o processo de escolarização dos professores e sobre sua carreira.

Do total dos 607 questionários respondidos - e que compõem o Banco de Dados do Gepecso (2014) - 238 referem-se a professores que atuavam em escolas municipais (39,2%). *Corpus* aqui analisado. Dentre os demais professores, 347 atuavam em escolas estaduais (57,2%), 16 professores não informaram o tipo de escola em que trabalhavam (2,6%), cinco lecionavam em escolas particulares (0,8%) e um professor assinalou a opção outro (0,2%).



O objetivo neste artigo é o de refletir sobre o exercício docente nos anos iniciais da educação básica, face às condições de trabalho oferecidas aos professores. Para tanto, apoia-se na definição de Contreras (2012) sobre a profissionalidade docente.

O texto está organizado em duas partes. Num primeiro momento, apresenta-se discussão sobre a especificidade da docência e a precarização das condições de trabalho dos professores na atualidade. Em seguida, as análises realizadas a partir das informações extraídas do Banco de Dados consultado. Os dados obtidos, quando possível, foram cotejados à pesquisa realizada pela Unesco (2004) sobre os professores brasileiros.

EXERCÍCIO DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NA ATUALIDADE

De acordo com Contreras (2012), a especificidade do trabalho docente refere-se ao fato desse exercício profissional envolver valores educativos e compromissos sociais. Destaca como dimensões da profissionalidade do professor a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Considerando o professor um intelectual crítico e, portanto, capaz de exercer seu trabalho de forma autônoma, aponta a obrigação moral pautada por discussão referida à emancipação individual e social dos alunos, e não por valores educativos pessoalmente assumidos; o compromisso com a comunidade referido à defesa de valores voltados para o bem comum; e a competência técnica comportando o conhecimento pedagógico e das disciplinas escolares, e a reflexão sobre condicionantes institucionais e ideológicos que incidem sobre a escola. O ensino é trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio.

Contreras (2012) afirma que, na atualidade, o exercício docente encontra-se precarizado, além de submetido a prescrições externas, acarretando perda da visão de conjunto, rotinização, controle burocrático, intensificação. Com isso, perde seu sentido educativo e abstrai-se o debate sobre as finalidades da educação. Em decorrência das precárias condições objetivas em que ocorre e da forte regulação a que se encontra submetido, o trabalho docente se vê cada vez mais plasmado na organização administrativa do ensino. Dessa forma, não é possível aos professores desenvolverem seu trabalho de forma autônoma, sendo compelidos a gerir tarefas com eficiência a partir de critérios previamente definidos, com ênfase na competência técnica e na competitividade, e estimulados a “[...] resolver os problemas em que se encontram envolvidos, tal como foram definidos por outros, e com recursos que lhe foram concedidos” (CONTRERAS, 2012, p. 290), acirrando sua desprofissionalização.



Neste artigo, ao se discutir as condições de trabalho do professor, estas são compreendidas como o conjunto de meios disponíveis e necessários para sua realização (condições físicas e organizacionais), somando-se às relações de emprego as quais os trabalhadores estão submetidos (carreira, formação, formas de contratação, remuneração), vinculadas às suas condições de vida (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Para as autoras, na análise das condições de trabalho dos docentes, além de problemas relacionados ao espaço físico, material pedagógico, salário recebido, necessita-se considerar também aspectos como o tempo de preparo das aulas, número de turmas, situação funcional, organização do trabalho pedagógico, entre outros.

Pesquisas sobre o exercício da docência demonstram que a precariedade existente nas condições de trabalho do professor é histórica, expressando desvalorização política do magistério (MARIN, 1998). Tais pesquisas, como a de Sampaio e Marin (2004), indicam que tal precariedade se acentua na atualidade, trazendo consequências para o ensino. Para Lüdke e Boing (2004), a precariedade existente nas condições de exercício da docência, relacionada à sua desvalorização política, interfere no valor que o trabalho de professor possui na sociedade, bem como nas formas como o docente se constitui como um profissional. As pesquisas mostram ainda que as condições adequadas de trabalho do professor são centrais na promoção do ensino com qualidade social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que os sistemas de ensino deverão promover condições adequadas de trabalho aos professores. Nesse sentido, medidas foram tomadas como, por exemplo, a elaboração da Resolução nº 02/2009, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2009a), que fixa as diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEB (BRASIL, 2007); ou mesmo a Lei que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008).

