

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA ERICA DE BRITO

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE CURRAIS NOVOS-RN (2009 - 2012)**

NATAL-RN
2014

FABIANA ERICA DE BRITO

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE CURRAIS NOVOS-RN (2009 - 2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria Duarte Araújo Castro

NATAL-RN
2014

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Brito, Fabiana Erica de.

As condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos-RN (2009 - 2012) / Fabiana Erica de Brito. - Natal, RN, 2014.

180 f.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação – Dissertação. 2. Professores – Condições de trabalho - Dissertação. 3. Escola pública – Dissertação. I. Castro, Alda Maria Duarte Araújo. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37:331.526

FABIANA ERICA DE BRITO

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE CURRAIS NOVOS-RN (2009 - 2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em, ____/____/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria Duarte Araújo Castro. (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^ª. Dr^ª. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Terra Meira Garcia
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN

Dedico este trabalho aos meus pais, Rubem (in memorian) e Maria de Fátima; a minha irmã Janaína Ráfia e ao meu esposo Eustáquio Alves pelo cuidado, atenção, carinho, amor e incentivo que me deste.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos, os que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

A Deus, pois sem sua benção, nada teria sido possível;

Aos meus pais, Rubem Pereira de Brito (in memoriam) e M^a de Fátima D. Brito, por sempre terem sido fontes inesgotáveis de força, incentivo e amor para a minha vida;

À minha irmã Janaína Ráfia, pela confiança e apoio;

Ao meu esposo Eustáquio Alves da S. Neto, pelo profundo incentivo, companhia e motivação nesta trajetória de muitos estudos e dedicação.

À minhas amigas da linha de Política e Práxis da Educação Débora Suzane, Andrezza Lenuska, Janaína, Larissa Oliveira, Glauciane, Clotenir Damasceno, pela força e amizade;

A Prof^a. Dr^a. Alda Maria Duarte Araújo Castro, por aceitar a orientação desse estudo e conduzir seu desenvolvimento, com muita sabedoria e paciência;

Aos Prof^{os}.. Antônio Lisboa, Andrezza Tavares, Luciane Terra e Aparecida Queiroz por contribuírem para a conclusão deste trabalho.

Fabiana Erica de Brito

RESUMO

O estudo denominado “As condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos-RN (2009 - 2012)” tem como objetivo analisar a configuração do trabalho docente em escolas da rede Municipal de Currais Novos-RN, entre os anos de 2009 – 2012, considerando as dimensões da infraestrutura, da formação inicial e continuada e da intensificação e precarização do trabalho docente, no contexto das reformas educacionais da década de 1990. Parte do pressuposto que o trabalho docente é parte constitutiva da sociedade capitalista tendo sido redimensionado a partir das novas exigências postas pelo mundo do trabalho. Para realização da pesquisa foram considerado os dados da pesquisa survey denominada “*Trabalho Docente na Educação básica no Brasil, (2009 - 2010)*”, realizada em sete estados brasileiros sendo eles: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo. Especificamente para o aprofundamento desse estudo foram selecionadas escolas no município de Currais Novos nas quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 professores (regentes de sala de aula) do referido município. A pesquisa se insere em uma abordagem de cunho qualitativo e quantitativo e os instrumentos de pesquisa adotados foram: pesquisa documental, revisão bibliográfica, entrevistas e o questionário. A análise dos dados nos permite inferir que o trabalho docente dos professores dos estados que participaram da pesquisa vem sofrendo a influência das mudanças no mundo do trabalho e das reformas educacionais e tem assumindo características como a flexibilização, precarização e intensificação e essa tendência também está presente nas escolas que foram pesquisadas no município de Currais Novos. No que se refere às condições dos professores de sala de aula, esses indícios são mais acentuados, tendo em vista que tiveram suas funções e competências ampliadas para além da sala de aula. Os dados evidenciam ainda que, de modo geral, as condições de trabalho dos docentes em âmbito nacional, estadual e local são deficitárias e heterogêneas, aprofundando cada vez a distância entre unidades escolares e redes de ensino. Dessa forma, é importante que sejam implementadas políticas públicas que valorizem o trabalhador docente e melhorem suas condições de trabalho em todas as dimensões que interferem diretamente no seu trabalho.

Palavras chaves: Trabalho docente; condições de trabalho; políticas educacionais

ABSTRACT

This work, named “Teaching conditions: a study in municipal schools of Currais Novos – RN (2009 to 2012)” aims to analyze the status of teaching in schools in the municipality of Currais Novos – RN in the period ranging from 2009 - 2012, considering infrastructure, initial and continued training and intensification and casualization of teaching factors in the context of the 1990s’ educational reformations. It, also, assumes that teaching is a constitutive part of capitalist society, and has been reconfigured with based on the new requirements demanded by the labor market. In order to conduct this study the considered data included the survey research “*Teaching Work in Basic Education in Brazil (2009 to 2010)*”, held in seven Brazilian states being: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina and Espírito Santo. Specifically selected for deepening of the study, there were schools in the municipality of Currais Novos in which semi-structured interviews were performed with teachers of the said municipality. This research is constituted of a qualitative and quantitative approach whose survey instruments adopted were, namely: documental research, literature review, interviews and surveys. The obtained data analysis allows us to infer that the teaching work performed by teachers in the states which participated in the survey has been influenced the changes in the labor market and educational reformations and has been taking on characteristics such as flexibility, tendency to precariousness and intensification; and this trend is also present in schools that were surveyed in the municipality of Currais Novos. As pertaining to the teachers’ conditions in classroom, these signs are more evident, considering that they had their duties and responsibilities extended beyond the classroom environment. The data also show that in general working conditions of teachers in national, state and local levels are unprofitable and heterogeneous, increasingly deepening the gap between school units and education networks. Therefore, the implantation of public policies that enhance the teaching work and improve their working conditions in all dimensions that directly interfere in their work are crucial.

Key-words: Teaching work; working conditions; educational policies

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição dos professores segundo o gênero (masculino e feminino).....	127
Gráfico 02: Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço na rede pública municipal de ensino de Currais Novos- RN.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Avaliação dos sujeitos docentes em relação à interferência dos ruídos nas salas de aula.....	88
Quadro 02: Avaliação dos sujeitos docentes em relação à ventilação e à iluminação nas salas de aula.....	93
Quadro 03: Recursos tecnológicos, recursos pedagógicos e sala de informática na avaliação dos docentes da educação básica do Brasil, RN e Currais Novos.....	96
Quadro 04: Distribuição dos entrevistados segundo o nível de escolaridade.....	102
Quadro 05: Distribuição dos entrevistados segundo a instituição em que é formado.....	105
Quadro 06: Situação dos docentes ao iniciarem atividades em educação.....	107
Quadro 07: Resultados obtidos junto aos docentes, com relação ao seu preparo ao iniciarem atividades em educação.....	111
Quadro 08: Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao número de instituições educacionais que trabalha.....	114
Quadro 09: Distribuição dos docentes quanto ao trabalho nas diferentes redes administrativas.....	116
Quadro 10: Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividade para realizar em casa.....	117
Quadro 11: Distribuição dos sujeitos docentes pesquisados de acordo com o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas.....	120

Quadro 12: Distribuição dos sujeitos docentes quanto à prestação de concurso público para trabalhar na rede à qual a unidade educacional está vinculada.....	122
Quadro 13: Características das escolas públicas municipais em Currais Novos-RN, constitutivas das amostras.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

BR-Brasil

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CCQs - Círculos de Controle de Qualidade

CN - Currais Novos

DEM - Partido dos Democratas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEDUC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional

GEPETO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

GETEPE - Grupo de Pesquisa em Gestão, Trabalho e Políticas Educacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

RN - Rio Grande do Norte

MEC - Ministério da Educação

NEDESC - Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura

NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

NUPE - Núcleo de Política Educacionais

OMC - Organização Mundial do Comércio

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIB - Produto Interno Bruto

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PPE - Projeto Principal da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROBÁSICA - Programa de Qualificação Profissional para a educação Básica

RN – Rio Grande do Norte

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TDEBB - Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFES - Universidade Federal do Espírito Santos

UFG - Universidade Federal do Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPR - Universidade do Paraná

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÃO.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
INTRODUÇÃO	14
1 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	27
1.1 ASPECTOS GERAIS DA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO NO SISTEMA CAPITALISTA.....	28
1.2 REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO E DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.....	33
1.3 A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.....	44
1.4 AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE: TENDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES.....	47
2 REFORMAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS DIRETRIZES PARA O TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	54
2.1 PRINCIPAIS DIRETRIZES INTERNACIONAIS PARA A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	54
2.2 MARCOS REGULATÓRIOS DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	69
2.3 NOVAS EXIGÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO.....	77
3 O TRABALHO DOCENTE NO RN E SUA CONFIGURAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURRAIS NOVOS-RN.....	83
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE E DO MUNICÍPIO DE CURRAIS NOVOS: O FOCO NO SISTEMA DE ENSINO.....	84
3.2 DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE NO RN E EM CURRAIS NOVOS: INFRAESTRUTURA, FORMAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO.....	85
3.2.1 A dimensão da infraestrutura e a percepção dos sujeitos docente.....	87
3.2.2 Recurso tecnológicos e pedagógicos interferindo nas condições do trabalho docente.....	95
3.2.3 Formação inicial e continuada dos docentes nas escolas pesquisadas.....	100

3.2.4 Intensificação e precarização do trabalho docente no RN e em Currais Novos.....	113
4 O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURRAIS NOVOS-RN NA ÓTICA DOS PROFESSORES.....	125
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E O PERFIL DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	125
4.2 A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	130
4.3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: UMA DEMANDA IMPORTANTE.....	137
4.4 A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CURRAIS NOVOS-RN.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE.....	177
ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	178

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Na atualidade, está se vivenciando uma forte reorganização na sociedade com repercussão nos campos sociais, econômicos, políticos e culturais provenientes de vários fatores, entre eles, o processo de globalização e a sua intensificação provocadas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e da informação. A inserção das novas tecnologias no processo de trabalho passou a ser característica importante da atual configuração do modo de produção capitalista, que, com seu discurso da globalidade (dotado de aparente inclusão, integração, participação) interfere de forma crucial nas relações entre o local e o global, o nacional e o internacional. A globalização, palavra que é cada vez mais comum nos meios de comunicação de massa e nas produções acadêmicas desde o final do século XX, apresenta-se como se fosse atrelada ao moderno, ao desenvolvimento, ao inevitável.

Essas mudanças trouxeram novos padrões de organização do trabalho e no campo político, uma nova redefinição do papel do Estado, que de estado ampliado com forte intervenção na economia passa a assumir uma função reduzida, principalmente, no que se refere às políticas sociais, adotando políticas descentralizadas, privatizantes e focalizadas. Desse modo, o Estado deve eximir-se da responsabilidade com o financiamento dos setores sociais, como educação e saúde - setores estratégicos para desenvolvimento de uma nação -, transferindo essa responsabilidade para a sociedade civil na forma de privatização dos serviços públicos.

No campo político e ideológico, as sociedades atuais foram influenciadas pelas ideias neoliberais, que segundo Ianni (1999), defendem a reforma do estado, a desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional. Esse receituário foi utilizado em larga escala a partir do final da década de 1970 como forma de enfrentamento à crise do capital desse período.

No processo de produção, a modernização capitalista, impulsionada pela revolução tecnológica relacionada às descobertas da microeletrônica, ocasionou transformações estruturais complexas, as quais redefiniram os modos de produção e provocaram mudanças no fluxo financeiro, no mundo do trabalho, nos hábitos de consumo e nas representações sociais, determinando, por conseguinte, uma reestruturação do capital.

Essas revoluções impulsionaram a substituição das formas de realização do trabalho, taylorista/fordista, que era realizado em linhas de montagens com a exigência do trabalho parcelado e com pouco domínio do trabalhador sobre o processo de produção. O trabalhador nesse modelo passa a dividir seu espaço com máquinas que intensificam o ritmo da produção tornando um trabalho repetitivo e alienado. Esse modelo teve seu auge no século XX e apresentou sinais de declínio no início da década de 1970, criando condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis numa tentativa de responder a novas configurações assumidas pelas economias internacionais. A nova base material da produção cria as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo todos os setores sociais.

Para Antunes (2002), o ano de 1980 se constituiu em uma época de grandes avanços tecnológicos. No seu entender, o cronômetro e a produção em série e em massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e a desconcentração industrial, surgindo novos padrões de gestão da força de trabalho, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. A produção nesta tendência organizacional do trabalho é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, com melhor aproveitamento possível do tempo de produção, incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque, garantido pelo *just-in-time*.

O sistema de produção flexível introduz a ideia do desenvolvimento de um padrão de qualidade pela satisfação do cliente, como algo natural, mascarando os seus principais objetivos que é a implementação de um modelo que estimula a competição, a individualidade própria da ideologia neoliberal. Essa ideologia vem se configurando como um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, decidido a transformar todo o mundo à sua imagem. Segundo Pinto (2007), o modelo toyotista pode ser considerado a expressão desse novo regime. Surge em um contexto de crescimento econômico lento, em meio a um mercado interno que, se por um lado visava ao consumo de praticamente todos os tipos de bens e serviços, mostrando-se diversificado, por outro lado se caracterizava pela pequena expansão

da demanda. O modelo de produção flexível influencia, também, na cultura, determinando uma nova forma de pensar e agir na própria sociedade.

Assim, para entendermos a nova forma de ser do trabalho nesse novo contexto, é preciso entendê-lo a partir de uma visão ampliada. Segundo Antunes e Alves (2004),

[...] ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES; ALVES, 2004, P.342).

Na lógica de Antunes e Alves (2004), o trabalho na atualidade incorpora tanto os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital como abrange também os trabalhadores improdutivos, que apesar de não criarem diretamente a mais valia, uma vez que são utilizados como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista. De um modo geral todos aqueles que são assalariados e desprovidos dos meios de produção podem ser classificados como “classe trabalhadora”.

A compreensão do trabalho docente não está desarticulada do conceito de trabalho no sistema capitalista. Isso, porque se desenvolve a partir dos interesses do contexto industrial e grupos economicamente hegemônicos. Assim, “[...] dentro da escola apresenta-se como um conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares inclusive os alunos é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 24) diferenciando apenas por suas especificidades e por não produzir mercadorias.

Essa compreensão é a mesma de para Pini e Melo (2011),

[...] para quem o trabalho docente se caracteriza, cada vez mais, por sua produção imaterial, na medida que envolve cada vez mais, produção material que circula de forma industrial; livro-texto, pacotes didáticos, filmes, vídeos e programas a distância. Desse modo são produzidos, tecnologias que, em muitos casos, contribuem para desqualificar ainda mais o trabalho do professor (PINI; MELO, 2011, p. 58).

DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Na atualidade, o trabalho docente vem sendo cada vez mais reestruturado e incorporando cada vez mais a lógica capitalista. Essa situação se agrava pela adoção de políticas educacionais de cunho neoliberal e gerencialista, implicando mudanças no contexto escolar, na gestão educacional e nas práticas pedagógicas e exigindo cada vez dos trabalhadores docentes envolvimento, participação, sem contudo considerar o aumento da sua carga de trabalho e salário. Para Pini e Melo (2011) essas mudanças se configuram por meio das políticas educacionais,

As políticas educacionais através de numerosas normas estão – com frequência de caráter impositivo – estão colocando os docentes diante de novas situações no trabalho que refletem novas demandas e necessidades e acarretam a ampliação do trabalho para além da condução das aulas e atividades relacionadas, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho adequadas para tal. (PINI; MELO, 2011, p. 57).

Essa situação é evidente nos marcos normativos brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que prevê a participação dos docentes em atividades como a participação dos Conselhos Escolares, no Projeto Pedagógico da Escola, no atendimento às famílias dos alunos, criando uma série de demandas para as escolas. Essa reestruturação para a atividade docente tem colaborado para o processo gradativo de degradação dos profissionais da educação.

O trabalho docente, para Oliveira (2010, s/p), “[...] compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe”. Entretanto, a referida autora ainda ressalta que o termo trabalho docente ainda é muito remetido aos professores. Tal fato acontece pois essa é a função mais numerosa de profissionais no sistema educacional. O professor é analisado como aquele profissional que é regente na sala de aula. Muito embora, segundo Esteve (1999), sua função se realiza

[...] para além da sala de aula, já que devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender aos pais, organizar actividades várias, assistir a

seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (ESTEVE, 1999, p. 108)

As reformas educacionais iniciadas nos anos 90, seguidas de orientações dos organismos internacionais multilaterais favoreceram uma série de regulações. Essas acabam por repercutir no trabalho docente, já que modifica a estrutura e organização escolar. Exigências relacionadas à formação inicial e continuada de professores passa a fazer parte do âmbito das políticas educacionais.

As mudanças ocorridas no trabalho docente, principalmente, no contexto das reformas, passaram a exigir um profissional que estivesse em sintonia com as necessidades derivadas dos avanços tecnológicos, do processo de globalização e que atendesse o desenvolvimento do capitalismo. O docente agora precisa lidar com os recursos de comunicação e informação em favor da educação e do processo de ensino-aprendizagem, da gestão democrática, da participação em conselhos escolares, da responsabilização pelos resultados obtidos através dos exames de avaliação, e tais competências requerem um profissional cada vez mais capacitado.

As novas exigências postas aos docentes e em especial aos professores não devem ser analisadas dissociadas da análise também das condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos. Por condição de trabalho, Oliveira e Assunção (2010, s/p) descrevem como “[...] conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção”.

O trabalho docente, e em especial, o trabalho dos professores na atualidade necessitam de muitos subsídios e estudos, já que em sua realização muitos fatores são relevantes. Dentre esses fatores estão, formulação de políticas educacionais que objetivem a valorização do professor através da formação inicial e continuada, da implantação de planos de cargos carreiras e salários coerentes com a importância da profissão, investimentos e exigências em padrões de qualidade referentes também às condições de trabalho que são oferecidas.

O presente trabalho toma como referência os dados coletados na pesquisa intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*, do qual foram considerados os dados dos docentes de 07 (sete) estados nacionais, entre eles, o Rio Grande do Norte e em nível local o

municipal de Currais Novos. Para complementar o trabalho foram realizadas entrevistas com professores da rede Municipal de ensino de Currais Novos/RN. Meu interesse com a temática está relacionada com a minha participação na pesquisa intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” no período de 2009-2010, como auxiliar de pesquisa na equipe do estado do Rio Grande do Norte. A partir dessa surgiram nossas primeiras reflexões sobre o trabalho docente e como ele se configura no contexto das mudanças ocorridas no setor econômico advindas de uma lógica neoliberal. Nossas reflexões não puderam deixar de considerar como as reformas educacionais implementadas, principalmente, a partir dos anos 90, orientaram a reconfiguração do trabalho docente no âmbito da reorganização do capital.

Para orientar os nossos estudos, elegemos as seguintes questões de pesquisa:

- Como se configura o trabalho docente nas escolas da rede municipal de Currais Novos/RN, principalmente a partir das principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990?
- Os marcos regulatórios do trabalho e formação docente implementados a partir dos anos 90 contribuíram para o trabalho docente nas escolas Municipais de Currais Novos/RN?
- Quais as condições de trabalho docente nas escolas municipais de Currais Novos/RN, com relação aos aspectos da infraestrutura e dos recursos tecnológicos e pedagógicos utilizados na prática docente?
- As novas exigências para a prática docente provida da LDB nº 9.394/96 provocaram a intensificação e precarização do trabalho docente em escolas da rede Municipal de Currais Novos/RN?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar a configuração do trabalho docente em escolas da rede Municipal de Currais Novos-RN, entre os anos de 2009 a 2012, considerando as dimensões da infraestrutura, da

formação inicial e continuada e da intensificação e precarização do trabalho docente, no contexto das reformas educacionais da década de 1990.