Contudo, na prática, a questão salarial e a falta de perspectiva vinculada à inexistência de progressão na carreira são fatores importantes para a discussão sobre as condições de trabalho do professor. Ao analisarem os impasses e desafios presentes na valorização do magistério no Brasil, Gatti e Barreto (2009) apontam que a desvalorização política da docência se expressa nos baixos salários, nas precárias condições de trabalho, gerando tensão entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho nas escolas, em que pese os esforços envidados nas



últimas décadas no sentido de garantias de melhorias na qualidade da educação e do trabalho do professor.

Os aspectos acima destacados, presentes no debate sobre a profissionalização docente, permitem perceber questões candentes na atualidade e indicam a relevância de, ao se fazer pesquisa, ir às escolas e levantar, junto aos professores, os elementos que, a partir de seus pontos de vista, trazem consequências para o exercício do magistério, em termos de condições a que estão submetidos.

Os Professores Investigados

Na amostra aqui analisada, que trata de professores que - na ocasião da pesquisa, atuavam nas escolas municipais de Guarulhos, ou seja, nos anos iniciais da educação básica - tem-se que, entre os pesquisados, 61,14% lecionavam na educação infantil e 33,4% no ensino fundamental I. Dez professores atuavam no ensino fundamental IIⁱⁱ (4,2%) e dois não responderam à pergunta (0,84%). Um afirmou trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA) (0,42%). Em que pese as diferenças existentes entre essas etapas e modalidades da Educação Básica, os dados serão analisados conjuntamente, pois as condições de formação, carreira e infraestrutura não diferem entre as escolas da rede, e os professores circulam pelas diferentes etapas e modalidades.

A fim de se discutir as condições de trabalho docente nos anos iniciais da escolarização básica e a efetivação do ensino, serão analisadas facetas de sua formação, de sua carreira, além da percepção dos professores sobre os elementos que afetam o seu trabalho nas escolas.

No que se refere à formação na escolarização básica, foi possível constatar que 63,45% dos professores estudaram somente em escolas públicas e 26,47% predominantemente em escolas públicas, indicando diferentes percursos escolares. Sobre a formação inicial, 60,50% deles afirmaram ter cursado magistério e 96,22% ter feito uma graduação. Ao serem interrogados sobre se fizeram ou não uma licenciatura, as seguintes respostas foram constatadas: 5,05% afirmaram ter feito Bacharelado, 66,81% Licenciatura, 9,66% Bacharelado e Licenciatura e 18,48% não responderam.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental o professor deverá ser formado em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, sendo admitida ainda a formação em nível médio, na modalidade normal.



Diferentemente do que ocorreu em sua escolarização na educação básica, os professores fizeram a graduação em instituições privadas (79,83%). Estudos sobre a formação dos professores em instituições privadas de ensino superior no Brasil têm sido produzidos evidenciando, em alguns deles, uma fragilização dessa formação, com consequências para o ensino. Como exemplo, cita-se a pesquisa de Rodrigues (2014) - realizada em instituição de grande porte, situada no estado de São Paulo. Entre outros aspectos, a autora evidenciou que, na instituição por ela analisada, a formação é vista como uma mercadoria, comprometendo o aprimoramento intelectual dos alunos.

Ao serem questionados sobre se são ou não professores polivalentesⁱⁱⁱ, a maioria afirmou positivamente (78,15%). Dentre os professores, 19,33% afirmaram que não são polivalentes e 2,52% não responderam a essa questão. Cabe ressaltar que no município as disciplinas Artes, Inglês e Educação Física são ministradas por professores especialistas. Como já informado, o ensino fundamental II é ofertado na modalidade EJA, e nesse caso também se trabalha com o professor especialista.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), os professores do ensino fundamental I são polivalentes, ou seja, deverão ensinar todos os conteúdos das disciplinas escolares aos alunos. Posto uma sólida formação inicial ser condição para o exercício da docência, cabe atentar para o apontado por Gatti e Nunes (2008), ao analisarem o conjunto das disciplinas oferecidas nos cursos de formação inicial de professores dos anos iniciais da educação básica. As autoras destacaram fragmentação da formação e pouca relação com a prática docente, além de fragilidades no tratamento dado aos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas pelos professores que atuarão nesse nível de ensino, abordados de forma genérica e superficial. Tal aspecto por certo compromete o exercício da docência, ainda mais em condições precárias para sua realização.