Objetivos Específicos

a) Analisar a configuração do trabalho docente em escolas da rede municipal de Currais Novos/RN, tendo como referência as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990.

b) Identificar e analisar os marcos regulatórios do trabalho e formação docente implementados a partir dos anos 90 e sua contribuição para o trabalho docente nas escolas Municipais de Currais Novos/RN;

c) Investigar as condições de trabalho docente nas escolas municipais de Currais Novos/RN, focalizando aspectos da infraestrutura e os recursos tecnológicos e pedagógicos utilizados na prática docente;

d) Analisar como as novas exigências para a prática docente provida da LDB nº 9.394/96 provocaram a intensificação e precarização do trabalho docente em escolas da rede Municipal de Currais Novos/RN.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nossa investigação se constitui de um recorte de uma pesquisa nacional denominada *Trabalho Docente na Educação básica no Brasil*, realizada nos anos de 2009 a 2010, com o apoio do Ministério da Educação – MEC, sob a coordenação geral do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e trabalho docente - GESTRADO da Universidade Federal de Minas Gerais em cooperação com pesquisadores de sete grupos diferentes de pesquisa em universidades públicas no Brasil, sendo eles: GEPETO/UFSC; GEDUC/UEM; GETEPE/UFRN; GESTRADO/UFPA; NEDESC/UFG; NEPE/UFES; NUPE/UFPR.

A referida pesquisa objetivou “analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza nas escolas de Educação Básica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil”. (GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010).

A pesquisa foi realizada em sete estados brasileiros sendo eles: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo. Em cada estado foram pesquisadas escolas das redes estadual e municipais de ensino e instituições privadas de educação infantil (comunitárias e filantrópicas conveniadas com o poder público). A proposta da pesquisa pressupôs

[...] a realização de pesquisa documental nas redes de ensino envolvidas buscando compreender a política educacional vigente na rede pública abrangida pelo *survey*, incluindo um estudo especial sobre a situação de trabalho na educação infantil nas cidades de Belo Horizonte e Florianópolis; a revisão de literatura sobre o tema trabalho docente; a realização de um panorama do trabalho docente na Educação Básica no Brasil com dados estatísticos disponíveis na base do INEP; a realização de um *survey* nacional sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil em sete estados e uma amostra de município (GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010).

Assim, foi definido que o *survey* seria realizado nos sete estados já citados anteriormente, contemplando em cada um deles, a capital, dois municípios com 20.000 a 50.000 habitantes e outros dois com população acima de 50.000 habitantes.

O universo da pesquisa contemplou sujeitos docentes de escolas urbanas de educação básica do ensino infantil, do ensino fundamental e médio, com dependência administrativa municipal, estaduais ou conveniadas situadas nos estados do: Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, tendo como amostra de 8.895 participantes docentes.

O *survey* foi realizado através de entrevistas junto aos sujeitos docentes da educação básica nos sete estados brasileiros em tempos simultâneos. Através de um questionário aplicado por auxiliares de pesquisa composto por um número de 85 questões abertas e fechadas. Para a pesquisa supracitadas foram considerados docentes e sujeitos da pesquisa, professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, atendentes, auxiliares. Não foram considerados profissionais de apoio administrativo e serviços gerais.

A pesquisa no Estado do Rio Grande do Norte (RN) não pode deixar de considerar a sua realidade educacional. Segundo dados do IBGE (censo 2010), o RN apresenta um

universo de 3.027 escolas¹ de ensino fundamental; 442 escolas de ensino médio e 2.230 de ensino pré-escolar. Nesse estado, a pesquisa de campo foi iniciada em agosto de 2009, a partir de capacitação realizada pela coordenação nacional. Em seguida, a coordenação do Rio Grande do Norte estabeleceu contatos formais e reuniões com as Secretarias de Educação dos municípios sorteados e da capital. Neste contato foram explicados, detalhadamente, os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, como também a necessidade de cooperação para a realização das entrevistas nas escolas com os sujeitos docentes e no fornecimento de informações sobre a política educacional dos municípios.

A coleta de dados ocorreu no Rio Grande do Norte, tanto na capital como nos municípios selecionados, simultaneamente, nos meses de setembro a novembro de 2009. Os municípios compostos na amostra do RN foram Canguaretama e Currais Novos (ambos com população entre 20 a 50 mil habitantes), Ceará Mirim e Macaíba (com mais de 50 mil habitantes) segundo dados do IBGE, e a capital Natal. No estado do Rio Grande do Norte participou da pesquisa um total de 956 sujeitos docentes, sendo que, no município de Currais Novos participaram 98 docentes.

O conjunto de dados coletados através do survey foi submetido a um procedimento que busca verificar a consistência entre as variáveis encontradas. O programa utilizado para a análise dos dados foi o *software* PASW 18.

Para fins dessa Dissertação escolhemos trabalhar com os dados da pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*, definindo como campo empírico o município de Currais Novos/RN. Nesse Município o número de escolas está distribuído da seguinte forma: a) 35 de ensino fundamental; b) 10 de ensino médio, e c) 25 de ensino pré escolar. Ainda, considerando a relevância do professor de sala de aula como trabalhador docente que mais atua junto ao aluno e por isso com uma maior parcela de responsabilidade no processo formativo, considera-se importante para complementar o estudo e enriquecer as análises, aprofundar a percepção que professores (regentes de sala de aula) do referido município têm das suas condições de trabalho.

Dessa forma, utiliza-se a entrevista semiestruturada, que para Manzini (1991, p. 154), está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionou-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para orientar as entrevistas, elaborou-se questões semiabertas e foram considerados os seguintes eixos norteadores

¹ Vale ressaltar que uma escola pode oferecer mais de um nível de ensino.

a) Condições de trabalho no que se refere a fatores que interferem no desenvolvimento das atividades docentes em sala de aula, entre elas, ruído, iluminação, ventilação, sala de professor e recursos pedagógicos e tecnológicos e biblioteca.

b) Formação dos professores que atuam em sala de aula – envolvendo formação inicial e continuada com destaque para o domínio dos conteúdos abordados, manejo da disciplina, utilização de novas tecnologias, avaliação da aprendizagem, domínio dos aspectos administrativos da unidade escolar e o planejamento das atividades escolares. No que se refere à formação continuada, foram considerados cursos que o docente fez recentemente e a contribuição para a prática pedagógica.

c) Precarização do trabalho entendida por Antunes (2009), como o desmonte dos direitos trabalhistas, e a desqualificação das relações de trabalho, contribuindo assim, para a difusão de novos processos de trabalhos a fim de atender às exigências do mercado e consequentemente, à abertura de postos de trabalho agora terceirizados. Dessa forma, foram considerados os seguintes aspectos: a) forma de ingresso na rede pública, b) o salário recebido pelo professor.

d) Intensificação do trabalho – entendida como o aumento da jornada de trabalho, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta da atividade produtiva. Assim consideramos: a) o trabalho em mais de uma instituição, b) atividades realizadas além da carga horária no ambiente educacional e c) atividades realizadas extraclasse.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram categorizadas e analisadas de acordo com o referencial teórico e as seguintes dimensões de análise:

a) *Condições de trabalho docente* entendida como o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho e que envolve a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis (GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010);

b) *Formação docente* entendida como processos de titulação, qualificação e capacitação profissional daqueles que atuam ou atuarão no exercício do magistério nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Além disso, envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada e pode se realizar em diferentes instituições e espaços educativos formais e não-formais;

c) *Intensificação do trabalho docente* é um conceito que deriva do processo de trabalho. Segundo Dal Rosso (2008, p. 20-21) apud Duarte (2010) “ a intensificação acontece quando é exigido dos trabalhadores um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses

elementos”. Ainda se considera, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas.

d) Precarização do trabalho docente, que segundo Pochmann (2001) refere-se a mudanças com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. É consenso entre os estudiosos da temática, entre eles, Antunes (2009), Oliveira (2008), que na atualidade há uma reconfiguração no mundo do trabalho, decorrente da mudança no modo de produção e que em contextos de acumulação flexível, o trabalho de maneira geral torna-se cada vez mais precarizado. Entre fatores de precarização encontraram-se: os baixos salários recebidos pelos diferentes tipos de profissionais, as novas formas de contratação advindos do modelo de acumulação que têm contribuído para aumentar a instabilidade e a insegurança no emprego, fragmentando e precarizando cada vez mais a força do trabalho.

Utilizou-se como critério de seleção, duas escolas participantes da pesquisa (survey) da rede municipal de Currais Novos que ofertasse o ensino fundamental, 12 professores (regentes de sala de aula), sendo 6 de cada escola. Para fim de coleta de dados, selecionou-se em cada escola um total de 6 professores, sendo distribuídos a partir dos seguintes critérios: 1(um) professor(a) que lecionasse a disciplina de Língua portuguesa; 1 (um(a)) da disciplina de Matemática; 1(um (a)) da disciplina de Geografia; 1(um (a)) da disciplina de História; 1(um (a)) da disciplina de Inglês e 1(um (a)) da disciplina de Artes. As realizações das entrevistas deram-se entre os meses de março a abril de 2013.

Adotou-se, para este trabalho, uma análise teórico-empírica. Para Oliveira (2005, p. 42) a análise teórico-empírica “requer uma pesquisa de campo, tomando-se como respaldo teórico a revisão de literatura pertinente ao objeto de pesquisa”.

As abordagens utilizadas para esta pesquisa foram de cunho qualitativo e quantitativo, os instrumentos de pesquisa adotados foram pesquisa documental, revisão bibliográfica, entrevistas e o questionário. Na concepção de Oliveira (2005, p. 32), o questionário “[...] é considerado um importante instrumento de pesquisa, por fornecer subsídios reais do universo ou amostra pesquisada. Com relação à entrevista, a autora supracitada destaca “[...] a entrevista se diferencia do questionário por estabelecer uma relação direta entre pesquisador e entrevistado e pela utilização de registro das respostas em gravadores ou anotações manuais” (OLIVEIRA, 2005, p. 32).

Para revisão bibliográfica, reportou-se a vários autores, dentre os quais podem ser destacados: ANTUNES (2003); SCAFF (2007); CASTELLS (1999); APPLE (1995); BRAVERMAN (1987); MARX (2011); KUENZER (2009); HARVEY (2011); IANNI (1999); SANTOS (2003); HOBBSAWM (1995) que discutem o trabalho no sistema capitalista e a reestruturação produtiva; FLORES E TIRATO (2010); TARDIF e LESSARD (2008); OLIVEIRA (2006); MELO (2010); CASTRO (2009); DUARTE (2001); CASASSUS (2001); TORRES (2009); HYPOLITO (2012) que tratam das dimensões que envolvem o trabalho docente, dentre outros.

Foi realizada ainda a análise dos seguintes documentos: a) documentos internacionais: Projeto Principal da Educação; PROMEDLAC; Prioridades y estrategias para la educación; transformación productiva con equidad; Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade; relatório Jacques Delors; b) documentos nacionais: LDB; Plano Nacional de Educação; decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 entre outros.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Nosso estudo está organizado inicialmente com a introdução, 4 capítulos e considerações finais. Na introdução contextualizou-se a temática, delimitou-se o objeto de estudo e explicitou-se a metodologia utilizada na pesquisa.

O primeiro capítulo aborda uma discussão da concepção do trabalho no sistema capitalista, partindo da perspectiva marxista, busca delinear a configuração do trabalho no sistema capitalista e do modelo de acumulação flexível, discutindo as repercussões que esse modelo de produção traz para o trabalhador docente.

O segundo capítulo discute as principais diretrizes internacionais para a educação com repercussões para o trabalho e a formação docente, a partir de documentos elaborados pelo Banco Mundial (BM); pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Analisa os marcos regulatórios para o trabalho e formação docente no Brasil tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e as novas exigências para o trabalho docente.

O terceiro capítulo discute como se configura o trabalho docente no Rio Grande do Norte, evidenciando o município de Currais Novos e tomando como parâmetro de análise os

dados dos demais estados brasileiros que participaram da intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*. Apresenta uma breve caracterização do Estado do Rio Grande do Norte e do Município de Currais Novos, dando ênfase ao sistema de ensino. Analisa dados referentes a alguns aspectos que interferem nas condições do trabalho docente, entre eles: a) a infraestrutura das escolas; b) os recursos tecnológicos e os recursos pedagógicos; c) a formação inicial e continuada dos docentes; d) a precarização e intensificação do trabalho docente.

O quarto capítulo analisa a real condição em que os professores (regentes em sala de aula) da rede pública municipal de ensino de Currais Novos desenvolvem seu trabalho. Para esse capítulo, foram consideradas as dimensões da infraestrutura, formação, intensificação e precarização do trabalho dos professores nas escolas pesquisadas.

E por fim, apresentam-se as considerações finais as quais evidenciam que as condições do trabalho docente no Brasil, no Rio Grande do Norte, são fatores importantes para a melhoria da qualidade da educação básica.

1 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

A revolução industrial e científica impulsionou a inserção da máquina a vapor e posteriormente da máquina movida à energia no processo de trabalho, favorecendo o desenvolvimento do sistema capitalista. Em cada época histórica as revoluções tecnológicas passam a modificar o mundo, provocando o surgimento de novos valores econômicos, culturais e sociais estabelecendo novas relações de trabalho. Essas mudanças, cada uma em seu tempo histórico foram tão significativas que passaram a ser consideradas por diversos autores, entre eles, Shaff (2007); Castels (1999), como mudanças de paradigmas², pois mudaram as formas de ver o mundo, de pensar, de produzir e de consumir.

Essas revoluções ao mesmo tempo em que permitiram o progresso de algumas áreas específicas possibilitam uma maior exploração do homem e das suas relações de trabalho. Como decorrência desse processo, o mundo foi se industrializando a partir de diferentes bases de produção, provocando a gradual substituição da força de trabalho humano, antes artesanal, por uma mão de obra mecanizada e automatizada. O processo de trabalho se reorganiza para atender a novas demandas da produção.

A década de 1970 é um desses períodos em que mudanças ocorreram nos diferentes campos sociais, ocasionadas pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma significativa intensificação do processo de trabalho, modificando a base de produção que passou de uma base eletrônica para microeletrônica, ocasionando a redefinição das funções dos trabalhadores. Essas tecnologias tornaram o fluxo de informação mais ágil quanto ao tempo e espaço fazendo com que uma informação fosse superada por outra em um processo também cada vez mais rápido.

O presente capítulo aborda, inicialmente, a discussão da concepção do trabalho no sistema capitalista, procurando entender a sua evolução e a sua configuração em diferentes momentos históricos; analisa a reconfiguração do trabalho em contextos de globalização e da acumulação flexível e suas repercussões no trabalho docente; e por fim discute as especificidades do trabalho docente, suas principais tendências e contradições.

² O filósofo americano Thomas Kuhm considera como paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Partindo desse prisma, seria possível afirmar que todo paradigma significa um sistema de ideias que molda a realidade.

1.1 ASPECTOS GERAIS DA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO NO SISTEMA CAPITALISTA

O trabalho é entendido como uma atividade constitutiva do homem, nesse sentido, distingue-se do trabalho animal, por vários motivos, entre eles, por sua capacidade de criar e de pensar o trabalho, ou seja, ele se constitui a partir da busca do homem em suprir necessidades básicas essenciais a sua sobrevivência. O ser humano, para construir resultados precisa agir de modo planejado, o que significa estabelecer fins e construí-lo por meio de uma ação intencional. Para Luckesi (1998), o homem age conscientemente, uma vez que o seu modo de ser é historicamente construído. Nesse sentido, o homem não se contenta com uma forma “natural” de ser, ao contrário, tem necessidade de modificar o meio para satisfazer suas necessidades. Os animais ao contrário “convivem” com o meio ambiente como ele é. Dessa forma, no entender do autor, o homem se caracteriza como um ser ativo e que, ao construir o seu mundo, constrói a si mesmo.

Marx (2011, p. 211) define o trabalho como “[...] um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Analisando a concepção de trabalho em Marx, Braverman (1987) faz a seguinte distinção entre o trabalho humano e o trabalho animal,

O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos. [...] Onde a divisão de função no seio de outras espécies animais foi atribuída pela natureza e impressa no genótipo sob a forma de instinto, a humanidade é capaz de uma infinita variedade de funções e de variedade de funções e divisão de funções com base nas atribuições de família e dos grupos sociais (BRAVERMAN, 1987, p.53).

Dessa forma, enquanto nos animais o instinto determina a força matriz das suas ações, tornando indivisível a concepção e a execução da ação, nos seres humanos essa atividade pode ser separada, pela sua capacidade de pensar o trabalho, de poder transmitir seus pensamentos a outros pela linguagem. Assim, é possível quebrar essa indissociabilidade que existe no trabalho animal entre a concepção e a execução. Ainda, para o autor a

capacidade do homem de pensar sobre o trabalho e este poder ser realizado por outro é o substrato do sistema capitalista, pois possibilita a divisão do trabalho.

A divisão do trabalho, ao determinar a hierarquização do trabalho coletivo, determina também, relações específicas de trabalho com implicações para o trabalhador. A divisão de trabalho apresenta vantagens para o sistema capitalista, entre elas a especialização do trabalhador em uma única atividade, aumentando as suas habilidades e conseqüentemente a sua produtividade, mas para o trabalhador essa divisão é extremamente negativa, uma vez que ele perde a noção do trabalho como um todo, faz uma atividade rotineira e repetitiva, reduzindo a sua capacidade criativa e alienando-o do trabalho.

Segundo Kuenzer (2009),

[...] no modo capitalista de produção, estas formas de organização do trabalho dividido aparecem como função do capital e são determinadas pelas relações de produção; por sua vez, elas determinam requerimentos de qualificação e de conduta a partir dos quais se define o processo de educação e força de trabalho (KUENZER, 2009, p. 13).

O papel da força de trabalho no sistema capitalista passa a ser visto como um dos meios de se produzir riqueza, acarretando a continuidade da exploração do trabalhador que obedece ao ritmo de produção exigida pelo capitalismo. Kuenzer (2004) ainda destaca que

[...] o trabalho pode ser concebido de duas maneiras a partir de suas características mais gerais, que independem do modo de produção de mercadorias e que, portanto, são intrínsecas à sua natureza; ou a partir das formas históricas que vai assumindo, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, com base na forma concreta que assume em um determinado modo de produzir mercadorias. Essas duas concepções não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, em que, ao mesmo tempo, se negam e se afirmam, configurando a dupla face do trabalho: qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador, causador de sofrimento (KUENZER, 2004, p. 240).

A forma da realização do trabalho passa a ser modificada com a necessidade do aumento da produção e do acúmulo de riquezas fazendo com que o trabalhador fique cada vez

mais sujeito às circunstâncias do sistema capitalista, que se fortalece a partir da obtenção de lucros e acúmulo de riquezas. Na sociedade capitalista, a magnitude do valor é determinada pelo tempo de trabalho socialmente necessário para se produzir mercadoria. Vale ressaltar que para tal acúmulo e fortalecimento do capitalismo é necessário que uma grande massa de trabalhadores passe a produzir, além do necessário para reproduzir a sua força de trabalho, ou seja, ele produz mais-valia. Para Marx (2011, p. 231) “a mais valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho da duração prolongada do mesmo no processo de trabalho” e é por meio desse trabalho excedente que o capitalista obtém sua elevada porcentagem de lucro. Ainda segundo Marx (2011),

[...] de acordo com o objetivo dominante da produção capitalista de produzir mais-valia, mede-se a riqueza não pela magnitude absoluta do produto, mas pela magnitude relativa do produto excedente. A magnitude absoluta do tempo de trabalho- o dia de trabalho, a jornada de trabalho- é constituída pela soma do trabalho necessário e do trabalho excedente, ou seja, do tempo em que o trabalhador reproduz o valor de sua força de trabalho e do tempo em que produz a mais-valia (MARX, 2011, p. 266).

Paro (2006) entende que a transformação da força de trabalho em mercadoria é uma especificidade do modo de produção capitalista. Assim, utilizando-se das ideias de Marx, esclarece,

o valor dessa mercadoria é determinado pelo tempo necessário de produção dos meios de subsistência do trabalhador e da sua família. porém o trabalhador produz além do que é necessário para reproduzir sua força de trabalho, ou seja ele produz mais-valia. Essa mais-valia é apropriada pelo capitalista, constituindo a sua fonte e riqueza. ao comprar a força de trabalho, o capitalista está adquirindo o elemento criador de valor, que lhe permite ampliar seu capital (PARO, 2006, p. 63).

Portanto, a busca constante da realização da mais valia é o objetivo principal do capital. Nesse sentido, as mudanças ocorridas nos modos de produção e as exigências postas pelo capitalismo fizeram modificar os sentidos do trabalho. Essas mudanças se intensificaram, principalmente, com a Revolução Industrial, científica e o desenvolvimento do capitalismo. Com isso, novos valores surgiram e o mundo passou a viver constantes transformações e

progressos os quais ocasionaram o surgimento de novos modelos de organização do trabalho. Da organização artesanal do trabalho, na qual a separação entre a concepção e a execução praticamente não existia, passou-se para uma organização manufatureira do trabalho e desta para uma especialização sempre crescente da força de trabalho. Os trabalhadores aos poucos iam se submetendo ao trabalho parcelado, fragmentado da fábrica, tornando-se alienado de todo o processo de trabalho.

Essa alienação para Marx teria duplo sentido. Em primeiro lugar, o produto desse trabalho não pertence ao trabalhador, mas a uma pessoa alheia que comprou a sua força de trabalho e segundo, o trabalhador já não determina qual o produto do seu trabalho, porque esse é definido por alguém que detém o capital. Esse processo deixa o trabalhador com desconhecimento sobre quanto realmente custa o seu trabalho, ele não se reconhece no trabalho que realizou o que tem consequências negativas para o trabalhador.

Na busca constante de aperfeiçoar o sistema capitalista e com isso, aumentar as taxas de lucros, as ideias de Frederick Taylor foram incorporadas ao processo de trabalho e esse passa a organizar o trabalho pautado no controle e na diminuição de gastos de tempo, material e recursos humanos. “Taylor elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como uma necessidade absoluta para gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado” (BRAVERMAN, 1987, p. 86). A gerência científica na cadeia Taylorista tem como função organizar o trabalho e os métodos, “[...] não apenas no sentido formal, mas pelo controle e fixação de cada fase do processo, inclusive no seu modo de execução” (BRAVERMAN, 1987, p. 94). A gerência científica pauta-se em três princípios construídos por Taylor. O primeiro denominado de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. Nesse entendimento, o processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante, deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais.

O segundo princípio está associado à separação do trabalho intelectual do trabalho manual. Para Braverman (1987, p. 104), “[...] este poderia ser chamado o princípio da separação da concepção e da execução do trabalho”. Para o autor, uma das consequências inexoráveis desse princípio seria a divisão do processo de trabalho em lugares distintos e distintos grupos de trabalhadores.

Para os estudiosos da temática, entre eles, Kuenzer (2009), Hirata (1997), esse pode ser considerado o princípio que maiores repercussões teve sobre o processo de trabalho e sobre os trabalhadores, pois com esse princípio se estabelecia que todo o processo de pensar o

trabalho seria banido do chão da fábrica. Para os operários, estaria definido apenas a função de execução e a concepção do trabalho seria função da equipe de planejamento, formada com o objetivo de criar e planejar o trabalho, acentuando cada vez mais a divisão.

No terceiro princípio, seria o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e o seu modo de execução. “[...] o elemento essencial seria o pré-planejamento e o pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho, que já não existe como processo na imaginação do trabalhador, mas tão somente como um processo na mente de uma equipe especial de gerência”(BRAVERMAN. 1987, p. 108).

Dessa forma, o sistema de organização do trabalho no taylorismo está fundamentado no modelo industrial que separa as funções de concepção e planejamento das funções de execução, na fragmentação e na especialização das tarefas, no controle do tempo e dos movimentos. O modelo taylorista/fordista, ganha ênfase principalmente ao longo de todo o século XX. Segundo Antunes (2009, p.39) “[...] esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo”. Contudo, um dos objetivos seria produzir mais e incentivar o maior consumo. Neste modelo de produção o operário não deveria participar da elaboração da organização do trabalho, mas apenas participar da atividade repetitiva e desprovida de sentido a qual era exigida.

As diretrizes de Taylor foram incorporadas às ideias de Henri Ford, este último foi responsável por introduzir o dia de oito horas e cinco dólares, que segundo Harvey (2011, p. 122) tinha como propósito “obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade” e que apresentava um modo de produção “pormenorizadas e repetidas³”, tornando o trabalho desprovido de sentido, isso porque cada trabalhador deveria seguir o ritmo imposto pela máquina.

A essas ideias, posteriormente, foi incorporada a linha de montagem de Ford, que possibilitou aumentar a racionalidade do processo de trabalho e permitiu às indústrias da época produzir em massa produtos estandarizados. O modelo fordista de produção data, simbolicamente, de 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares, como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros em Dearborn, Michigan (HARVEY, 1993). Nesse modelo de produção, a proposta era produzir uma grande quantidade de produtos da mesma forma, com as mesmas características para consumo de massa. Para Harvey (1993),

³ Termo utilizado por Braverman(1987)

[...] a separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho) também já estava sendo bem avançada em muitas indústrias. O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1993, p. 8).

A partir de então, o sistema capitalista vai se fortalecendo e modificando as relações e a organização do trabalho. Cada vez mais se acentua a divisão do trabalho, e se intensifica a distância dos que operavam as máquinas dos que gerenciavam a produção. Kuenzer (2009, p. 30) destaca que “[...] o trabalho de cada homem é totalmente planejado pela gerência que fornece instruções por escrito acerca do que, como e em que tempo deve ser feito o trabalho”. Nesse ritmo, o modelo taylorista/fordista foi se constituindo, ganhando dimensões mundiais, tornando-se hegemônico para assegurar a acumulação capitalista. O modelo fordista de produção em massa de bens padronizados exigia segundo Hirata (1997) o recurso a uma massa de trabalhadores semiqualeificados, disciplinados e prestes a cumprir rigorosamente as tarefas prescritas, segundo normas operatórias padronizadas.

Para Cattani (1997), os princípios tayloristas foram aplicados de forma tão generalizada e intensiva que passaram a ser explicativos do regime de acumulação para o período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial até os meados da década de 1970, quando entra em decadência e vai sendo substituído gradativamente, por um novo modelo de acumulação. No entanto, não se pode dizer que o surgimento de novas formas de gestão da força de trabalho no regime de acumulação flexível tenha superado os princípios da Organização Científica do Trabalho. É possível observar que seus princípios ainda continuam sendo aplicados nos mais diferentes ambientes, coexistindo ao lado de novos padrões de organização.

1.2 REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO E DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

O modo de produção capitalista, no decorrer da sua história, atravessou uma série de processos de mudanças e rupturas qualitativas e quantitativas. Esses processos são cíclicos e envolvem todas as esferas da prática social. As transformações sempre ocorreram e se sucederam, procurando solucionar as crises que se estabelecem, quando as formas de produção adotadas se esgotaram, não correspondendo mais às exigências do capital. O sistema capitalista alterna a solução de suas crises criando papéis diferenciados para o Estado. Em determinadas circunstâncias, atribui uma função intervencionista ao Estado, para resolver seus problemas. Em outros momentos, defende uma volta aos princípios liberais baseados em preceitos da não intervenção do Estado nas atividades econômicas, deixando para o mercado a regulação dessas atividades.

O modelo adotado pelos países capitalistas para resolução dos seus problemas até a década de 1970 defendia uma proposta de intervencionismo estatal que rompia com os princípios clássicos do liberalismo econômico. Esse Estado intervencionista, denominado Welfare State ⁴ ou “Estado do Bem-Estar”, desenvolve-se em um período de crescimento econômico, denominado por Hobsbawm (1995) a “era do ouro” do capitalismo do século XX (1945-1973). Nesse período, vigorava a política do pleno emprego e de ampliação dos direitos sociais, pelo menos nos países de capitalismo avançado.

As estratégias keynesianas aliadas ao fordismo comandaram o período de expansão capitalista do pós-guerra e tiveram como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. No entender de Harvey (2011), essa expansão fenomenal se deveu a uma série de compromissos e reposicionamento por parte dos atores envolvidos no processo: o Estado, o capital corporativo e o trabalho organizado e não foi alcançado por acaso, mas resultou de anos de lutas. Nesse sentido, esclarece,

O Estado teve que assumir novos papéis (keynesianos) e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (HARVEY, 2011, p.125).

⁴ Alguns autores, entre eles (ALMEIDA, 1997), (ANDERSON, 1995), reconhecem que historicamente o intervencionismo do Estado reporta-se a períodos bem anteriores à questão do Welfare State propriamente, e lembrando como exemplos, a época de Bismark na Alemanha e mais recentemente nos anos 30, o New Deal – política de Bem-Estar público, baseada nas ideias de Keynes e adotada pelos Estados Unidos.

O Welfare State se manifestou concretamente após a Segunda Guerra Mundial, passou por um estágio de sucesso e, no final do século XX, começou a expor sinais de crise, quando o mundo capitalista entra em um processo de recessão, reforçando inúmeras discussões e abrindo espaço para o fortalecimento de uma nova ordem econômica - o neoliberalismo. Em decorrência dessa crise no final de século, a sociedade experimentou um vertiginoso processo de mudança, intensificado pelos processos de globalização da economia, pelos novos padrões de organização do trabalho e no campo político, uma nova redefinição do papel do Estado.

Essa conjuntura criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo os modelos taylorista/fordista, numa tentativa de responder a novas configurações assumidas pelas economias internacionais. A nova base material da produção cria as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo a todos os setores sociais.

Para autores como Harvey (2011), Anderson (1995), as inúmeras transformações que passam a ocorrer a partir dos anos de 1970 na esfera da produção, do mercado e do Estado fazem parte de um mesmo movimento histórico em que o capitalismo lança mão de estratégias, como o ideal neoliberal, a globalização e a reestruturação produtiva, para elevar a sua taxa de lucro. Nesse período, foram registrados grandes desequilíbrios no mundo capitalista, marcados por inúmeros problemas, entre eles, uma grande inflação, baixas taxas de lucro, rigidez dos processos e dos mercados consumidores. Esses cenários indicavam a necessidade de buscar alternativas para superação desse período de crises do capital, de forma a assegurar o lucro e a manutenção do sistema. Para Antunes (2009, p.33), “[...] a referida crise exprimia em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital e com isso começava a desmoronar o mecanismo de regulação que vigorou por muito tempo”.

No que se refere ao ideal neoliberal, essa tem sido a ideologia política para orientar a reorganização do Estado. As bases teóricas da concepção neoliberal foram escritas nos anos de 1940, por Friedrich Von Hayek, no seu livro intitulado, Caminho da Servidão. Sua escalada, entretanto, aconteceu na década de 1970, quando serviram para orientar a Inglaterra, sob o comando de Margareth Tatcher⁵, e os Estados Unidos, sob o comando de Ronald Reagan. Partia-se do pressuposto que o Estado deve ter suas funções redimensionadas, deixando de ser um estado ampliado, típico do modelo do Estado de Bem-Estar Social para

⁵ Segundo Anderson (1995) o Chile foi o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea e o seu modelo serviu para inspirar o modelo inglês, implantado por Margareth Thatcher.

ser um estado com funções reduzidas, principalmente no que se refere às questões sociais. Prioriza-se o mercado em detrimento do social e as políticas públicas passam a ser orientadas pelos princípios da focalização, da privatização e da descentralização. A tese de Estado mínimo passa pelo processo de privatização, desregulamentação e desmantelamento do Estado. Estado mínimo para as políticas sociais (entre elas, as educacionais). Para o capital, o Estado é máximo à medida que regula as atividades do capital corporativo e os interesses da nação. Nesse contexto, o papel do Estado para com as políticas públicas sociais sofreu alterações e foram recomendadas, entre outras, as seguintes diretrizes: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições. Dessa forma, a obrigação pelo cumprimento das políticas sociais deveria ser transferida para a sociedade, a princípio através da privatização (mercado).

O entendimento neoliberal sobre o Estado tem se tornado hegemônico e por isso vem direcionando novas formas de regulação político-institucional, contribuindo para o redimensionamento do seu papel em vários países, definindo reformas que têm variado em dimensão e intensidade, dependendo das relações que se estabelecem entre a sociedade civil e a sociedade política.

Outro aspecto que merece ser destacado no contexto de reestruturação produtiva diz respeito ao processo de globalização da economia. Vale destacar, entretanto, que apesar de haver um certo fetichismo em torno do fenômeno da globalização na sociedade atual, essa deve ser percebida como fator sócioeconômico criada no seio do capital pré-monopolista, em que predominava a livre concorrência com exportação de mercadorias. Mais tarde, no limiar do século XX, a globalização toma maior impulso com o capitalismo na sua fase do monopólio financeiro, onde se presencia o processo de “descentralização” do capital.

A influência da globalização nesse processo também não pode ser descartada, apesar de não ser um fenômeno novo. Para Jameson (2001), a globalização já existia desde os tempos das grandes navegações. Segundo o autor, “as rotas comerciais dos tempos neolíticos já tinham um âmbito global, com artefatos polinésios chegando até a África e com cacos de louça asiáticos chegando até mesmo ao Novo Mundo” (JAMESON, 2001, p. 43).

Na atualidade, esse fenômeno é reconfigurado tendo como suporte as tecnologias da comunicação e da informação. A globalização apresenta-se sob a forma de mercado amplo e singular que para Gamboa (2003, p. 97) “[...] se intensifica a partir da década de 1980 com o rápido surgimento de um novo sistema de coordenadas, graças aos satélites e à microinformática”. Esse também é o entendimento de Ianni (1999), para quem a globalização,

[...] expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória. Uma realidade ainda pouco conhecida, desafiando práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamento e vãos da imaginação (IANNI, 1999, p. 11).

Nesse sentido, compreende-se que a humanidade atual passa por grandes mudanças no cenário econômico, social, cultural e político, como referência, a evolução dos meios de transportes, telecomunicações e o surgimento de inovações tecnológicas. Com isso, verifica-se o aumento do fluxo comercial mundial e, em decorrência, tem-se um sistema unificado de técnicas inserido em um planeta “informado”, o qual permite ações igualmente globais. Como afirma Santos (2003),

A técnica apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade. De fato, a técnica é mais aceita do que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotado de uma força quase divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la (SANTOS, 2003, p.45).

Assim, a sociedade global apresenta-se com rupturas nos modos de ser, viver, trabalhar, agir, pensar e imaginar. Diante de todos os avanços alcançados, por grande parte da humanidade, a sociedade acaba imprimindo novos significados à história, à cultura, à opinião e outros aspectos que implicam as condições de vida.

No que se refere à reestruturação produtiva, esta fica mais evidente a partir do meado dos anos 70, quando se inicia a intensificação da crise do capitalismo e do seu sistema de produção. A inserção das novas tecnologias no processo de trabalho, ou seja, a microeletrônica como base do processo produtivo, exigia um modelo mais flexível de produção. Para Harvey (2011), a incapacidade do modelo Taylorista/Fordista de superar tal crise decorria da rigidez na qual o modelo se alicerçava.

Havia problemas com rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora- o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972 (HARVEY, 2011, p.135).

O processo de reestruturação produtiva tinha como objetivo principal o fortalecimento da acumulação capitalista. Os trabalhadores para continuarem inseridos no mundo do trabalho precisariam se adequar às novas exigências, que muitas vezes os obrigavam a abrir mão de alguns direitos, tornando seu trabalho cada vez mais precarizado e brutalmente intensificado. A partir da década de 80 a reestruturação do processo produtivo toma novo impulso com a incorporação das novas tecnologias no processo de trabalho levando a uma superação gradativa do modelo Taylorista\Fordista como fator de regulação da produção. Esse não respondendo conseqüentemente às novas demandas do processo de trabalho dá origem a novos modos de regulação baseado nos sistemas flexíveis de fabricação, dos quais os pioneiros foram a Toyota, no Japão e o setor de alta tecnologia de ponta em Baden-württemberg, na Alemanha.

Para Antunes (2009), o ano de 1980 constitui-se em uma década de grande salto tecnológico com a aplicação da automação, da robótica e da microeletrônica no processo de produção, de maneira que o Fordismo e o Taylorismo já não eram únicos e mesclavam-se com outros processos produtivos. O cronômetro e a produção em série e em massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e a desconcentração industrial, surgindo novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais pode-se destacar os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a gestão participativa, a Qualidade Total, presentes em países capitalistas avançados. A produção nesta tendência organizacional do trabalho é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, com melhor aproveitamento possível do tempo de produção, incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque, garantido pelo *just-in-time*.

As estruturas fortemente hierarquizadas típicas das formas de organização do trabalho taylorista e fordista, caracterizadas por uma grande separação entre concepção e execução, e pela presença expressiva de trabalhadores não-qualificados, são inadequadas aos

desafios postos pelo modelo de produção emergente, marcado pela flexibilidade, pelo foco na qualidade e pelas atividades não-padronizadas.

No contexto da reestruturação produtiva, começa a se destacar o modelo pautado na “acumulação flexível”, esse por sua vez implica em executar um sistema produtivo mais enxuto e flexível ocasionando conseqüentemente um trabalho precarizado e pautado em produzir mais em menos tempo e com menos trabalhadores. Segundo Harvey (2011, p. 140) “[...] a acumulação flexível é caracterizada por setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

Segundo Cortella (1997), o novo modelo produtivo implica uma outra modalidade de organização da produção e do trabalho, uma nova lógica de utilização da força de trabalho em comparação com o Taylorismo/fordismo. Entre as novas características do modelo de produção flexível, pode-se elencar: a divisão menos acentuada do trabalho; a integração mais pronunciada de funções; a centralidade das dimensões subjetivas e intersubjetivas do trabalho e da atividade humana.

O sistema de produção flexível parte, dentre outras, da ideia do desenvolvimento de um padrão de qualidade pela satisfação do cliente. Defende um comprometimento com um *consumidor cada vez mais exigente*, que não demonstra interesse em adquirir um veículo do mesmo modelo, da mesma cor que o do vizinho. Esse consumidor não deseja vestir uma camisa do mesmo modelo, ou da mesma cor que a do seu colega de trabalho. Não deseja que os seus filhos tenham a mesma educação que o filho do seu amigo de infância, aquele que não conseguiu *sucesso* na vida, por ser de uma família desfavorável, economicamente.

Aparentemente, a satisfação parece ser algo normal quando a competição e a busca pelos valores individuais, em detrimento dos valores coletivos, apresentam-se como fenômenos *naturais* numa sociedade de classes com interesses antagônicos. Entretanto, a satisfação não é algo *natural*. Ela é construída socialmente, no contexto atual, por meio da comunicação ideológica, fruto da ideia neoliberal que estimula a competição, a individualidade e o egoísmo entre as pessoas. Essa ideia se configura, segundo Anderson (1995),

[...] como um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional, com o objetivo de conduzir

corações e mentes a uma única forma de pensar e agir (ANDERSON, 1995, p.22).