Com relação à formação continuada, os professores foram perguntados sobre se possuíam ou não cursos de pós-graduação^{iv}. Nas respostas, 35,7% dos professores da rede municipal afirmaram possuir algum curso nesse nível de ensino. Sobre se realizavam cursos de formação continuada para obter progressão na carreira, 86,55% dos professores disseram que sim, 11,34% afirmaram que não e 2,11% não informaram.

Cabe destacar que a formação continuada necessita ser prevista nos planos de carreira docente, preferencialmente estabelecendo alguma forma de licença, com ou sem remuneração, para que o professor possa continuar se formando, mas sem arcar sozinho com os esforços necessários para tal (BRASIL, 2008). Análise feita sobre o Plano de Carreira do



município evidenciou o oferecimento de condições de trabalho satisfatórias aos docentes quanto ao incentivo à formação continuada (BELLO *et al.* 2016).

As fragilidades detectadas na formação dos professores podem comprometer sua profissionalidade, no aspecto indicado por Contreras (2012), ao mencionar sua dimensão técnica, que para o autor exige conhecimento pedagógico e das disciplinas escolares pelo docente, além de conhecimento que permita ao professor refletir sobre os condicionantes institucionais e ideológicos que incidem sobre a escola.

Além do incentivo à formação continuada, demais aspectos da carreira docente também necessitam ser considerados. A valorização dos profissionais da educação por meio da elaboração de planos de carreira está prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que deve contemplar, entre outros aspectos, ingresso por meio de concurso público, piso salarial, progressão baseada na titulação e na avaliação de desempenho, carga de trabalho que contemple período reservado a estudos, além de condições adequadas de trabalho.

Alguns pontos sobre a carreira dos professores foram levantados. A maioria dos professores afirmou ser contratada, de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (regime da CLT) (88,65%). Ao serem interrogados se são ou não efetivos no cargo que ocupam, 44,18% afirmaram que sim e 55,04% que não. Os demais 0,78% não responderam. Como se trata de funcionários que atuam em órgão público, faz-se necessário atentar para as condições de estabilidade dos professores, importante para o trabalho educativo escolar (ALVES; PINTO, 2011). Ao serem interrogados sobre as condições de progressão na carreira, foram obtidas as seguintes respostas: 6,3% dos professores as avaliam como muito boas; 44,54% as avaliam como boas; 26,47% as avaliam como razoáveis; 13,87% as avaliam como ruins e 1,26% como muito ruins, 7,56% dos professores não responderam a essa questão.

Tal constatação permite observar, ao se somar os 44,54% dos professores que consideram as condições de progressão na carreira boas aos 6,30% que as consideram muito boas, que 50,84% dos professores pesquisados demonstraram estar satisfeitos com suas condições de progressão na carreira. Indagados sobre se recebem ou não adicional de progressão na carreira, 69,33% afirmaram que sim; 26,05% que não e 4,62% não responderam.

Ao serem questionados sobre se são ou não remunerados para o preparo das aulas, 73,53% dos professores afirmaram que sim, 21,43% que não e 5,04% não responderam à questão. Quanto à existência de remuneração para a realização de trabalho coletivo, 65,13% dos



professores afirmaram receber, 25,21% afirmaram não receber e 9,66% não informaram. A discordância nas respostas pode revelar desconhecimento dos professores das condições de sua carreira.

Fator importante para se analisar as condições de trabalho do professor refere-se ao número de escolas em que atua. Na rede municipal de Guarulhos, 68,90% dos docentes afirmaram trabalhar em apenas uma escola; 25,21% em duas; 5,0% em mais de três (0,89% não responderam). Com relação ao número de turmas, os professores das escolas municipais, em sua maioria polivalentes, afirmaram trabalhar com apenas uma turma (68,91%). Dentre os professores pesquisados, 16,81% afirmaram trabalhar com duas turmas e 10,08% com mais de três. O restante (4,2%) não respondeu. Assim, em sua maioria, trabalhavam em uma escola e com uma turma, sem acúmulo de cargo. Os dados se aproximam dos obtidos pelo MEC junto aos professores brasileiros (BRASIL, 2009b). Cabe destacar que, de acordo com a Resolução n. 2/2009 (BRASIL, 2009), a jornada de trabalho de tempo integral de 40 horas deverá ocorrer preferencialmente numa única escola.