Fica perceptível que o modelo de produção flexível influencia, também, na cultura, determinando uma nova forma de pensar e agir na própria sociedade. Nessa nova lógica o Estado deve eximir-se da responsabilidade com o financiamento dos setores sociais, como educação e saúde - setores estratégicos para desenvolvimento de uma nação -, transferindo essa responsabilidade para a sociedade civil na forma de privatização dos serviços públicos. Essa contraposição ao modelo de bem-estar-social parte de um discurso paradoxal, segundo o qual, o Estado está atendendo a poucos e precisa ser ampliado a todos. Abre-se um debate ideológico de que as pessoas não estão tendo, por exemplo, liberdade de escolher a educação que deseja, porque a opção estatal como única alternativa, cerceia a liberdade dos indivíduos. É necessário ampliar o leque de atendimento, porque a sociedade tem o livre direito de escolhas. E estas não necessariamente precisam ser impostas e financiadas pelo Estado, conforme nos informa Friedman (1985).

Essa forma de organização da produção trouxe várias conseqüências para o processo de trabalho e para o trabalhador, em particular

[...] o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 2003, p.17)

O modelo de acumulação flexível além de ser responsável pela diminuição do número de empregados também foi responsável pelo retrocesso do poder sindical⁶,

⁶ Diferente do que tinha acontecido na década de 80 onde o movimento sindical dos trabalhadores no Brasil vivenciou um momento particularmente positivo e forte, que pode ser observado quando se constata que: 1) houve um enorme movimento de greves, desencadeado pelos variados segmentos de trabalhadores, como os operários industriais, os assalariados rurais, os funcionários públicos e diversos setores assalariados médios, num vasto movimento que se caracterizou pela existência de greves gerais por categoria; 2) ocorreu uma expressiva expansão do sindicalismo dos assalariados médios e do setor de serviços, como bancários, professores, médicos, funcionários públicos etc., que cresceram significativamente durante esse período e se organizaram em importantes sindicatos; 3) houve continuidade do avanço do sindicalismo rural, em ascensão desde os anos 70, permitindo uma reestruturação organizacional dos trabalhadores do campo; 4) o surgimento do nascimento das centrais sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT); 5) procurou-se, ainda que de maneira insuficiente, avançar nas tentativas de organização nos locais de trabalho; 6) e efetivou-se ainda um avanço

diferentemente do modelo Fordista, que tinha trabalhadores e produção em massa. Agora necessitava aumentar a produção sem aumentar o número de trabalhadores, com essa intenção, o capitalismo buscava um sistema produtivo enxuto e flexível. O trabalho agora exigia uma série de fatores que antes não eram tão relevantes. Segundo Harvey (2011, p.119), tais exigências pautam-se em maior “[...] concentração, autodisciplina, familiarização com diferentes instrumentos de produção e o conhecimento das potencialidades de várias matérias-primas em termos de transformação em produtos úteis”.

Para que ocorresse essa transformação na forma de controle e exploração do trabalho, desenvolveram-se as novas tecnologias organizacionais. A prática gestora das empresas e indústrias, imbuídas do discurso modernizador, desenvolveu estratégias para conciliar interesses de trabalhadores e capitalistas por meio de mecanismos participativos. Assim, preveem que os trabalhadores devem participar não só da execução, mas também do planejamento, avaliação e controle das várias etapas da produção, envolvendo-se de tal modo nas atividades das empresas, que se sintam responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Com essas medidas, o mercado obtém maior eficiência ao mesmo tempo em que diminui, via fabricação de consensos, as tensões e resistências entre trabalhadores e capitalistas.

Nesse sentido, em se tratando de uma nova organização do trabalho Castells (1999) esclarece que,

[...] há uma tendência histórica para a crescente interdependência da força de trabalho em escala global por intermédio de três mecanismos: emprego global nas empresas multinacionais e suas redes internacionais coligadas; impactos do comércio internacional sobre o emprego e as condições de trabalho tanto no Norte quanto no Sul; e os efeitos da concorrência global e do novo método de gerenciamento flexível sobre a força de trabalho de cada país. Em cada caso, a tecnologia da informação é o meio indispensável para as conexões entre os diferentes segmentos da força de trabalho nas fronteiras nacionais (CASTELLS, 1999, p. 300).

Percebe-se, a partir de então, que o mundo do trabalho apresenta-se a partir dessa configuração das relações, marcado por mudanças com o intuito de atender às exigências

significativo na luta pela autonomia e liberdade dos sindicatos em relação ao Estado, por meio do combate ao Imposto Sindical e à estrutura confederacional, cupulista, hierarquizada, com fortes traços corporativistas, que se constituíam em instrumentos usados pelo Estado para subordinar e atrelar os sindicatos (ANTUNES, 2009, p. 233-235)

postas pelo sistema capitalista, e com isso novos modelos passam a fazer parte do cenário de transformações nas formas de se realizar o trabalho.

Pode-se considerar, então, que o trabalho é reconfigurado, precarizado e intensificado⁷ ante às novas exigências pautadas pela flexibilização das relações como expressão das mudanças no mundo do trabalho. E que a difusão do modelo de acumulação flexível não ocorre de forma homogênea, nem mesmo nos países desenvolvidos. Sua penetração varia significativamente de setor para outro, em função do modo de inserção dos países na economia mundial.

Segundo Ricardo Antunes (2012), a precarização do trabalho significa o desmonte dos direitos trabalhistas tão bem exemplificado através do trabalho temporário, acarretando ao trabalhador uma maior desvalorização e incerteza no emprego. Ou seja, o termo precarização caracteriza o conjunto de mudanças econômicas e sociais no mundo do trabalho, geralmente caracterizado pela desqualificação nas relações de contrato trabalhista. Nesse sentido, Vasapollo (2006, p. 43), ao analisar a legislação trabalhista atual da Itália destaca que “o trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais”.

O processo de precarização do trabalho, transcorre, pois da identificação de que é provável o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregados. Tal realidade deve-se aos avanços das tecnologias, principalmente da informação e da comunicação que ao mesmo tempo em que favorecem a modernização do sistema necessita de um número reduzido de mão de obra.

Discutindo sobre a nova configuração do trabalho, Castells (1999) explica que

[...] o amadurecimento da revolução das tecnologias da informação na década de 1990 transformou o processo de trabalho, introduzindo novas formas de divisão técnica e social de trabalho. As máquinas baseadas em microeletrônica levaram toda a década de 1980 para efetivar sua penetração na indústria, e somente nos anos 90 os computadores em rede difundiram-se pelas atividades relacionadas a processamento da informação, componente principal do chamado setor de serviços. Em meados da década de 1990, o novo paradigma informacional, associado ao surgimento da empresa em rede, está em funcionamento e preparado para evoluir (CASTELLS, 1999, p. 304).

⁷ Para Marx (2011, p. 470) a redução da jornada cria de início a condição subjetiva para intensificar o trabalho, capacitando o trabalhador a empregar mais força num tempo dado. Quando essa redução se torna legalmente obrigatória, transforma-se a máquina nas mãos do capital em instrumento objetiva e sistematicamente empregado para extrair mais trabalho no mesmo espaço de tempo.

A reconfiguração do trabalho atrelada à difusão da informática, na busca por novos processos de trabalho, a fim de atender à lógica do mercado, ocasionou ao trabalhador formas mais precárias e temporárias para realização do trabalho. Tal fato contribuiu para “[...] expressiva terceirização do trabalho em diversos setores produtivos” (ANTUNES, 2009, p.206), colaborando assim para o crescimento do setor de serviços

No contexto das mudanças nos sistemas trabalhistas, mediadas por interesses capitalistas e centradas na tendência da terceirização, alguns autores dentre eles, Santos e Camargos (2012) destacam que

[...] terceirização consiste na transferência de atividades de uma empresa para terceiros, ou seja, na subcontratação para realização de serviços específicos, modificando, assim, sua dimensão e o número das atividades desenvolvidas. Nessa lógica, opta-se por administrar contratos com as empresas terceiras, visando, ao fim e ao cabo, a obter redução de custos fixos e racionalização das atividades gerenciais, especialmente na área de gestão de pessoal (CAMARGOS, 2012, p. 371)

Esse posicionamento indica que o trabalhador no sistema capitalista atual vem sendo submetido a modificações em suas áreas de atuação. Nesse sentido, Antunes (2012) destaca que

[...] no estágio atual do capitalismo brasileiro, enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade, coexistindo com o fordismo, que parece ainda preservado em vários ramos produtivos e de serviços
(ANTUNES, 2012, p.47)

As novas práticas produtivas têm enfatizado a maior participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão; e, no controle da qualidade, a separação entre trabalho manual e o intelectual vem sendo sistematicamente substituída por formas mais cooperativas, flexíveis e

participativas de produção. Assim, o novo profissional deve ter habilidades conceituais, lógicas e instrumentais que o conduzam ao aprendizado contínuo.

Nessa lógica, o trabalhador precisa “aprender a aprender” para acompanhar o intenso avanço tecnológico que tem tornado obsoleto o treinamento em técnicas especializadas. Cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas. Esses são alguns dos pré-requisitos exigidos para o novo profissional. Esse quadro traz para a educação um novo desafio, uma vez que a pedagogia tradicional não consegue atender às novas demandas de educação do trabalhador e às novas bases materiais de produção.

1.3 A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

As reestruturações ocorridas no mundo da produção ao introduzirem novas relações de trabalho e novas formas de organização do trabalho, também provocaram mudanças no trabalho docente. Paro (2006), entende que pela própria natureza do trabalho pedagógico, esse, impõe limites ao capital, que não o pode controlar de maneira plena, impossibilitando a subsunção real desse trabalho ao capital, limitando-o a subsunção formal. No entanto, compreende-se que por ser um trabalho realizado dentro do sistema capitalista, o trabalho docente não pode escapar da sua lógica. Para Kuenzer e Caldas (2009)

[...] o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

Assim, as reformas educacionais ocorridas, principalmente, a partir dos anos de 1990 nas políticas públicas de educação no Brasil ao privilegiarem as novas exigências do cenário mundial de reestruturação produtiva e de um novo perfil para os profissionais, provocaram mudanças no espaço escolar que acabaram modificando o trabalho docente. Dessa forma, a

educação nas instituições de ensino passa a se desenvolver com o propósito de formar as pessoas, privilegiando o desenvolvimento de competências, desenvolvendo a criatividade e a formação para a empregabilidade. Por outro lado, a escola passa também a ser o centro das ações descentralizadas do governo, ampliando as funções e as jornadas de trabalho desenvolvidas pelos vários profissionais que lá desempenham suas atividades. No contexto do trabalho docente, essas determinações podem ser percebidas em vários momentos, entre eles: na realização objetiva do seu trabalho com os alunos, quando são encarregados de várias funções além da sala de aula, como participação em atividades de gestão e envolvimento com as famílias dos alunos e quando perde o controle do seu tempo de trabalho, necessitando dedicar além da sua carga horária de trabalho a atividades escolares.

Atualmente, são múltiplos os papéis para os quais a escola é chamada a desempenhar. Além das suas funções normais, é chamada também a se relacionar com a comunidade, a gerir e a organizar recursos e informações educativas, projetos, enfim, ampliar o seu leque de atuação na sociedade do conhecimento. Se a escola, como organização social complexa é chamada a desempenhar todas essas funções, os professores e outros profissionais nela inseridos, são os principais agentes dessas funções. Esse fato passa a demandar um novo tipo de educação e de ensino, e um novo perfil de profissional que repercute diretamente no trabalho docente como resultado da precarização e da intensificação desse trabalho.

Segundo Oliveira (2004), o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, na atualidade, deve responder a exigências que estão além de sua formação. Para a autora, o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, pois compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação ao planejamento e à elaboração de projetos específicos, bem como à discussão coletiva sobre o currículo e da avaliação em geral e específica do ensino. Essas novas exigências mudam a configuração do trabalho docente na escola. Semelhante às novas exigências do processo produtivo, o professor é agora responsável por múltiplas funções que pode desempenhar de forma mais participativa e flexível.

As reformas ocorridas nos sistemas educacionais passaram a editar uma nova regulação das políticas educacionais. Oliveira (2004) indica como fatores de tal regulação a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM). À escola, é também atribuída a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolar que insistem na participação da comunidade. Essas novas regulações criadas para adequar o sistema educacional ao novo modo de produção capitalista

têm acarretado reestruturação do trabalho docente e têm colocado o docente no centro das reformas educacionais. Esses, em geral, são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos e da escola.

A nova forma de organização escolar tem repercutido no trabalho docente, segundo alguns estudiosos sobre a temática. Entre Hypolito (2012) e Oliveira (2006) apresenta-se da seguinte forma: a) intensificação do trabalho docente, que se desenvolve com o aumento da jornada de trabalho em mais de uma escola, em geral para complementar o salário; b) pela extensão da jornada de trabalho no próprio estabelecimento de ensino, sem remuneração extra e incorporação de novas funções no interior do próprio trabalho. Para Tardif e Lessard, (2008), uma das consequências da intensificação do trabalho escolar dar-se-á porque:

[...] os governos por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos. Eles visam simultaneamente a aumentar sua eficácia e sua “imputabilidade” através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 25).

A organização escolar repercute, ainda na precarização das relações de emprego como decorrência de sua flexibilização e do contrato provisório, da ausência de um piso salarial e de um plano de cargos e salários e as perdas de garantias de trabalho. Assim, a precarização do trabalho docente, e também o escolar, não é algo recente, mas historicamente crescente por apresentar-se de forma constante. Crescente porque constantemente apresenta novas exigências, e constante por não acompanhar as profundas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no âmbito internacional e nacional. Outros motivos também podem causar precarização, a exemplo das condições de formação e de trabalho dos professores, a organização do ensino e as condições materiais do atendimento escolar. Por fim, as mudanças nas relações de trabalho repercutem sobre a identidade e as condições do trabalho docente. Podem ser observadas a partir da divisão do trabalho na escola e o critério de identidade, definido por interesses econômicos e de *status* profissional.

Pesquisas realizadas por (Oliveira 2010) indicam que as escolas brasileiras apresentam indícios de flexibilização e precarização, devido à presença de docentes em

condições de contratos temporários de trabalho, entre outros, isto é, modificam as relações de trabalho e as relações de emprego. Um dos fatores que incidem com peso, sobre a precarização do professor “[...] refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública”(SAMAPIO; MARIN, 2004, p. 1210).

Considerando as condições em que o trabalho docente vem sendo desenvolvido na atualidade, Pine e Melo (2011) fazem as seguintes análises,

[...] no Brasil, o trabalho docente tem adquirido uma considerável complexidade nas últimas décadas devido às transformações advindas das novas políticas educacionais, que implicam mudanças na organização escolar e, portanto, do trabalho escolar. Através de normas, as novas políticas educacionais - com frequência de caráter impositivo - estão colocando os docentes diante de novas situações no trabalho que refletem novas demandas e necessidades e acarretam a ampliação do trabalho para além da condução das aulas e atividades relacionadas, sem que sejam oferecidas as condições de trabalho adequadas para tal.(PINE; MELO, 2011, p. 56-57)

A necessidade de melhor qualificação da força de trabalho impõe-se, assim, a cada dia e isso se identifica também como um dos paradoxos do modelo de acumulação flexível. Nesse, quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e, em decorrência, aumentam as exigências no processo de escolaridade, levando-o a uma formação permanente. As novas exigências trazem consequências para a função da escola, e principalmente, para o professor, enquanto um dos principais agentes do processo formativo.

1.4 AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE: TENDÊNCIAS OU CONTRADIÇÕES

Ao discutir as especificidades do trabalho docente é necessário compreender que o trabalho docente se insere numa profissão com características próprias, específicas e particulares, que faz parte de um processo sócio-histórico, cultural. No entender de Tirado (2010), a profissão docente não compreende uma profissão liberal, porém de Estado e talvez seja a única profissão que desde sua origem foi delimitada e controlada na sua atividade por

organizações de tipo corporativo. Ainda segundo o autor, toda profissão expressa um trabalho que implica modalidades, particularidades e especificidades. A natureza do trabalho docente está associada à divisão social do mesmo⁸.

Na sociedade capitalista, o trabalho docente pode ser analisado como qualquer outro tipo de trabalho, produzindo na sua realização divisões e fragmentações próprias do trabalho parcelado. Flores e Tirado (2010) assinalam que a força de trabalho dos mestres é considerada uma mercadoria e que facilita a continuidade do processo de acumulação capitalista. Essa constatação tem permitido afirmar que por um lado o trabalho do docente incide sobre o processo de valorização do capital, e por outro lado cria as condições para a capacitação de mão-de-obra que é consumida pelo capital e pelo Estado. Nesse entendimento, o trabalho realizado pelos docentes, “[...]forma e instruye tanto ideológicamente como en conocimientos a la mano de obra para que adquiriera habilidades y destrezas, convirtiéndola em una mano de obra com posibilidad de potenciar su capacidad ló que perpetua la sociedad burguesa” (FLORES;TIRADO, 2010, p. 145).

Assim, podemos considerar que o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, sendo, portanto, inerente a esse e estando submetido, à sua lógica e às suas contradições. Dentro dessa perspectiva, a docência pode ser analisada como qualquer outro tipo de trabalho humano.

Isso significa dizer que a análise do trabalho docente ultrapassa a análise de técnicas e de procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho e da relação professor-aluno. Na sua configuração deve ser considerado que embora a escola não produza mercadorias, ou seja, objetos materiais, e por isso não seja possível falar em paridade entre a escola e a produção, as relações sociais capitalistas e sua lógica organizativa se estenderam a todas atividades sociais existentes, inclusive à escola. Por isso, para entender-se o trabalho docente é necessário compreender que o mesmo se institucionaliza a partir de várias dimensões, ou seja, a organização, os sujeitos, os objetos, os processos, os conhecimentos, as tecnologias e os seus resultados.

A literatura sobre o trabalho docente geralmente apresenta uma visão dicotômica entre profissionalização e proletarização. Segundo Tardif e Lessard (2008)

⁸ A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle(BRAVERMAN, 1987)

A própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 27).

Nos últimos anos, têm sido observadas novas formas de organização do trabalho docente em consequência de reformas educacionais implantadas, as quais indicam que o sistema escolar incorpora um modelo de regulação educativa frente a um mundo globalizado, implicando assim uma nova organização escolar que exige também novas formas de gestão e funcionamento. Oliveira (2007) destaca que:

[...] por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores (OLIVEIRA, 2007, p. 357)

Alguns estudos evidenciam que a autonomia para os envolvidos, pode resultar na intensificação do trabalho, pois os docentes se sentem forçados a dominarem novas práticas e novos saberes. As relações entre professores, alunos, funcionários, diretores, entre outros membros do ambiente escolar, reproduzem as relações existentes na sociedade. Tragtenberg (2008, p.15) reforça essa discussão ao afirmar que: “[...] a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existências social, formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece”.

Assim, as exigências e as responsabilidades direcionadas aos sistemas de ensino público, principalmente, a partir da década de 1990, acabam por repercutir diretamente no trabalho realizado pelos gestores, professores, supervisores, entre outros, que se encontram inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Esse novo contexto leva a um modelo de organização pautado na descentralização administrativa que conseqüentemente acarreta responsabilização por parte dos docentes e uma maior participação da comunidade nas

instituições por meio de Conselhos e incentivos ao voluntariado, reconfigurando, dessa forma, o trabalho docente. Nesse sentido, Oliveira (2004) referindo-se às implicações do movimento de reforma, iniciado, principalmente, nos anos 1990 e da reestruturação do trabalho docente explicita que

[...] o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Na ação da docência, o professor é induzido a associar educação ao trabalho, em termos de condições físicas e salariais que são deficitárias, e ainda são submetidos a uma hierarquia administrativa e pedagógica que regula o seu trabalho. Assim, o ambiente escolar torna-se uma instituição hierárquica de poderes distintos: do professor sobre o aluno, e da gestão e coordenação sobre o professor e dos membros superiores (Ministério da Educação-Secretária de Educação) a toda instituição.

Assim, torna-se notório que no desenvolvimento do seu trabalho, os docentes cumprem uma série de atividades que antes não lhes eram atribuídas e que passa a ocasionar uma maior intensificação na realização do trabalho. Por outro lado, os docentes passam a conviver com formas mais flexíveis de trabalho. Em se tratando dessa nova lógica que é posta à realização e à organização do trabalho docente, Oliveira (2008) considera que existe diferença entre o conceito de organização do trabalho escolar e de organização do trabalho como atividade humana. Para a autora,

[...] a organização do trabalho escolar é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando a atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. O conceito de organização do trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho não se

apresentam de forma aleatória, eles, juntamente com a força de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica que é a finalidade da produção sob o signo do capital. (OLIVEIRA, 2008, p. 133)

A distinção que se apresenta entre o trabalho escolar e o trabalho na perspectiva da teoria econômica leva ao entendimento da importância de compreensão desses dois conceitos. Reafirma-se que o papel da educação está intrinsecamente ligado às condições gerais de produção e à plena realização da produção capitalista. Desse modo, as mudanças ocorridas na sociedade global e informacional nos últimos tempos impõem, também, uma nova organização escolar. Aparecem novas funções e conseqüentemente outras desaparecem, novos métodos e instrumentos passam a fazer parte do trabalho docente, a gestão ganha maior autonomia nas decisões, entretanto, ampliam-se as obrigações administrativas, pedagógicas e financeiras.

Diante de diferentes conjunturas, as análises acerca do trabalho docente passam a ganhar dimensões bastante complexas. As mudanças nas relações de trabalho imprimem a noção de flexibilidade e passa a exigir um novo perfil do trabalhador docente para atender a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, as exigências pedagógicas e administrativas em um ambiente sem condições de trabalho adequadas (OLIVEIRA, 2004).

Na perspectiva dialética, alguns autores definem a prática docente para além da formação e da reprodução da força de trabalho. Apresentam aspectos conceituais que mostram a complexidade desse trabalho e apontam para possibilidade de transformação e de mudança. Dentre essas concepções, destaca-se a de Libânio (1984, p.137) que concebe o trabalho docente como “[...] um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, onde o professor intervém trazendo um conhecimento sistematizado onde o aluno é capaz de relaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem”. Este fazer deve pautar-se na realidade do aluno e na contextualização histórica e social na qual está inserido.

Melo (2010, p.2), em seus estudos, descreve a atividade docente como “[...] uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, invariavelmente inédita e imprevisível. Um processo atravessado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, entre outros”. Essa perspectiva é referida pela concepção que Freire (1996, p.98) atribui à educação como, “[...] uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. Isso

implica que a profissão docente mal estruturada e em condições de formação precária pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e deficitário das pessoas na sociedade.

É preciso considerar que a ação docente formal na atualidade, para se adequar à nova lógica exigida no processo de trabalho, passa a assumir como característica o trabalho flexível e codificado, autônomo e controlado, composto de uma combinação variada de elementos contraditórios e diversificados, o que tem descaracterizado o trabalho docente.

Conforme essa lógica, o trabalho docente se enaltece quando deixa de ser apenas cumpridor de regras, isolado e torna-se uma atividade de interação com outras pessoas, dando assim um novo sentido à sua prática docente. A articulação da escola com as diretrizes oriundas do mundo do trabalho não é coisa nova, mas ela tem certas especificidades. Segundo Tardif e Lessard (2008), a escola, apresenta em seu funcionamento uma semelhança com a divisão do trabalho realizado em empresas, mas se difere por marcar “[...] também, a organização cognitiva e simbólica do currículo escolar, que se divide em programas, esses por sua vez, estruturados em matérias especializadas, que exigem uma espécie de especialização dos professores dos níveis secundários e primários” (TARDIF; LESSARD, 2008. p.86). Isso implica que os docentes devem estar aptos e capacitados a intervir na sua área de ensino.

Por isso, muitas das políticas educacionais no campo da formação e do trabalho docente, presentes na educação pública em âmbito nacional têm se preocupado com a formação inicial e continuada dos professores para que os mesmos possam se apropriar dos conteúdos das reformas e implementá-las em sala de aula. Esse contexto de mudanças, na atualidade, acaba por suscitar muitas incertezas aos educadores e educandos: aos professores, que cumprem ordens advindas de instâncias superiores, cumprindo tarefas, muitas vezes sem muita segurança e que não foram preparados para realizá-las. Chegam a se sentir-se desvalorizados profissionalmente, sendo encarados como pessoas que estão nas salas de aulas para testarem o que foi simplesmente mudado, desprovidos da capacidade de pensar também o seu trabalho, tornando-se apenas executores de trabalhos e atividades que foram pensados por outros, reproduzindo a divisão do trabalho típica do taylorismo/fordismo. Os alunos, também são submetidos a incertezas, pois, o processo de formação educacional não está sintonizado com as demandas da vida social, nem com a formação de espírito crítico necessário a uma vida cidadã autônoma e ativa.

Nesse cenário de mudanças gerais da sociedade global, o trabalho docente teve que se adequar às novas exigências do mercado de trabalho e por isso deve ser reformulado e regulamentado. Sob os auspícios de organismos multilaterais, que orientaram as principais diretrizes das mudanças no campo educacional, o Brasil implementou uma série de reformas

educacionais, que exigiram uma nova regulamentação da qual a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 foi seu marco referencial. A legislação aprovada definiu novas formas de atuação dos docentes com sérias repercussões para os trabalhadores docentes.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS DIRETRIZES PARA O TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Com as mudanças ocorridas no setor econômico, advindas de uma lógica neoliberal, novas formas de gestão, regulação e novos regimes de trabalho passam a ser implementadas no sentido de atender às novas demandas do sistema capitalista. Nesse sentido, o trabalho em geral e em especial o trabalho docente são reestruturados tendo em vista sua adequação ao novo paradigma econômico que traz para os docentes novas formas de atuação com repercussões para o campo da formação desses profissionais. O trabalho, na atualidade, assume novas características como: flexibilidade, precarização e intensificação, o que tem repercutido em todos os campos educacionais.

Nesse contexto de mudanças do mundo do trabalho e considerando o papel central que a educação passa a ter para a inserção dos países no mundo globalizado, o trabalho docente e a formação são redimensionados, tendo como referência as diretrizes oriundas de organismos internacionais que através de declarações e normativas procuram estabelecer medidas consensuais para os países em desenvolvimento. Este capítulo discute as principais diretrizes internacionais para a educação com repercussões para o trabalho e a formação docente, a partir de documentos elaborados pelo Banco Mundial (BM); pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em seguida, analisa os marcos regulatórios para o trabalho e formação docente no Brasil tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Por fim, analisa as novas exigências para o trabalho docente e suas repercussões no campo da formação.

2.1 PRINCIPAIS DIRETRIZES INTERNACIONAIS PARA A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Discutir o trabalho docente no âmbito das transformações globais e em especial no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, requer considerar as influências da ideologia neoliberal que se encontra em vigência na maioria dos países, bem como, os desafios que as sociedades hoje vivenciam provocados pelo avanço tecnológico, globalização

da economia, novos padrões de organização do trabalho e no campo político pela redefinição do papel do Estado. Nesse contexto, a educação passa a ser um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento dos países, tornando-se necessárias as suas adequações às políticas econômicas atuais. Isso aponta para uma política educacional que expressa os interesses dos grupos dominantes de modo a implementar um sistema educacional propenso à formação de recursos humanos necessários ao movimento de expansão capitalista sustentado pelo processo de globalização. O conhecimento passou a ser concebido como mola propulsora na superação das desigualdades sociais e como uma estratégia indispensável para a inserção dos países no mercado competitivo e globalizado. Nessa perspectiva, há uma revisitação à teoria do capital humano, que associa o papel da educação como produtora de capacidade de trabalho, entendendo os profissionais especializados como mão de obra qualificada. Com a teoria do capital humano percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem torna-se algo bastante mecanicista, contribuindo diretamente para a redução da didática e práticas pedagógicas à operacionalização de objetivos de instrução.

A educação, em consonância com as transformações do mundo globalizado, tem demonstrado uma forte flexibilização que afeta diretamente a forma de como desenvolver o ensino com impacto para a formação e para o trabalho docente. Assim, as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 estão articuladas com as modificações do cenário econômico e passam a repercutir na organização do trabalho escolar e, por conseguinte, no trabalho do professor. As práticas pedagógicas têm se adequado ao aprendizado mais específico, muito mais voltado para atender às necessidades prementes de uma economia e uma sociedade em constante mutação. Analisando as instituições escolares, Oliveira (2008) considera que a organização do trabalho escolar

[...] refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado (OLIVEIRA, 2008, p. 133).

São essas atividades que sofreram modificações a partir das novas diretrizes da política educacional. O funcionamento das instituições escolares incorporou um novo modelo de gestão que priorizou os indicadores de desempenho, a competitividade entre os profissionais que atuam nas escolas, exigindo dos gestores e dos docentes habilidades e

criatividade para encontrar novas soluções para os problemas pedagógicos, sobretudo, para aumentar a eficiência, utilizando para isso, entre outras estratégias, a avaliação do desempenho. Como o principal agente na condução dos processos educativos, o professor passou a ser considerado em grande parte o responsável pelo sucesso da escola, e, portanto, precisa estar se atualizando permanentemente para responder às demandas do capital em um mundo em constante transformação.

Nesse contexto, as políticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada e a utilização de novas práticas pedagógicas ganharam destaque e passaram a ser recomendadas pelos organismos internacionais, como estratégias fundamentais capazes de contribuir significativamente para a melhoria dos índices educacionais. Por meio de Declarações e consensos, esses organismos criam uma política para a região da América Latina, sem, contudo considerar as especificidades locais. Nesse sentido, Castro (2005) faz a seguinte análise,

[...] a existência de uma nova proposta mundial gerou uma orientação homogenizadora para a América Latina, apesar da diversidade cultural, econômica, política e social da Região. A reforma educacional, baseada em paradigmas neoliberais, foi estruturada por um núcleo comum de diagnósticos da situação do continente e da apresentação de propostas elaboradas por organismos internacionais aparentemente interessados em encontrar alternativas e soluções para a região, quando, na verdade, seu principal objetivo é puramente econômico, ou seja, garantir o pagamento da dívida externa dos países em desenvolvimento com outros países, sobretudo os Estados Unidos (CASTRO, 2005, p. 61-62).

Nesse sentido, a necessidade de uma proposta mais homogênea para os países em desenvolvimento trazia no seu bojo uma proposta de cunho neoliberal que propunha um maior investimento na educação por meio de políticas de financiamento focalizadas com prioridade para a educação básica, e um reordenamento do funcionamento das instituições de ensino baseado em princípios de flexibilidade e de racionalidade dos serviços, o que determinou novas exigências para a gestão, para o trabalho escolar como um todo, para o trabalho e para a formação do docente. Os organismos internacionais criaram um ambiente favorável à implementação das reformas no campo educacional. As diversas Declarações e Documentos elaborados no âmbito desses organismos, articulados às mudanças mais estruturais da

sociedade, permitiram a divulgação de diretrizes consensuais para a reestruturação dos sistemas de ensino que foram implementadas nos diferentes países.

Nesse papel de readaptação da comunidade escolar, às novas formas de funcionamento e de organização escolar, os organismos internacionais tiveram um papel preponderante na definição de diretrizes que deveriam ser seguidas pelos países. Cabe destacar que essas políticas, apesar de diretrizes comuns, assumiram nos Estados nacionais uma conformação mediada pelas forças políticas locais, o que determinou políticas e estratégias diferenciadas na condução dessas mudanças.

Dentre os influenciadores internacionais do panorama educativo mundial e orientadores da reforma do estado e educacional, pode-se citar o Banco Mundial (BM); a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). É válido admitir que as orientações desses organismos desempenharam um papel fundamental na formulação das políticas educacionais brasileiras, porém vale ressaltar que, apesar do discurso de se buscar a qualidade e a equidade da educação, o interesse econômico sempre foi a força motriz dessas mudanças em detrimento do aspecto social.

Um dos primeiros marcos que se pode considerar como importante para a reorganização das políticas educacionais na América Latina, organizadas no âmbito da CEPAL é a elaboração em 1980 do Projeto Principal da Educação (PPE), resultado de preocupações iniciadas nessa década, na qual os países passaram a ter suas economias fragilizadas e precisavam aplicar políticas de ajustes e reformas com o intuito de assegurar a estabilidade dos mercados. A partir desse contexto, os ministros da educação conceberam o PPE como uma aposta que ajudaria a resolver os problemas educacionais com foco na equidade social e democrática (CEPAL, 2001).

Para acompanhamento e avaliação do PPE foram realizadas reuniões anuais nas quais as ações programadas eram avaliadas e reajustadas. Essas reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe promovidos pela UNESCO entre as décadas de 80 a 90, foram conhecidas também pela sigla PROMEDLAC. Os estudos realizados por Gajardo (1999) e Castro (2005) evidenciam que as mesmas foram de grande importância, haja vista a atenção dada às estratégias para universalização da educação básica, para o enfrentamento do analfabetismo e para a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Rodrigues e Cabral Neto (2006), os PROMEDLAC elaborados entre os anos de (1987 e 1989) no que se referem aos docentes, propõem:

[...] melhorar as condições de trabalho e incentivar sua participação na elaboração dos planos de ação do PPE, em especial a participação dos professores e estudantes dos centros de formação inicial e dos sindicatos docentes. Propõem-se, ainda, promover a formação de professores mediante o trabalho conjunto das instituições de pesquisa educativa e os centros de formação, a realização de pesquisas nas quais participem os educadores e a formação de docentes para áreas rurais, urbano-marginais e biculturais; é proposta também a formação dos técnicos, gestores e supervisores das instâncias centrais, intermediárias e locais (RODRIGUES; CABRAL NETO, 2006, p. 01).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien-Tailândia, em 1990, apresenta como eixo de discussão a necessidade de pensar uma educação básica mais igualitária e que possa atender a todas as faixas etárias, contribuindo assim para o progresso nos demais níveis educacionais, tudo em busca de um país mais desenvolvido cientificamente e tecnologicamente. O papel do professor nesse cenário ganha importância, haja vista a necessidade da mediação entre a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula com o que está sendo vivenciado pelo aluno. Arelada à importância do professor, deve-se ainda ressaltar a necessidade de condições de trabalho adequadas para a realização de sua prática docente e obtenção de resultados que demonstrem um maior aprendizado dos alunos.

As discussões da Conferência de Jomtien foram fundamentais para o redimensionamento do PPE, que a partir do ano de 1991, época da implementação com mais vigor das políticas neoliberais redimensionaram suas ações, adotando uma orientação mais voltada para a eficiência e eficácia, colocando o docente como protagonista das reformas educacionais.

Algumas modificações foram sentidas nas orientações provenientes dessas reuniões, no que se refere ao PROMEDLAC IV realizado em Quito em 1991, quando foi estabelecido que a formação dos docentes deve ser pensada como estratégia de melhorar a educação. Segundo o documento, deveria se dar uma atenção especial ao fortalecimento da função docente para que o mesmo pudesse desenvolver suas atividades com mais profissionalismo e eficiência. Para tanto, deveriam ser priorizados as formas de recrutamento ou seleção dos candidatos, o melhoramento das suas condições de trabalho e deveria se estabelecer formas de estímulo e reconhecimento profissional, o que posteriormente foi transformado em avaliação de desempenho.

Segundo Rodrigues e Cabral Neto (2006) havia também uma recomendação do PROMEDLAC IV para a organização dos processos educativos,

[...] incentivo do protagonismo técnico-pedagógico do docente mediante a implementação de uma política integral de melhoria de sua situação que contemple estratégias articuladas de formação, profissionalização e especialização, assim como na melhoria de suas condições laborais e salariais; aperfeiçoamento dos sistemas de formação inicial dos futuros professores centrando suas atividades e formação na aprendizagem; no estabelecimento de sistemas de atualização permanente; incentivo à participação das organizações docentes na gestão dos processos de mudança educativa e de profissionalização docente; criação de espaços de demonstração nos quais os docentes possam dar a conhecer e sistematizar experiências inovadoras (RODRIGUES, CABRAL NETO, 2006, p.3).

Também no que se refere à gestão educacional, segundo Gajardo (1999), vários direcionamentos foram orientados, todos eles com repercussões para o trabalho docente. Merecem destaque: uma maior descentralização e autonomia e responsabilidades às escolas. Essa medida tinha objetivo de fortalecer a capacidade de gestão dos diretores e dos docentes, participação da comunidade local na gestão e do financiamento dos estabelecimentos e um maior protagonismo aos docentes na participação da construção do projeto pedagógico da escola. Na concepção de Casassus (2001), ao analisar PROMEDLAC IV, a gestão deveria promover

[...] a abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade; 2) o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados; 3) um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico; 4) a passagem da ênfase na qualidade (CASASSUS (2001, p.11).

Verifica-se que são muitas as modificações em relação ao funcionamento das instituições de ensino e das exigências postas aos trabalhadores docentes discutidas nas reuniões dos PROMEDLAC. As condições de trabalho em relação à estrutura física dos ambientes educacionais oferecidas aos docentes não é muito enfatizada já que seguem um direcionamento para necessidade das modificações das práticas pedagógicas dos docentes e renovação dos modelos de gestão.

Entretanto, a busca pela efetividade da reforma educacional vai se concretizando. A reunião realizada em Quito em 1991 (PROMEDLAC IV) ressalta os avanços em torno do PPE, os quais se resumem em:

[...] um crescimento quantitativo continuo y significativo del sistema educativo, aún cuando persistan niveles importantes de ineficiencia, baja calidad y falta de equidad em matéria de educación básica; progresos en la reconceptualización de la alfabetización y superación de la estrategia de las campanas; concertación y alianzas com la sociedad civil em función de una educación para todos; continuidad de los esfuerzos por descentralizar y desconcentrar los sistemas educativos; tendencia a la flexibilización curricular a partir de las necesidades, intereses y problemas de la población; aumento de los programas de atención a la diversidad cultural; mayor atención a la ampliación y calidad de la educación especial; advertencia sobre la insuficiente cobertura de la educación preescolar, especialmente em las áreas rurales y urbano marginales (UNESCO, 2001 s/p).

A partir do exposto, pode-se inferir que, o crescimento do sistema educacional considerado significativo vem acarretando aos docentes uma maior responsabilização e intensificação do seu trabalho. Quanto ao incentivo a campanhas que envolvem a sociedade civil no processo escolar, entende-se que, ao mesmo tempo em que se têm a necessidade da aproximação da família com a escola, por outro lado, têm as campanhas que influenciam e autorizam um trabalho voluntário, esses muitas vezes acabam sendo interpretados como “todos podem exercer a função do professor desde que tenha disponibilidade”. Tal atitude acaba contribuindo ainda mais para o desprestígio e desvalorização profissional, já que ultrapassa a importância de uma formação profissional inicial e continuada para exercer tal função.