A fim de compreender as formas como os professores percebiam as condições de trabalho as quais estavam submetidos, foram feitas perguntas sobre a interferência negativa de alguns aspectos. As possibilidades de respostas nos questionários eram: nenhum, pouco, razoável, muito, totalmente.

Nas questões, os professores foram interrogados sobre se avaliavam que a falta de formação inicial e ou continuada adequadas tinham efeito negativo sobre seu trabalho: 40,76% afirmaram não ter nenhuma interferência negativa. 23,53% pouca; 15,97% razoável; 10,92% muita; 1,68% totalmente e 7,14% dos professores não responderam a essa questão.

Ou seja, nas respostas, a maioria dos professores ponderou que a ausência de formação inicial e ou continuada adequadas não gerava efeito negativo sobre seu trabalho (40,76%), seguidos por 23,53% que avaliavam como pouca tal interferência. Somados, são 64,29% dos docentes.

Tais resultados vão ao encontro do obtido em pesquisa realizada pela Unesco (2004), na qual a maioria dos professores (58,8%) afirmou que a falta de domínio de novos conteúdos não é um problema para seu exercício profissional.

Os professores também foram questionados em relação à interferência da indisciplina dos alunos em seu trabalho: 3,78% afirmaram que a indisciplina não causa interferência negativa sobre o trabalho; 19,75% pouca; 18,48% razoável; 39,92% muita interferência; para 15,13% tem total interferência negativa e 2,94% dos professores não responderam a essa questão.



A maioria considerou que a indisciplina dos alunos interferia de forma negativa em seu trabalho. Ao somar-se o conjunto de respostas que consideram que a indisciplina interfere totalmente (15,13%) com os que consideram que ela interfere muito (39,92%), tem-se um total de 55,05% das respostas. Esse resultado vai ao encontro do levantado na pesquisa da Unesco (2004), com o conjunto dos professores brasileiros. Nesta, quando interrogados sobre situações que representam um problema em seu trabalho diário, 54,8% dos professores se referiram à indisciplina dos alunos.

De fato, os professores têm enfrentado problemas com a indisciplina nas escolas, aspecto que pode ser relacionado com a própria desvalorização social da docência. Mas, segundo Aquino (1998a), há que se atentar para o fato de a questão da indisciplina nas escolas ser imputada somente ao aluno, como se fosse algum desvio de conduta, desresponsabilizando-se a escola. De acordo com Aquino (1998b), para que ocorra a relação pedagógica, o professor necessita fazer valer sua autoridade, pautando-a no conhecimento, sendo tal autoridade necessária para que ocorra uma ética pedagógica. O professor é o responsável pela intervenção educativa escolar, que é por essência normativa, num sentido produtivo e positivo. Para tanto, o professor precisa passar por formação inicial e continuada que garantam, entre outros aspectos, o domínio dos conhecimentos a serem ensinados aos alunos.

Os professores também foram interrogados sobre se avaliavam a carência social dos alunos como causadora de interferência negativa em seu trabalho. Ao somar-se os que consideram que a carência social dos alunos não tem nenhum efeito sobre as práticas pedagógicas (19,75%) aos que avaliam que ela tem pouca influência negativa (26,47%), tem-se um total de 46,22% de docentes. Ainda, 28,99% avaliaram tal interferência como razoável. Trata-se de um dos grandes desafios postos à educação na atualidade. Aqui, há divergência em relação à pesquisa da Unesco (2004), na qual, ao serem interrogados sobre situações que representam ou não um problema em seu trabalho diário na escola, 51,9% apontaram as características sociais dos alunos. Existe o espaço de tempo de uma década entre uma pesquisa e outra, além de uma referir-se ao conjunto dos professores brasileiros e a outra aos professores de uma rede municipal de ensino específica.

Desde o final dos anos de 1960, estudiosos da sociologia da educação têm destacado a origem social dos alunos como fator de desigualdade escolar, muito mais pelas formas como tais desigualdades são percebidas e consideradas na escola, instituição que promove e valoriza um determinado arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2008).



A questão da necessidade de se enfrentar de modo positivo a diversidade existente nas escolas tem sido tema recorrente na formação inicial e continuada dos docentes. Seria importante investigar, por meio da observação em sala de aula, como tais questões são trabalhadas nessa rede de ensino, ou se as respostas dadas pelos docentes se referem a jargões incorporados no discurso pedagógico, mas que não possuem efeito nas práticas, tal como postulado por Carvalho (2008).