As inúmeras exigências que são postas ao trabalho docente nos dias atuais evidencia a complexidade em que essa profissão se constitui. Dentre as orientações dos organismos influenciadores das políticas educacionais, destaca-se a tendência da flexibilização curricular, a necessidade de uma aprendizagem mais significativa onde o docente consiga estabelecer a troca de informação com os alunos e conseqüentemente mediar o processo de ensino-aprendizagem considerado tão importante na formação de cidadãos críticos e reflexivos, tudo em favor da melhoria na qualidade da educação.

O Promedlac V realizou-se em Santiago, em 1993, com o propósito de discutir estratégias para equidade e melhoramento da qualidade da educação que permitissem melhorar os níveis da qualidade das aprendizagens, assim nessa reunião foram destacados quatro eixos importantes com foco na profissionalização docente como um conjunto da ação educativa, onde destacam-se:

[...] **el eje institucional I** se centra em el fortalecimiento institucional de los ministerios de educación, e incluye la promoción de las capacidades técnicas y políticas de sus funcionarios, la introducción de sistemas de evaluación por resultados, la focalización de acciones para reducir la desigualdad y el desarrollo de una política de fomento de las innovaciones; **el eje institucional II** se asocia con la creación de las condiciones materiales y de incentivos para que la escuela pueda aprovechar mejor su nueva autonomía. Se incluyen acciones como el desarrollo de una nueva gestión em los establecimientos (participación de los profesores y de la comunidad educativa em los proyectos pedagógicos institucionales), el fortalecimiento de la función estratégica del director de la escuela y de los nuevos roles de los docentes, el estímulo a la descentralización curricular y el desarrollo de una buena infraestructura física y técnico-pedagógica em la escuela; **el eje pedagógico I** se orienta hacia la profesionalización de la enseñanza em las escuelas, promoviendo el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas; la incorporación de componentes de la cultura científico-técnica y del medio ambiente; el mejoramiento de las remuneraciones y condiciones del trabajo docente, y la formación y perfeccionamiento de maestros; **el eje pedagógico II** se orienta hacia el mejoramiento de la calidad de la educación básica de jóvenes y adultos y, em particular, a la calidad de los procesos y los resultados de aprendizaje. Estos programas deben contribuir a romper la transmisión intergeneracional de la pobreza. (UNESCO, 2001, s/p) (Grifos nosso).

Dentre os eixos destacados, percebem-se dois de cunho institucional. O primeiro refere-se à organização do sistema central, dos ministerios para promover o fortalecimento da sua capacidade de gestão e o outro refere-se à atuação na escola, melhorando a sua autonomia, incentivando a participação de todos os docentes nas ações estratégicas da escola. Os dois outros eixos de cunho pedagógico enfatizam a autonomia financeira e pedagógica acompanhada da descentralização curricular, permitindo à escola inserir conteúdos que estejam relacionados a sua cultura, uma gestão com maior autonomia, infraestrutura das escolas, tanto técnica como pedagogicamente adequados, o melhoramento das remunerações, condições de trabalhos acompanhados da formação dos docentes. Porém, dentre as orientações dos eixos citados, o que mais vêm se concretizando é a cobrança por melhores resultados.

As duas reuniões PROMEDLAC IV e PROMEDLAC V ressaltam a necessidade da profissionalização da ação educativa com foco no como se aprende e o que se aprende em coerência com necessárias condições organizativas para o aumento do conhecimento das populações e superação da pobreza. No entanto, nos dias atuais gestores e docentes passam a acompanhar essas mudanças a fim de assumir a responsabilidade da efetivação e sucesso do sistema de ensino, tendo que realizar seu trabalho em condições desprivilegiadas, ou seja,

com carência na infraestrutura das escolas, desprestígio da profissão, baixos salários, entre outros .

Outros organismos internacionais importantes na definição de uma política para a educação no continente latino-americano é o Banco Mundial. É relevante esclarecer que esse organismo nem sempre atuou como orientador de políticas educacionais e, historicamente, a sua grande atuação foi preponderante no setor financeiro e econômico. Criado no contexto do pós-guerra, mais exatamente no ano de 1944, tem sua origem relacionada diretamente com a Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos, que objetivava, entre outras coisas, a criação de uma nova ordem mundial. O principal objetivo do Banco era “socorrer” os países membros que estavam em crise financeira, e fortalecer as economias que haviam sido devastadas pela Segunda Guerra Mundial.

Pode-se afirmar que ao longo dos anos, o papel do Banco Mundial foi sofrendo diversas mudanças, sempre em consonância com o paradigma econômico vigente. Isso ocorreu, por exemplo, no final da década de 1970, com o esgotamento do modelo de acumulação vigente, a adoção do ideário neoliberal e a necessidade de pagamento da dívida externa dos países. O Banco Mundial é conclamado a orientar os países a implantarem as estratégias do ajuste fiscal e passa a assumir, então, uma nova função. Nesse sentido, suas orientações partiam do princípio do êxito ou mesmo da superação das crises sociais e financeira não alicerçada na solidariedade, mais sim pautada na competição, onde “[...] ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças” (CORAGGIO, 2009, p. 80).

Analisando o papel do Banco Mundial no campo educacional, Torres (2009) faz a seguinte observação;

[...] o BM não apresenta ideias isoladas mas uma proposta articulada - uma ideologia e um pacote de medidas- para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 2009, p.126).

Porém, vale ressaltar que o Banco Mundial não considera as especificidades dos países na formulação das políticas educacionais, já que são elaboradas de forma homogênea,

ou seja, para todos os países com a mesma redação, e tal ação acaba ocasionando sucessos e insucessos.

A lógica do Banco quanto à ideia de crescimento de um país passa por questões também sociais e entender suas intervenções na economia é fundamental para compreender sua influência na reforma educacional, tendo em vista suas propostas para melhorar a qualidade da educação ressaltada na necessidade de eficiência dos resultados. No entanto, a reforma proposta pelo BM ao ser analisada por alguns estudiosos da área, dentre eles Torres (2009), chama-nos atenção para algumas particularidades presentes na elaboração e implementação da política educacional, “[...] porque muitas dessas políticas são elaboradas por economistas e profissionais de outras áreas não estando relacionado à pedagogia” (TORRES, 2009, p. 139). Assim, as decisões no âmbito educacional são tomadas muitas vezes por um grupo sem conhecimento prático a respeito do que decidem e “[...] a virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar um discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores (TORRES, 2009, p.139)”.

Contudo, sabe-se que uma série de medidas é posta às instituições educacionais onde docentes, gestores e demais funcionários da escola têm que se adequar às exigências e apresentar resultados esperados, cabendo a todos da escola buscar descobrir como fazer para obter principalmente o sucesso com o aprendizado dos alunos. Tal perspectiva deve ser alcançada em um cenário, muitas vezes, desfavorável, haja vista que a presença da família, material de apoio, infraestrutura adequada, presença de biblioteca, dentre outros, são também importantes para tal sucesso. Assim, verifica-se que

[...] enquanto o BM não inclui em sua definição de currículo o como ensinar e enquanto as próprias políticas educativas concedem pouca importância à pedagogia, se já é pouco o que se fala dos conteúdos, muito menos se diz dos métodos, das diferenças entre ensinar e aprender, das práticas docentes e das atividades na sala de aula. Mudança curricular, na perspectiva do BM, equivale essencialmente à mudança nos conteúdos, em vez de mudança nos modos e estilos de fazer (e avaliar o que se faz em) educação, reforçando então a tradicional separação entre conteúdos e métodos, entre currículo e pedagogia, e a também tradicional ilusão da reforma educativa sem transformação profunda da pedagogia e da cultura escolar no seu sentido amplo. (TORRES, 2009, p. 143).

Tomando como referência o posicionamento de Torres (2009), pode-se inferir que embora o Banco Mundial norteie a reforma educacional dos países em desenvolvimento, algumas das políticas elaboradas à luz de suas orientações não obtêm sucesso, pois são pensadas na maioria das vezes sem considerar o *lôcus* da sua implementação. Orientadas, na maioria das vezes, por economicistas, essas orientações não têm priorizado a dimensão pedagógica dos processos educativos, ocorrendo com isso grandes equívocos, que têm prejudicado a implementação com sucesso de algumas políticas e programas.

Um dos principais documentos do Banco Mundial para a Educação Básica denominado “Prioridades y estratégias para la educación: examen do Banco Mundial (1996) apesar de não se referir especificamente ao trabalho docente, traz indícios de que é preciso mudar a organização escolar para que os resultados da aprendizagem possam ser bem sucedidos. Dentre as mudanças necessárias em busca da eficiência dos resultados, a função do financiamento e da administração educacional na relação de trabalho do professor é imprescindível, tendo em vista que “[...] um aumento moderado la relación profesor-alunos tiende a mejorar la educación cuando permite que se reasignen recursos para otros insumos críticos, como los libros de texto” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.4).

Nesse sentido, ao realçar a necessidade da aprendizagem dos alunos, os organismos internacionais e, em especial, o Banco Mundial destaca cinco pontos: a importância da motivação do aluno para aprender a matéria ensinada; um professor conhecedor da matéria ensinada; o tempo necessário para aprender e, por fim, as ferramentas utilizadas (BANCO MUNDIAL, 1996). A necessidade de o professor ter domínio do assunto ensinado passa pela temática de formação continuada, acreditando-se que esta assegura ao docente um maior conhecimento e um amplo repertório de técnicas de ensino que, conseqüentemente, contribuirá para uma melhor aula e segurança do assunto ministrado. Esses aspectos são dentre outros, fundamentais para que os docentes no exercício da sua profissão possam contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e uma formação sólida, capaz de inseri-lo em um mundo cada vez mais globalizado.

Paralela às intervenções do Banco Mundial, no âmbito educacional, nos países da América Latina e Caribe, a influência de outros organismos internacionais também ganham destaque, e no caso da CEPAL, Castro (2005) ressalta que esta também com sua influência no âmbito educacional, apresenta-se como um “[...] organismo que vem desenvolvendo estudos econômicos e políticas para a América Latina desde o período do pós guerra” (CASTRO, 2005, p. 62) em uma concepção mais prognóstica da educação e mantém portanto, uma visão mais progressista de educação, porém, na atualidade a CEPAL vem adotando também

diretrizes neoliberais na condução das políticas públicas. Portanto, originalmente, pode-se encontrar em seus documentos e Declarações uma forte influência das ideias Keynesianas e a preocupação em implementar políticas universalistas próprias de um estado de bem-estar social, na atualidade. Já se encontram diretrizes para maior participação dos países no financiamento do processo educativo, redução do financiamento público, políticas gerencialistas e no que se refere ao trabalho docente aponta a perspectiva de avaliação por desempenho.

O documento elaborado pela CEPAL, denominado *Transformación productiva com equidad* (1996), aborda em seu texto orientação para todos os países, mais principalmente a América Latina e Caribe. A década de 1990 foi vista como um grande desafio, tendo-se em vista que, a década de 1980 foi marcada por um período de guerras e crises econômicas que acabaram influenciando na redução do gasto público em relação à qualidade de vida da população. Nesse sentido, o referido documento apresenta um desafio que é comum a todos os países da região: a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. Tais transformações a partir dos anos 1990 marcam o processo de reformas educacionais envolvendo vários países da América Latina e Caribe, haja vista a necessidade da transformação econômica e elaboração de políticas educacionais que atendessem à demanda socioeconômica mundial.

O documento da CEPAL denominado *Transformación productiva com equidad* (1996), quanto a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien foram considerados de grande relevância para o debate das políticas educacionais e reformas educacionais iniciadas principalmente a partir dos anos 1990.

A proposta contida no documento “Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade” publicado pela CEPAL e UNESCO (1995) está relacionado às discussões apresentadas pela CEPAL no documento “*Transformacion Productiva con Equidad*” (1996). A proposta contida em ambos reforça a atenção, a competitividade e o desenvolvimento pautado na produção, aprendizagem e difusão do conhecimento em consonância com a qualidade de formação dos recursos humanos. A atenção a esses fatores se dá em função de novas tendências na economia internacional e das exigências necessárias para o avanço dos países em desenvolvimento.

Embora o plano educacional seja reconhecido como meio de transformação econômico, social e cultural, muitas políticas e orientações não estão se efetivando em relação à valorização do profissional da educação. O documento “Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade” publicado pela CEPAL e UNESCO (1995, p. 172),

destaca que a valorização do magistério “[...] materializa –se em respeito social e salários adequados, além de formas diversas de estímulo e garantia de condições adequadas de aprimoramento profissional e pessoal”.

Nesse sentido, pode-se identificar que as propostas da CEPAL e UNESCO (1995) apresentam pontos consensuais com as diretrizes propostas para a educação sob a ótica do Banco Mundial, que expressa em seus documentos um avanço educacional pautado em uma série de metas, as quais privilegiam a eficiência, eficácia e a equidade social. O papel da gestão, dos docentes e demais funcionários da escola torna-se peça indispensável nesse processo, contudo, acaba recaindo sobre esses uma maior intensificação e precarização do trabalho, associado a uma desvalorização profissional e salarial.

No processo de mudanças do cenário educacional, o papel da UNESCO e da CEPAL ganham destaque em relação às orientações para a elaboração de políticas com o intuito da implantação de práticas educativas necessárias à transformação produtiva com equidade. Assim, defende que devem nascer de amplo debate e merece apoio ativo dos principais atores sociais (CEPAL/UNESCO,1995). Nesse intuito, deve privilegiar a formação de cidadãos aptos a enfrentar as exigências postas ao mundo globalizado e competitivo. Entretanto, parte desse processo é destinar a responsabilidade às escolas que, muitas vezes, não receberam a atenção necessária para tornar-se apta a formar esse cidadão com o perfil esperado.

Visto que a elaboração das políticas não acontecem de forma democrática, os objetivos desejáveis não se efetivam em sua totalidade, tendo em vista a pouca orientação dada em relação a sua aplicação. Nesse sentido, a CEPAL/UNESCO (1995) orienta que toda a sociedade deve está engajada no processo da reforma educacional, inclusive docentes e alunos já que são os protagonistas finais do processo de ensino e aprendizagem.

As políticas educacionais, segundo o proposto pela CEPAL/UNESCO (1995) devem ser elaboradas com foco no a) desempenho, b) qualidade da educação; c) profissionalização dos professores; d) capacitação; e) Ciência e tecnologia. Tais tópicos representam a necessidade da educação estar sempre em sintonia com o mercado de trabalho e o desenvolvimento dos países, sendo oferecida com equidade e em quantidade de vagas, matrículas, entre outras, sem deixar de lado a qualidade das práticas educacionais e seus resultados.

No entanto, para que se efetive uma política educacional com qualidade faz-se necessária a intervenção dos professores. Nesse sentido, a CEPAL e a UNESCO, destacam a necessidade da profissão docente ser socialmente valorizada, adequadamente remunerada e estruturada em função de méritos, exigências e desempenho que cabe a esta alcançar.

(CEPAL/UNESCO, 1995). O cenário apresentado quanto aos docentes, mostra que ao mesmo tempo em que se têm preocupação com a qualidade da educação dos países em desenvolvimento pouco se tem dado atenção a alguns dos responsáveis por esse avanço e transformação de “docentes, de gestores” entre outros, haja vista a lógica mercadológica, da qual a educação passou a fazer parte.

Os estudos realizados por essa organização visam a contribuir para delinear os rumos da educação dos seus Estados membros para o novo século. Nesse sentido, dando prosseguimento à sua ação de orientar as políticas a serem adotadas nos países em desenvolvimento, a CEPAL reuniu vários especialistas para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1993), que foi coordenada por Jacques Delors. O encontro consistiu ainda na elaboração de um documento conhecido como relatório Jacques Delors (1998) que contém orientações para os países em desenvolvimento quanto à educação escolar nos diferentes níveis, ressaltando que a educação deve estar pautada em quatro pilares: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos e d) aprender a ser. Nesse intuito, o relatório enfatiza a necessidade do cidadão realizar-se e não somente estudar para satisfazer as necessidades econômicas e atribui aos professores

[...] um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS et al, 1998, p. 152)

Nesse sentido, para que os professores possam desempenhar seu trabalho intervindo positivamente na formação dos sujeitos, o relatório Jacques Delors (1998) enfatiza a necessidade desse profissional estar em constante formação “[...] a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”(DELORS et al, 1998, p.160).

O aprender a conhecer deve está alicerçado no interesse do estudante sentir prazer em descobrir novas maneiras de pensar e compreender o mundo. O aprender a fazer, destina-se à aplicação do que foi aprendido e compreendido na relação com o trabalho dando sentido ao que se realiza. O aprender a viver juntos privilegia o desafio de aprender a respeitar as diferenças culturais, de pensamento, entre outras, em um mundo que caminha cada vez mais para o individualismo e competição e partirem em busca de objetivos e projetos comuns na

direção de um convívio à cooperação. Por fim, o aprender a ser, ressalta a necessidade do cidadão comportar-se no mundo, dando importância à imaginação e à criatividade, desenvolvendo assim o espírito de autonomia e iniciativa.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI destinado a UNESCO ressalta a importância das políticas educacionais para um mundo mais democrático e mais preparado para enfrentar o desafio da modernidade e do progresso científico. Nesse sentido, defende a educação básica como o meio de ensinar e viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal, como também a necessidade de se pensar os possíveis problemas surgidos (UNESCO, 1998).

Nessa perspectiva, Castro (2005) fazendo referência ao relatório citado anteriormente enfatiza que, o mesmo atribuiu um papel determinante à educação e que isso não deve ser visto sem uma análise mais contextualizada. Para a autora, a visão de educação no documento é de,

[...] um fator determinante da inclusão das sociedades no mundo globalizado, capaz de conduzir a um desenvolvimento harmonioso, de reduzir a pobreza e a exclusão social. A visão do relatório é de uma superdimensão da educação. Essa visão otimista da educação já vinha sendo considerada pela CEPAL e, posteriormente, foi encampada pelo Banco Mundial, o que dá consistência às reformas educacionais empreendidas principalmente pelos países em desenvolvimento em busca de adequar os seus sistemas de ensino a essas diretrizes propostas pelos organismos internacionais (CASTRO, 2005, p. 70).

Nesse processo de mudanças e exigências envoltas em desafios postos pela modernidade e pela globalização, a educação passa a desenvolver papel preponderante na formação dos cidadãos para atuarem nesse novo mundo. No sentido de se obter êxito na formação desses cidadãos, torna essencial melhorar a qualidade da educação. Dessa forma, o papel dos docentes no processo de formação torna-se peça chave para se alcançar o objetivo pretendido. Assim, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998) ressalta que,

[...] é preciso, antes de mais nada melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e

as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (UNESCO, 1998, p. 153).

As necessidades destacadas no referido relatório são pertinentes a partir do entendimento de que os docentes são peças chave no processo de mudanças e formação de atitudes, tendo como responsabilidade estabelecer situações que possam favorecer uma melhor aprendizagem do aluno.

Dessa forma, o cenário que se apresenta em torno da política educacional brasileira é composto por um leque de orientações advindas de organismos internacionais que acabam influenciando os marcos regulatórios que orientam a educação básica brasileira, ganhando destaque, principalmente, um grande número de cobranças por resultados sem que seja concretizado a valorização profissional e garantia de qualidade de trabalho nas escolas para os os docentes, gestores e demais funcionários.

É pertinente considerar que o movimento da reforma educacional em toda América Latina, segue uma orientação dos diferentes organismos internacionais que contam com o apoio da burocracia técnica dos países nos quais se processam as reformas. Apesar de algumas divergências entre eles, há um consenso de que se deve envidar esforços, e investimentos na capacitação docente, melhorar as condições de trabalho desses profissionais, desde que apresentem melhores rendimentos e resultados. Enfatiza ainda, um trabalho organizado a partir das necessidades da comunidade na qual estão inseridos, em busca de uma educação cada vez mais eficaz e com resultados positivos, entrelaçada à autonomia financeira que os sistemas de ensino devem buscar, trazendo uma nova lógica para a organização das escolas e das práticas docentes.