Com relação à interferência negativa na dificuldade de aprendizagem dos alunos no trabalho do professor, os dados indicam que 25,21% dos docentes consideraram a dificuldade de aprendizagem dos alunos como fator com razoável interferência negativa sobre seu trabalho. Ao somar-se os que responderam muito (30,67%) aos que responderam totalmente (6,72%), tem-se 37,39% dos docentes. De todo modo, tal influência não é tão explicitamente negativa.

Ao que parece, nesse aspecto os docentes da rede municipal de Guarulhos possuem um diferencial, uma vez que pesquisas realizadas em diferentes tempos e contextos explicitam que os professores tendem a imputar as dificuldades pedagógicas enfrentadas na sala de aula aos alunos, sendo tais dificuldades, de seu ponto de vista, de ordem psicológica (PATTO, 1991), ou mesmo moral (MARIN, 2006).

Os professores foram questionados sobre se o número de alunos por sala interferia de forma negativa em seu trabalho. Ao somar-se os professores que afirmaram que o número de alunos na sala tem muita interferência negativa no seu trabalho (34,45%) aos que responderam totalmente (34,03%) tem-se 68,48% de respostas, ou seja, a maioria dos professores. Quanto ao número de alunos por sala por etapa da escolarização na educação básica, a partir de dados coletados na pesquisa, tem-se que, no Ensino Fundamental, 22,07% possuem até 25 alunos; 22,76% de 26 a 30; 39,45% de 31 a 35; 5,51% de 36 a 40; 3,45% possuem mais de 40 alunos em sala (6,76% dos questionários estavam sem resposta a essa questão).

Já na Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos), 32,47% possuem até 25 alunos; 48,05% de 26 a 30; 12,99% de 31 a 35; 1,95% de 36 a 40; 0,65% possuem mais de 40 alunos em sala (3,89% dos questionários estavam sem resposta a essa questão).

Levantamento realizado por Siniscalco (2003) aborda a relevância do número de alunos por sala no que se refere às condições de trabalho docente que favoreçam o ensino, ou seja, salas muito cheias não favorecem o aprendizado. A partir de levantamento internacional sobre esse fator e sua influência no ensino, a autora afirma haver indicações de que classes menos numerosas conseguem melhores resultados. De acordo com Sampaio e Marin (2004), não há dados conclusivos sobre qual a quantidade mais adequada de alunos, uma vez que outros



fatores - como as formas de organização do currículo - necessitam ser considerados. O número de crianças por sala na rede é menor na educação infantil que no ensino fundamental, mas ainda acima do recomendado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), que estabelece que o número de alunos na pré-escola deva ser de até 22 crianças, e no fundamental I de até 24 crianças.

Ao serem interrogados sobre a interferência negativa da organização escolar sobre o trabalho docente, ao somar-se os professores que avaliaram haver pouca influência negativa (29,41%) aos que avaliaram não haver nenhuma influência negativa (23,11%), tem-se 52,52% dos docentes. Pesquisas como a de Grigoli *et al.* (2010) indicam forte relação entre a organização da gestão pedagógica na escola e a realização do ensino. Também Bonamino e Lima (2013) evidenciam relação entre a dimensão pedagógica da gestão escolar e a proficiência dos alunos. Tal aspecto não foi evidenciado pelos professores pesquisados como um problema.

No que se refere à infraestrutura das escolas, ao somar-se os que avaliaram que ela exerce pouca influência negativa em seu trabalho (28,57%) aos que avaliaram não ter nenhuma influência negativa (18,91%), tem-se 47,48% dos professores.

Em questão feita especificamente sobre as condições de trabalho na escola, a maioria dos professores as avaliou como boas (52,10%) e 19,33% como muito boas. Ao somar-se essas respostas, têm-se um total de 71,43% de docentes que demonstram estar satisfeitos com as condições de trabalho na escola.

Estudo realizado por Simões (2013) indica a existência de diferenças entre as condições de infraestrutura de escolas mais centrais e mais periféricas na rede municipal de Guarulhos, discrepância também verificada em estudo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2011) em escolas estaduais situadas na zona leste de São Paulo.

Ao serem questionados sobre a interferência negativa em seu trabalho da ausência de funcionários na escola, 25,21% avaliaram que tal ausência interferia muito negativamente, em contraposição a 24,79% que avaliaram haver pouca interferência. Tal discrepância nas respostas pode estar relacionada a condições específicas de ausência de funcionários em alguns estabelecimentos, mais que em outros.

Com relação às respostas dadas a questões sobre interferência negativa do tempo disponível para o preparo das aulas na jornada de trabalho, interessava saber sua percepção sobre esse aspecto de seu trabalho. Ao serem questionados sobre o tempo disponível em suas horas de



trabalho remunerado para o preparo das aulas, as seguintes respostas foram obtidas: 6,72% consideraram o tempo disponível totalmente escasso; 27,73% muito escasso; 31,09% consideraram razoavelmente escasso; 21,85% pouco escasso; 7,56% que não era escasso; e 5,05% não informaram. Tal aspecto não se destacou como forte contribuição negativa na condução do trabalho docente.

De acordo com a Lei do Piso Salarial do Magistério (BRASIL, 2008), 33,3% da jornada de trabalho deverá ser destinada às atividades de apoio à docência. Na pesquisa realizada pela Unesco, em 2004, 66,3% dos professores afirmaram que o tempo escasso para corrigir provas e cadernos é fator que representa um problema em seu trabalho diário. Já em relação ao tempo destinado ao preparo das aulas, a maioria dos professores avaliou que destina tempo suficiente para o preparo de suas aulas (35,71%), seguidos por aqueles que consideram tal tempo razoável (32,77%).

Com relação ao salário, ao serem interrogados sobre se o baixo salário por eles recebido interferia negativamente sobre o seu trabalho, ao somar-se os que responderam totalmente (13,03%) aos que responderam muito (28,57%), tem-se um total de 41,60%. Outros 23,53% afirmaram existir uma interferência negativa razoável. De acordo com Gatti e Barreto (2009), os salários pagos aos docentes necessitam ser compatíveis com a formação exigida e com as responsabilidades sociais implicadas no exercício do magistério.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao debater-se a possibilidade do exercício da autonomia no magistério, aspecto central para a efetivação na docência, Contreras (2012, p. 281) destaca concepção ideológica presente na sociedade, permeada por forte individualismo, na qual “[...] os cidadãos são fundamentalmente clientes que escolhem o produto que mais convém a seus interesses particulares”. Cada vez mais se vê dificultada a possibilidade de se refletir sobre um bem comum pautado por ideias de justiça social, e “[...] o bem comum fica reduzido ao produto de interesses individuais” (CONTRERAS, 2012, p. 281). Para o autor, tal mentalidade está presente no universo da educação, expressando-se na flexibilização e regulamentação dos processos educativos na atualidade, acirrando-se com as precárias condições de trabalho do professor.

Esses fatores contribuem para a perda do sentido social da docência, não permitindo que ela ocorra de forma a contribuir para a formação de sujeitos autônomos, e assim cumprir sua função educativa.



A pesquisa aqui apresentada abordou facetas das condições de trabalho dos professores dos anos iniciais da educação básica, a fim de se estabelecer reflexões sobre as possibilidades de concretização do ensino nas escolas.

Dentre os aspectos a se destacar, ao se interrogar os professores sobre o que exercia maior influência negativa sobre o trabalho, destacou-se a indisciplina dos alunos (para 55,05% dos docentes) e o número excessivo de alunos por sala (68,48%), que por certo são fatores relacionados e trazem consequências para o ensino. Com relação à formação, evidenciou-se que os docentes realizaram a escolarização básica em instituições públicas e o ensino superior em instituições privadas, o que traz indícios de precarização em sua formação inicial. Concorde-se com Silva (2013), ao afirmar que uma sólida formação inicial e a garantia da formação continuada são aspectos centrais para o desenvolvimento profissional dos professores e para o ensino.

Ao se discutir a necessária valorização profissional do magistério na educação básica, cabe argumentar que o trabalho docente, ao se centrar no ensino, não se reduz à relação estabelecida entre o professor e o aluno na sala de aula, tendo por suposto um professor que domine um conhecimento (seja ele pedagógico ou específico) e o transmita ao seu aluno. Há que se levar em consideração que essa relação ocorre na escola, em determinadas condições de trabalho, que por sua vez estão relacionadas ao contexto social mais amplo. Salas lotadas são, sem dúvida, forte indício da precarização das condições de trabalho docente e indício de sua desvalorização política e social.