2.2 MARCOS REGULATÓRIOS DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

As reformas educacionais implementadas, a partir dos anos 1990, no Brasil, levaram em consideração a maioria das orientações provenientes dos organismos internacionais e que por sua vez tinham um objetivo mais ampliado que seria a adaptação dos sistemas educacionais às mudanças contextuais da reorganização do capital. Nessa perspectiva, a organização dos sistemas escolares deveria ser semelhante à organização do trabalho na

empresa, priorizando aspectos como indicadores de desempenho, descentralização, autonomia, eficiência, qualidade e orientações para uma formação de recursos humanos. Essas diretrizes tinham como objetivo nortear os governos latino-americanos com relação à educação alicerçada em uma transformação produtiva com equidade. Nesse sentido, a reforma educacional passa a derivar uma série de mudanças na regulação das políticas educacionais.

A mudança no campo educacional não seria possível sem um marco legal que viesse a regular as novas políticas e estabelecer novos padrões de controle e avaliação para o campo. Dessa forma, tendo como referência a Lei de Diretrizes da Educação nº 9.394/96 foi normatizado o sistema educacional brasileiro. De caráter minimalista, essa Lei teve que ser posteriormente regulamentada por Decretos e Regulações. Muitas dessas orientações repercutiram diretamente na organização das escolas, no trabalho e na formação docente, haja vista que modifica a estrutura e composição da organização escolar, influenciando no seu funcionamento. No entender de Oliveira (2004), isso acontece, em função

[...] da centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

Tais mudanças modificam o trabalho escolar já que passam a implementar medidas que alteram a configuração das redes públicas de ensino, as quais passam a adequar sua organização a critérios de eficácia, excelência e eficiência. Com isso, é possível observar que as orientações norteadoras das políticas educacionais ocasionam uma maior autonomia para as escolas, principalmente no que se refere à gestão e realização do trabalho docente, em contrapartida essas acabam intensificando seu trabalho para dar contas das exigências e obrigações postas.

As reformas ocorridas na educação também direcionam para uma redefinição dos gastos e redefinição a garantia do controle sobre a implementação das políticas públicas. Como bem destaca Oliveira (2006, p. 19) “[...] el modelo de gestión escolar adoptado combina formas de planejamento y controle central em la formulación de políticas com la

descentralización administrativa en la ejecución de las mismas (p. 19). Tais consequências se dão pela flexibilidade administrativa presente no modelo de gestão vigente que se deriva da descentralização administrativa que conseqüentemente modifica a organização do trabalho, o qual passa a ser realizado pautado em um modelo mais flexível.

Os marcos regulatórios para o trabalho docente no âmbito da reforma educacional brasileira podem ser encontrados na Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A referida Lei destaca no seu Art. 2º a educação como um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a qual deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Constituição em vários de seus artigos destaca a obrigatoriedade da educação e de seus provedores. Nesse sentido, vale entendê-la como uma ação de tríplice natureza, na qual se destaca o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Sobre a estruturação do trabalho docente na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seu art.13 determina que os docentes deverão

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

A partir do exposto, pode-se inferir que no âmbito educacional o professor desenvolve papel primordial quanto à concretização das políticas estabelecidas em favor da melhoria da educação. Esse por sua vez deve pensar o desenvolvimento e concretização das metas e objetivos a serem alcançados. Por isso, os docentes nos dias atuais precisam planejar sua ação docente de forma que integre a escola, a família e comunidade, desenvolvendo um ensino voltado para as necessidades dos alunos e do mundo do trabalho. É possível identificar no art. 13 pelo menos dois incisos que evidenciam a ampliação do trabalho docente para além das suas atividades de sala de aula, que é a participação na elaboração da proposta pedagógica e a colaboração nas atividades que envolvem a articulação com a família e a escola. Essas

atividades trazem um ponto positivo que é um comprometimento maior dos docentes com todas as atividades no âmbito da escola, no entanto, essas atividades não devem sobrecarregar as atividades do professor. Realizadas fora do seu horário de trabalho, tem levado a intensificação do trabalho e ao maior envolvimento do docente com problemas que vão além da sua competência técnica.

Segundo Tardif (2012), o trabalho docente apesar de ser definido por regras administrativas, depende igualmente, ou mais ainda, da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão. Como uma profissão que lida com as relações humanas e que exigem envolvimento pessoal, principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, segundo os estabelecimentos e as localidades.

Um outro artigo da LDB que apresenta modificações no trabalho docente, é o art. 14. O caput do artigo prevê os princípios de gestão democrática pelos quais as instituições de ensino deverão nortear a gestão educacional. A implantação de uma gestão democrática é instituído na Constituição Federal, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9395/96. Esses mecanismos legais apresentam estratégias de alargamento da participação, da autonomia e da representatividade, como uma das possibilidades de consolidação da democracia no interior das escolas. Nesse tipo de gestão é estabelecida uma organização escolar horizontalizada, baseada no princípio da participação direta dos segmentos da comunidade escolar no processo de decisão, planejamento de decisões compartilhadas. Assim, o art. 14 estabelece,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A gestão democrática exige dos profissionais da escola a participação em conselhos escolares, elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), participação na escolha da direção escolar, entre outras atividades. Essas novas atribuições contribuem para uma nova

reconfiguração do trabalho docente e em especial do trabalho do professor, uma vez que deixa de ser realizado apenas em função do ensino e do trabalho com os alunos em sala de aula.

No que se refere à competência para realizar as atividades que estão estabelecidas na LDB, essa não seria possível sem uma formação que fosse adequada às novas exigências para o trabalho docente. Dessa forma, a referida lei em seus Art. 62 e Art.64 reconhece a necessidade de formação dos profissionais e amplia essa formação para ser realizada no ensino superior em nível de graduação e pós-graduação,

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A preocupação com a formação dos professores passa a ser fundamental para o sucesso das reformas educacionais, é tanto que também no artigo 87, a LDB estabelece a Década da Educação, ao final da qual todos os professores devem ter a formação superior para atuar em qualquer nível de ensino, cabendo às universidades realizarem programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância.

Essa decisão tem aspectos positivos pela democratização do acesso e provocou uma política de indução por parte do governo de vários programas a ser implementados pelas universidades e financiados pelos recursos do FUNDEB. Por outro lado, também proporcionou a ampliação de uma série de criação de curso de curta duração e distância, realizados fora do âmbito das universidades, em instituições que priorizaram apenas a parte instrumental e técnica da formação.

Analisando a repercussão que esse artigo traria para a formação de professores, Freitas (2007) entende que os Institutos Superiores de Educação se caracterizam como técnico-profissionalizantes e têm como finalidade a formação de professores com

competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, retirando-se a articulação ensino e pesquisa. Reforça-se contraditoriamente o paradigma da organização do conhecimento fundado na fragmentação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Nessa perspectiva, a tendência de formação delineada na LDB para Cabral Neto e Castro (2005) está em desacordo com a perspectiva de formação docente defendida pelos educadores progressistas e, também, com aquela apresentada pelo próprio MEC, nos referenciais para a formação de professores. Esses autores assinalam que a formação do professor deve compreender os fundamentos das ciências, uma visão ampla dos saberes, uma reflexão sobre a prática docente, e se orientar pelas demandas da escola, dos alunos, e não por programas predeterminados e desconectados da realidade escolar.

Assim, enquanto são gestados institucionalmente processos de formação de professores aligeirados e diferenciados de acordo com a instituição a qual pertençam aqueles que procuram a formação seja inicial ou continuada, a LDB amplia as atribuições que ela concede ao professor no seu Art.13, um nível mais rigoroso de formulação e responsabilidade, elencando, ao lado das incumbências já consideradas rotineiras, a participação na elaboração do projeto pedagógico da escola, espaço que pode vir a ser estimulador da conquista de crescentes estágios de autonomia escolar e de democratização da gestão.

Na formação inicial, a Lei 9.394/96 cria além das modalidades superior e normal, as modalidades de treinamento em serviço e a complementação pedagógica para os bacharéis que queiram se dedicar à educação. No seu Art. 67 propõe que o ingresso no magistério público deve-se dar exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando formação continuada, piso salarial profissional e incentivos à titulação e produtividade, assim como melhores condições de trabalho, inclusive carga horária estudo e planejamento.

A preocupação com a qualificação mínima para a atuação do magistério deve ser pensada atrelada à qualidade dos cursos de formação inicial e as estratégias para a formação continuada desses profissionais. Assim a Lei 9.394/96 em seu artigo Art. 63. destaca o papel das instituições de ensino superior na formação docente.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

A realização de cursos em instituições de formatos diferentes de universidades e em instituições diversificadas é própria das políticas de expansão do ensino superior e é contemplada no Art. 63 da LDB, quando determina a criação dos Institutos Superiores de Educação. Esses institutos, segundo a própria hierarquização proposta pelo MEC, apresentam-se com características peculiares e são regulamentadas pelo o Decreto nº 2.032, de agosto de 1997, o qual estabelece que as Instituições Superiores de Ensino podem assumir diversos formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, mantendo a exigência da pesquisa apenas para as universidades. Essa diversificação institucional amplia os modelos e os espaços da formação de professores, uma vez que permite a realização de cursos fora do espaço restrito das universidades, podendo essa abertura levar à proliferação de cursos que não garantem a melhoria da qualidade do ensino e nem uma sólida formação, considerando-se que, em sua maioria, constituem-se em cursos rápidos e de baixo custo.

Em relação à formação dos docentes da educação básica, Carneiro (2006) destaca ações que deverão estar atreladas à proposta de formação docente e às políticas educacionais. Nesse sentido, o autor ressalta que,

[...] para que a nova proposta de formação docente para educação básica ganhe factibilidade é necessária a adoção de políticas nacionais montadas sobre três vertentes: a) valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração) do professor de educação básica; b) Elevação de padrões de qualificação acadêmica e fortalecimento do perfil profissional do corpo docente formador; c) Recuperação da infra-estrutura físico-institucional formadora, o que supõe: recondicionamento de espaços físicos, renovação de práticas de gestão e de formas de trabalho, recursos tecnológicos inovadores e construção, em linha contínua, de alianças estratégicas, sobretudo, entre agências formadoras e sistemas de ensino; d) Estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação continuada, ancorados em um sistema de avaliação periódica e de certificação de cursos, diplomas e competências de professores (CARNEIRO, 2006, p.166).

A preocupação com a formação docente⁹ torna-se coerente a partir do momento em que se pretende alcançar um nível satisfatório de ensino com qualidade, fato tão ressaltado nos documentos orientadores da educação brasileira. Porém, a obtenção do título de licenciatura, não deve ser visto como o término de uma formação e sim o começo, a qual deve progredir a partir de novos cursos atrelados à área de formação inicial.

Pensar a complexidade que contempla o trabalho docente é também ressaltar a preocupação com a valorização atribuída aos profissionais da educação. Para entender os quesitos básicos da valorização¹⁰ desses profissionais é necessário dar atenção para a elaboração e efetivação dos planos de carreira do magistério público, em cujos planos deve-se priorizar a forma de ingresso, o salário, condições de trabalho, dentre outros. Imbernón (2006), analisando questões sobre a valorização docente na Europa evidencia a escassez desse profissional para toda a educação, apontando como causas ser essa uma profissão pouco atrativa, portanto, pouco valorizada socialmente. Essa situação já começa a ser preocupante no Brasil quando se constata a falta de docentes para ministrar as disciplinas de Física, Matemática e Química.

Alguns avanços podem ser indicados no Brasil no que se refere à formação de docentes, que é a institucionalização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, oficializada através do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Essa pode ser considerada uma sistematização das ações que vêm sendo realizadas no campo da formação. A referida lei em sua extensão dispõe dos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica, a qual trata da formação nas etapas da educação básica como um compromisso público, enredado com um projeto social, político e ético, contribuindo assim para uma nação democrática envolvida pela articulação entre formação inicial e continuada, entendida como um caminho necessário.

A importância da formação docente contida no Decreto nº 6.755 ressalta a relevância de uma política de formação docente, no seu Art.3º, inciso VI, a qual destaca a necessidade de ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente, na modalidade presencial (BRASIL, 2009); isso leva a crer também na necessidade da oferta de formação continuada atrelada à valorização docente. Uma política de formação docente implica em uma responsabilidade com a qualidade e oferta de formação profissional, possibilitando ao docente

⁹ A lei de nº 9.394/96 em seu art. 61 trata dos profissionais da educação, onde aborda o que deve ser levado em consideração no processo de formação desses profissionais. Ver também art. 63 da referida lei.

¹⁰ Ver lei de nº 9.394/96 em seu art. 67.

sentir-se capaz de intervir no processo de ensino aprendizagem de forma significativa e competente.

A partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, várias estratégias são implementadas, entre elas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que tem como objetivo oferecer a formação exigida pela LDB aos professores em exercício na rede pública de educação básica. Os cursos oferecidos são: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para os que são graduados e não licenciados. Tal formação pode implicar na realização da ação docente com maior capacitação para lidar com a necessidade dos alunos e com a matéria ministrada em função de aplicação de métodos de ensino. Nesse sentido, poderá contribuir para a efetivação de uma prática mais coerente com a realidade dos alunos e mediadora da aprendizagem.

2.3 NOVAS EXIGÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO

A partir da década de 1980, em articulação com transformações ocorridas nos países industrializados em busca da inovação do setor produtivo, as instituições de ensino passam a vivenciar novas exigências e mudanças na organização de seus currículos e métodos de ensino. Na urgência de uma escola e de um ensino voltado para atender às necessidades de um mundo globalizado, é que se intensificam as reformas educacionais que conseqüentemente levam a reorganização das instituições escolares acarretando novas exigências ao trabalho docente.

As reformas induzidas na área educacional advindas das reformas do estado a partir dos anos de 1990, ocasionam aos docentes novas práticas e exigências. O estado por sua vez “[...] passa a coordenar e regular as atividades desenvolvidas centrando-se no estabelecimento de metas e na verificação dos resultados” (EUSSEN, 2010, p. 68). Nesse sentido, a política que passa a ser desenvolvida a partir dos anos 90 valoriza o Estado regulador e administrador, diversificando assim suas políticas e sua área de ação. No âmbito educacional essa regulação acontece com medidas que buscam a centralização das políticas educacionais por parte do Ministério da Educação.

A reforma administrativa do Estado favoreceu ainda, a implantação de uma administração pública gerencial voltada para a obtenção de resultados, que para Silva (2011) trata-se de um

[...] modelo de administração pública gerencial que pauta as mudanças no Estado defende a definição precisa dos objetivos e metas a serem atingidos pelo administrador em sua unidade e a garantia de sua autonomia na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros para o alcance das metas. Prioriza o controle e a cobrança a posteriori dos resultados e estimula a competição no interior do próprio Estado (SILVA, 2011, p.161).

No âmbito educacional Brasileiro, a adoção do modelo gerencial ganha ênfase a partir da descentralização administrativa, financeira e pedagógica que ocasionam a distribuição de responsabilidades, o qual passa a ter organizações mais flexíveis e com maior autonomia na gestão e realização do trabalho. Buscando entender a lógica desse modelo regulador e ao mesmo tempo flexível, Silva (2011) destaca que

[...] no que se refere à implantação de um sistema de informação e de avaliação, implantou-se no país um modelo padronizado de avaliação em larga escala com o objetivo de monitorar a qualidade da educação. Esse modelo caracteriza-se por uma regulação avaliativa centralizada no governo federal, externa aos sistemas e às escolas, e orientada pelos princípios da administração gerencial que estimulam a competição entre as unidades escolares e os sistemas de ensino, combinada à responsabilização (accountability) dos agentes educacionais (SILVA, 2011, p.162).

Junto ao esforço de cumprir novas exigências, os docentes passam a necessitar de uma dedicação maior ao trabalho, ou seja, para dar conta de suas obrigações, necessitam aumentar sua carga de trabalho derivadas de novas funções, além de ter que responderem a novas exigências do sistema e da comunidade. Oliveira (2006, p. 22), complementa que no caso Argentino “La pedagogia de proyectos, la transversalidad de los curriculos, las evaluaciones formativas, entre otras, son muchas de las nuevas exigencias que esos profesionales se ven forzados a responder”. Segundo a autora o mais grave é que os docentes encaram tais exigências como naturais e indispensáveis.

Outro agravante quanto ao comportamento dos docentes e gestores nesse processo de reestruturação da educação é que “[...] o trabalho docente se expande para responder a tarefas de programação e gestão de recursos que se submetem às escolas, buscando tanto a captação de alunos, como recursos financeiros, via elaboração de projetos” (DUARTE, 2011, p.170-171). Dessa forma, acabam incorporando a lógica dos programas governamentais e passam a executar tais ações sem um senso crítico da situação que se estabelece nas escolas públicas. A autora citada anteriormente complementa ainda que

[...] em relação aos projetos para captação de recursos, a direção da escola e os docentes são compelidos a fazê-los, para concorrer a fundos públicos ou privados. Buscam-se, com isso, melhorias para as escolas, como equipamentos, materiais didáticos e recursos para programas específicos (violência, droga, sexualidade) (DUARTE, 2011, p. 171).

Nessa conjuntura de mudanças e cobranças por resultados, ganha ênfase a necessidade dos órgãos reguladores da educação estabelecer avaliações de desempenho para os docentes, contudo essa ação passa a ser polêmica, tendo em vista que os docentes serão avaliados sem ter condições favoráveis para desenvolver seu trabalho. Assim, Feldfeber (2007, p. 459) destaca que “em algunos países, las acciones de resistencia desarrolladas por los sindicatos docentes, impidieron el avance de las políticas de evaluación de los docentes”.

Dessa forma, entende-se que as mudanças ocorridas no mundo e na vida das pessoas nas últimas décadas influenciadas pela globalização da economia, pelos avanços científicos e tecnológicos e pelas reformas de estado trouxeram para o campo educacional implicações na organização do trabalho escolar. Nesse sentido, Michels (2006, p. 408) destaca que “[...] as políticas educacionais não estão sozinhas na sociedade. Ao contrário, relacionam-se de maneira intrínseca à realidade social mais ampla. Nessa perspectiva, as mudanças que ocorrem na sociedade buscam na educação um alicerce”.

Os discursos oficiais reconhecem que a escola deve ter uma maior autonomia pedagógica e uma gestão com maior responsabilidade financeira e administrativa. Na prática, isso não acontece, as escolas não participam decidindo sobre quais são as reais condições de assumir os compromissos propostos, participam apenas como executoras de ações que foram pensadas em nível central. A escola passa a assumir novos compromissos, tais como gerir os recursos, ter autonomia financeira, e também fica responsável pelos resultados de sucesso e fracasso escolar. Para Barroso (1996) é desejável que, “[...] além de regulamentar e outorgar a

autonomia se privilegiasse a dimensão co-organizacional da escola, o que significaria considerá-la como processo de construção que resulta da confluência de várias lógicas e interesses e da gestão” (BARROSO, 1996, p. 21). Nesse caso, o que estaria em jogo não seria conceder maior ou menor autonomia às escolas, mas considerar a autonomia como valor intrínseco à sua organização e utilizá-la em benefício da aprendizagem dos alunos, como um meio para a obtenção dos objetivos finais da escola.

As modificações no âmbito escolar geram segundo Michels (2006)

[...] alterações nas relações dentro da escola, com a entrada nesse espaço de pessoas a desempenharem funções que historicamente cabiam aos professores; com o controle de que é trabalhado dentro de sala de aula, com base nos resultados que os alunos apresentam nas avaliações externas ao processo ensino-aprendizagem; com a necessária articulação entre escola e comunidade, porém agora com esta última sendo chamada a resolver, juntamente com a escola, os problemas mais imediatos (principalmente os relacionados à manutenção financeira da escola) (MICHELS, 2006, p. 409).