Afirma-se aqui a relevância de se investigar o contexto escolar, a fim de se traçar esforços para melhorar as condições de trabalho dos docentes. O professor, para poder ensinar, necessita passar por formação inicial de qualidade, bem como ter condições previstas na carreira docente para seguir estudando, conforme suas necessidades. Também necessita que a escola organize seus tempos e espaços de modo a possibilitar o ensino. Tais aspectos referem-se à necessária valorização dos professores, para que sua atuação ocorra de forma compatível com as responsabilidades e demandas relacionadas a esse exercício profissional, favorecendo a realização de um ensino com qualidade social.

A desvalorização política da docência se expressa nas condições de trabalho e formação dos professores. Na atualidade, nos debates sobre a qualidade da escola pública, os professores são vistos como peças-chave e, nesse sentido, destaca-se a necessidade de se garantir efetivas condições de realização do ensino nas escolas.

Ao se afirmar a necessidade de valorização profissional dos professores, não se quer



reafirmar a retórica ideológica da necessidade de profissionalização (POPKEWITZ, 1995). Formação e adequadas condições de trabalho são fundamentais para que o professor, em sua tarefa no magistério, possa se atentar para as estruturas sociais, culturais e econômicas subjacentes ao ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 1998.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise de autoridade docente. **Cadernos Cedex**. Ano XIX, n. 47, p. 7-19, dez. 1998b.

BELLO, Isabel Melero *et al.* Formação continuada e carreira docente: o município de Guarulhos em questão. In: V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2016, Goiânia. **Política e Gestão da Educação: discursos globais e práticas locais**. Goiânia: Anpae, 2016. v.41, p.1 – 15.

BONAMINO, Alicia; LIMA, Naira da Costa Muylaert. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, Ângela Maria *et al.* (Org.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 91-117, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 2ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2008. 275 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 14 março 2014.



BRASIL. (2008). **Lei n. 11. 738 de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28/05/2009**. Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009b. 64 p.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB. 08/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./ dez. 2008. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1400/1375>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole** – Síntese das conclusões. São Paulo: CENPEC, 2011. 34 p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2012

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos. Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO. 2009. 293 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 297 p.



GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de pesquisa, v. 2, São Paulo: FCC; Fundação Victor Civita, 2008. 142 p.

GEPECSO. **Pesquisa**: Condições de trabalho e relações de classe dos docentes da rede básica de ensino no município de Guarulhos-SP. Guarulhos-SP: Universidade Federal de São Paulo, 2014.

GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves *et al.* A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, jan. /abr. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÚDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARIN, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 8-18, abr. 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Manifestações de professores sobre alunos. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, p. 285-300, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente (Verbete). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FEU/FMG, 2010 (CD-ROM).

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz: 1991. 385 p.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, p. 35- 50, 1995.

RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. **Formação de professores dos anos iniciais da escolarização**: um estudo da disciplina de Didática no curso de Pedagogia. 2014. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.



SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda. Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade** - Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente – II, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SILVA, Marcelo Soares da. Políticas de formação e valorização dos profissionais da Educação Básica em questão: contradições e inquietações. In: MARTINS, Ângela Maria *et al.* (Orgs.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, p. 165-198, 2013.

SIMÕES, Carolina Zambotti. **Condições de trabalho dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental I em escolas municipais de Guarulhos e práticas pedagógicas**. 97 f. Iniciação Científica. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003. 166 p.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. 224 p.

Sobre a Autora

ⁱ **Marieta Gouvêa de Oliveira Penna** – Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: marieta.penna@yahoo.com.br

NOTAS

ⁱ O município de Guarulhos situa-se na Grande São Paulo. Foi escolhido para a realização da pesquisa em função de acordos de cooperação existentes entre a (Universidade do autor) e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

ⁱⁱ Nesta rede, o ensino fundamental II é ofertado na modalidade EJA.

ⁱⁱⁱ Na pesquisa, foram considerados professores polivalentes aqueles que trabalham no ensino fundamental e na educação infantil, lecionando todas as disciplinas do currículo. A expressão é usada em oposição aos professores especialistas, que atuam com as disciplinas do ensino fundamental II e ensino médio, de acordo com os estudos feitos em sua graduação.

^{iv} O tipo de pós-graduação frequentado não estava especificado na pergunta.