Os compromissos que a escola passa a assumir são norteados por um maior envolvimento das famílias, por políticas compensatórias, tendo que zelar pela permanência dos alunos na escola em função de uma melhoria na educação. Assim, uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar com medidas descentralizadoras que levam teoricamente a uma maior autonomia na gestão educacional traz uma série de novas exigências para o exercício da profissão.

Em busca de responder às novas responsabilidades impostas pela política educacional vigente, os docentes precisam de uma formação condizente com as novas exigências, as quais estão expressas nos diversos programas e ações que passam a fazer parte do contexto escolar. No caso brasileiro, os docentes são chamados a participar de conselhos escolares, ser membros de comitês os quais se pode citar o PDE escola, compreender o PDDE, Alfabetizar os alunos até os 9 anos de idade, ser responsável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola e dos resultados obtidos através de uma avaliação com os alunos, que é realizada através de testes padronizados e questionário socioeconômico (PROVA BRASIL), sintonizar e ter domínio das mídias que compõem as tecnologias de informação e comunicação, relacionando sua utilização com o processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Entretanto, as exigências postas aos docentes nos dias não se resumem apenas a atender as orientações dos programas e ações estabelecidas através das políticas educacionais. Segundo Esteve (1999), os professores também são chamados a cumprir uma série de tarefas que estão

[...] além de saber a matéria que lecciona, pede-se que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com velhos modelos normativos, aos quais se juntaram, em muitos casos, as descobertas da psicologia da aprendizagem dos últimos vinte anos. Os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores. Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia (ESTEVE, 1999, p. 100).

As exigências que são postas aos docentes, nos dias atuais, repercutem diretamente no âmbito das discussões da formação inicial e continuada de professores. Tal fato se dá em função das responsabilidades educativas que esse profissional precisa atender, já que precisam se sentir preparados para desenvolver uma prática capaz de enfrentar os problemas do ensino, a heterogeneidade sociocultural.

A reforma educacional estabelecida nos países em desenvolvimento, principalmente na América Latina, vem estabelecendo uma série de mudanças e exigências por resultados em função de uma educação mais eficaz. O sistema educacional passa a formular uma série de políticas em busca de alcançar as metas estabelecidas pelos órgãos reguladores, exigindo novas práticas e novos processos formativos. Não se pode deixar de considerar que os processos formativos são importantes para que se possam alcançar os objetivos da reforma educacional. No entanto, é preciso considerar outros fatores, como condições da infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos, os salários recebidos, entre outros, como condicionantes do desenvolvimento de uma prática criativa, voltada para uma formação mais humanística dos

alunos, mais significativa que os qualifiquem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3 O TRABALHO DOCENTE NO RN E SUA CONFIGURAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURRAIS NOVOS- RN

O trabalho docente no Brasil, especificamente a partir dos anos de 1990, vem sofrendo modificações que têm repercutido no cotidiano dos profissionais da educação. Essas modificações não acontecem somente em nível nacional. A literatura evidencia que, mundialmente há uma tendência disseminada pelos organismos internacionais, através da qual, o trabalho docente. Deve se adequar às novas exigências da sociedade globalizada. Essa defesa traz novas exigências e modificações para o mesmo que passa a assumir uma postura mais dinâmica, mais flexível, precarizando e intensificando o trabalho nos sistemas e nas unidades escolares.

Esse cenário é influenciado pela rápida evolução das tecnologias de informação e comunicação, que ao se inserirem no ambiente educacional, como instrumentos que possibilitam a dinamização da prática dos profissionais da educação, também influenciam o modo de realização do seu trabalho. A inserção das novas tecnologias no ambiente educacional passa a ser realidade, e com isso, surgem, entre outras, a necessidade de atualização profissional, adoção de novas técnicas de ensino, aumento das burocracias institucionais e das avaliações do ensino, entendidos como elementos necessários à melhoria da qualidade do ensino. As condições efetivas para a realização do trabalho docente passam a ser questionadas, haja vista que, sem dispor de formação e estrutura física adequada, não se pode realizar um trabalho com qualidade.

O presente capítulo objetiva discutir como se configura o trabalho docente no Rio Grande do Norte, evidenciando o município de Currais Novos e tomando como parâmetro de análise os dados dos demais estados brasileiros que participaram da pesquisa intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* do qual o estado do RN e o município de Currais Novos foram integrantes. Inicialmente, faz-se uma breve caracterização do Estado do Rio Grande do Norte e do Município de Currais Novos, dando maior ênfase ao sistema de ensino, em seguida analisa dados referentes a alguns aspectos que interferem nas condições do trabalho docente, entre eles: a) a infraestrutura das escolas; b) os recursos tecnológicos e os recursos pedagógicos; c) a formação inicial e continuada dos docentes; d) a precarização e intensificação do trabalho docente.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE E DO MUNICÍPIO DE CURRAIS NOVOS: O FOCO NO SISTEMA DE ENSINO

O Estado do Rio Grande do Norte, situado na Região Nordeste, vem sendo governado há dois anos pelo Partido dos Democratas (DEM), em aliança com outros partidos políticos. Segundo dados do IBGE¹¹, a estimativa da população do estado é 3.168.027 habitantes, com uma área territorial de 52.811,047 km², apresenta em seu conjunto um número de 167 municípios, tendo como Capital Natal (com 803.739 habitantes).

Em relação ao aspecto econômico, o PIB do RN apresentou entre os anos 2006-2010 crescimento real de 5,1%, inferior à taxa do Brasil (7,5 %) e da Região Nordeste (7,2%). O Estado passou da 19ª posição no ranking PIB Brasileiro para a 18ª posição (IBGE/IDEMA, s/d). As principais atividades econômicas do estado concentram-se na agricultura, pecuária, extração do petróleo, minério entre outros. Esses índices colocam o RN como um dos estados mais pobres da região Nordeste, com elevados problemas econômicos e sociais que repercutem também nos índices educacionais.

No Rio Grande do Norte, segundo dados do censo educacional 2012, divulgado pelo INEP, o estado apresenta um total de 3.027 escolas de ensino fundamental, sendo distribuídas da seguinte forma: 563 escolas públicas estadual; 1 pública federal; 1.963 escolas públicas municipal e 500 escolas privada. Um total de 442 escolas de ensino médio distribuídas em: 293 escolas públicas estadual; 16 públicas federais; 1 pública municipal e 132 escolas privadas. As escolas de ensino pré-escolar totalizam 2.230 distribuídas da seguinte forma: 1 pública federal; 1.708 escolas públicas municipais; 521 privadas, não existindo para esse nível de ensino escolas públicas estaduais.

Em relação à educação, segundo dados do IBGE publicado em 2010, o estado possuía uma taxa de analfabetismo que se situa da seguinte forma: entre 10-14 anos de 4,5% e acima de 15 anos de 15,8% . Em relação às matrículas na rede pública no RN, o censo escolar mostra que, em 2012 foram obtidas 36.590 matrículas em creches; 62.930 em pré-escolas; 229.467 no Ensino Fundamental-anos iniciais; 179.862 no Ensino Fundamental-anos finais e 125.150 no Ensino Médio (Fonte: MEC/INEP).

¹¹ CENSO 2010.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹²) obtido no RN na rede pública em 2007, 2009 e 2011 no Ensino Fundamental-anos iniciais foi de 3,2, 3,5 e 3,8, respectivamente, percebe-se que há uma tendência de evolução do IDEB nesta fase do ensino fundamental. No Ensino Fundamental-anos finais temos 2,8, 2,9 e 3,0 no mesmo período. Esse resultado é considerado muito baixo e coloca o estado entre os piores resultados do IDEB, quando comparado com outros estados brasileiros. Os resultados apontam para um melhor desempenho dos alunos dos anos iniciais (INEP), muito embora, esse, não possa ser comparado a um bom desempenho. Quanto à meta dos países desenvolvidos, é muito superior a alcançada pelo Estado do Rio Grande do Norte.

Esses indicadores sobre RN apontam para a necessidade de adoção de políticas públicas capazes de promover mudanças e melhoria da qualidade de vida da população em todos os setores sociais, o que exige um grande esforço e vontade política dos governantes.

Dentre os municípios que compõe o estado do RN, destaca-se a cidade de Currais Novos, localizada na mesorregião Central Potiguar, especificamente, na microrregião Seridó Oriental, a 153 Km da capital Natal- RN. Segundo dados do IBGE (2010) sua população está estimada em 42.652 habitantes. O IDH¹³ (Índice de desenvolvimento Humano) do referido município segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD (2000) é de 0.724, esse índice serve para os governos determinarem ações a ser desenvolvidas para subsidiar a qualidade de vida da população.

Em relação às principais atividades econômicas, destacam-se a pecuária, a agricultura, horticultura, extração mineral, comércio e serviços. Segundo o IBGE (2010), o Produto Interno Bruto (PIB) é de 303.765,00.

Em relação ao número de escolas Estaduais, Municipais e privadas em Currais Novos, segundo dados do IBGE, em 2009, constavam 19 escolas de Pré Escolar da rede Municipal e 6 da rede privada. Quanto às escolas de Ensino Fundamental constavam: 9 da rede Estadual; 21 da rede Municipal, e 5 da rede privada. Com relação às escolas de Ensino Médio constavam: 6 da rede de ensino estadual; 1 da rede de ensino federal e 3 privadas. Percebe-se que no referido município prevalece tanto a nível de Pré Escolar, quanto a nível Fundamental e Médio, escolas públicas.

¹² O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. Informação retirada de www.portal.inep.gov.br. Acesso dia 20/10/13.

¹³ O IDH é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde). Informação retirada de www.pnud.org.br. Acesso dia 21/10/13.

No que diz respeito ao resultado apresentado pelas escolas públicas do Ensino Fundamental quanto ao IDEB, os dados do INEP apontam: em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2007, 2009 e 2011, as seguintes avaliações: 3,5, 3,9 e 4,5. Quanto ao Ensino Fundamental das séries iniciais houve um melhor desempenho do que no Ensino Fundamental dos anos finais. O IDEB alcançado nos anos de 2007, 2009 e 2011 foram 3,4, 3,4 e 3,5. Neste último nível de ensino, observam-se poucos avanços, já que permaneceu o mesmo índice durante dois anos consecutivos (2007 (3,4) e 2009 (3,4)), vindo apenas a avançar em 2009 (3,5). Em pesquisa realizada em um município do estado da Paraíba Silva e Lira (2012) constatam que

[...] a busca da escola e dos professores pela elevação do Ideb e a necessidade de prestar contas sobre seu trabalho têm levado a mudanças na organização escolar, pois, em grande parte, o trabalho pedagógico da escola estudada está direcionada à preparação dos alunos para fazer a Prova Brasil (SILVA; LIRA, 2012, p. 40)

Os índices alcançados pelas escolas quanto ao IDEB acabam por modificar, em algumas situações, o planejamento, o currículo e a organização do trabalho escolar, tendo em vista que todos os docentes passam a ter uma preocupação especial em elevar esse índice. Tal fato aponta grandes contradições, uma vez que, ao mesmo tempo em que os governos buscam medir a qualidade da educação básica através de políticas de avaliação por meio de testes e provas padronizadas, os docentes acabam se envolvendo com estratégias de treinar os alunos para a realização dessas provas e testes e acabam por não repensar sobre sua prática as condições de trabalho que lhe está sendo oferecida e deixando de lado a verdadeira função do ensino.

3.2 DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE NO RN E EM CURRAIS NOVOS: INFRAESTRUTURA, FORMAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

As mudanças que ocorrem na sociedade atual passam a alterar o cotidiano dos docentes, trazendo profundas modificações no seu trabalho e nas condições como ele é

executado. Considerando a complexidade da ação educativa, vários são os fatores que interferem no seu desenvolvimento, possibilitando que esse trabalho seja realizado de forma mais eficiente, ou não, com repercussão na qualidade do ensino. As condições de trabalho docente são entendidas por Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 192) como “[...] as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas”.

Muitos fatores podem determinar o trabalho docente nas instituições escolares, entre eles: as condições de infraestrutura das escolas; as condições profissionais dos docentes; o uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos; a burocracia que é imposta aos docentes; as avaliações externas sobre o trabalho docente; e as implicações do projeto político-pedagógico adotado pelas políticas oficiais. Na pesquisa realizada no Rio Grande do Norte, procurou-se investigar junto aos docentes como eles percebiam as suas condições de trabalho, priorizando as seguintes dimensões: a) infraestrutura das escolas; b) a formação inicial e continuada; c) a intensificação e a precarização.

3.2.1 A dimensão da infraestrutura e a percepção dos sujeitos docentes

É consenso entre os autores que estudam as políticas educacionais, entre eles (OLIVEIRA, 2008); (CASTRO, 2009), que boas condições estruturais das atividades educacionais são fundamentais para se obter a melhoria da qualidade da educação. Pesquisas realizadas por Batista e Odélius (1999) evidenciam que existem pelo menos duas razões principais para se analisar a infraestrutura das escolas.

A primeira trata das condições físicas de trabalho, no que tange à atividade-fim – a educação propriamente dita – diz respeito aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e, por isso mesmo, mais produtivo, além de mais saudável para o trabalhador. A segunda razão é a de que estarmos falando de educação, um trabalho de importância social inegável e, que na atualidade é colocado no centro das estratégias de desenvolvimento dos países, particularmente no Brasil, considerado um país emergente (ODELIUS, 1999, p.161). (grifo nosso)

Os referidos autores em pesquisas realizadas evidenciaram que há uma deficiência de infraestrutura nas escolas brasileiras, faltam materiais básicos e de apoio ao ensino, condições de trabalho e ambientais precárias (como salas e banheiro para professores), além de faltar recursos humanos para realizar as atividades nas escolas. Esses são alguns dos tipos de dificuldades que muitos docentes têm enfrentado, e esses fatores se agravam quando há escassez do quadro de funcionários, o que implica em desgaste dos profissionais que poderiam melhor desempenhar o seu papel se não fosse a necessidade de suprir a falta de outros.

Para efeito desse estudo, prioriza-se as seguintes dimensões da infraestrutura: a) a interferência dos ruídos dentro e fora da sala de aula e fora da unidade escolar; b) a ventilação e a iluminação das salas de aula; c) o uso das tecnologias considerando as condições do equipamento, as salas de informática e os recursos pedagógicos.

A avaliação dos docentes, em relação a esse aspecto pode ser observada no Quadro 01.

Quadro 01. Avaliação dos sujeitos docentes em relação à interferência dos ruídos nas salas de aula

	Ruído na sala de aula			Ruído fora da sala de aula			Ruído fora da escola		
	BR	RN	CN	BR	RN	CN	BR	RN	CN
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Desprezível	6	5,5	5,1	9	31,3	11,2	7	8,8	27,6
Razoável	55	55,0	56,1	27	39,3	60,2	16	54,3	39,8
Elevado	29	22,6	25,5	54	18,4	22,4	45	22,8	22,4
Insuportável	10	9,5	9,2	9	6,8	3,1	32	9,1	7,1
Não se aplica	-	7,0	-	-	4,1	-	-	4,8	-
Não sabe	-	0,2	-	-	-	-	-	0,1	-
Não Respondeu	-	0,1	4,1	-	0,1	3,1	-	0,1	3,1

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Em relação aos ruídos na sala de aula, a pesquisa mostra que nas escolas pesquisadas, tomando como referência o Brasil¹⁴, 6% dos docentes consideram que os ruídos são desprezíveis. Essa tendência se mantém no RN e em Currais Novos, onde são registrados os índices de 5,5% e de 5,1%, respectivamente. Essa frequência muito baixa da interferência dos ruídos na sala de aula pode ser atribuída ao fato de que os questionários não foram aplicados somente aos professores que estavam na sala de aula mas, sim, a todos os profissionais que estavam envolvidos com o processo ensino-aprendizagem, o que pode ter interferido nos resultados.

Ainda na sala de aula, os entrevistados consideraram que os ruídos são razoáveis, assim identificou-se, tanto no Brasil, quanto no RN e em Currais um índice que varia de 55% a 56,1%. Uma outra informação, refere-se a que o ruído na sala de aula é elevado, nesse caso os dados da escola no Brasil é o que aparece de forma mais relevante, chegando a 29%, no RN. Esses percentuais atingem 22,6% e em Currais Novos 25,5%. No nosso entendimento, esses índices podem estar associados a diversos fatores, entre eles o número excessivo de alunos em sala de aula e a acústica dos prédios escolares. Os dados gerais da pesquisa mostram que no Brasil 10% dos sujeitos docentes informou que os ruídos em sala de aula são insuportáveis, no RN esse índice é de 9,5% e em Currais Novos é de 9,2%. Agrupando o percentual de entrevistados que consideram os ruídos entre elevados e insuportáveis, constata-se que os mesmos chegam a 39% no Brasil, no RN esse percentual é de 32,1% e Currais Novos é de 34,7%. O que se pode observar é que não há uma variação relevante dos dados entre o Brasil, RN e Currais Novos, no que se refere aos ruídos dentro da sala de aula, o que pode indicar que essa é uma tendência na maioria das escolas pesquisadas.

O ruído dentro da sala de aula é um indicativo de que as ações realizadas nesse espaço podem estar sendo prejudicadas, pois um dos fatores que conduzem ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem é a concentração para a realização das atividades e o ruído reduz a atenção dos alunos e contribui para o seu baixo rendimento. Para o trabalho do docente, o ruído também é extremamente prejudicial, uma vez que, a comunicação verbal com os alunos é um dos requisitos para o sucesso da ação educacional. Dessa forma, um ruído intenso e ininterrupto pode causar tensão nervosa e a longo prazo pode causar distúrbios neuropsíquicos mais graves. Registram-se ainda em decorrência de ruídos

¹⁴ Onde se lê “Brasil”, corresponde à totalidade dos dados coletados nos sete estados Brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo) participantes da pesquisa intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”.

elevados, riscos de hipertensão arterial e enfarte e a redução de resistências físicas do homem inibindo a concentração mental (LOPES, FREGONEZI, 2006).

Em relação aos ruídos fora da sala de aula, os dados da pesquisa evidenciam que no Brasil 9,0% dos entrevistados consideram que eles são desprezíveis. Os dados do RN apresentam um resultado diferente e muito mais elevado do que no restante dos estados pesquisados. Os índices são de 31,3%, fato que pode ser atribuído a alguns fatores, entre eles: a localização das escolas que participaram da pesquisa, a falta de quadras esportivas, a ausência de espaço de encontro dos alunos, o que faz com que os mesmos se aglutinem em espaços pouco adequados interferindo no trabalho realizado dentro das salas de aula.

Quanto a Currais Novos, os resultados estão mais próximos à média brasileira e chega a 11,2%. No que se refere à categoria “razoável”, identificou-se a seguinte situação: no Brasil o índice é de 27%, no RN é de 39,3% e em Currais Novos é de 60,2%, o que pode ser considerado muito elevado em relação ao País e ao Estado. Ainda considerando os dados do Brasil, 54% dos entrevistados consideram que esse ruído é elevado, no RN esse índice é de 18,4% e Currais Novos 22,4%. Há ainda informações que consideram que os ruídos fora da sala de aula são insuportáveis no Brasil, 9,0% dos entrevistados, no RN, 6,8% e em Currais Novos, apenas 3,1%. Considerando os dois percentuais que indicam o ruído como elevado e insuportável, obtém-se um percentual no Brasil de 63%, no RN, 25,2% e 25,5% em Currais Novos, o que deve ser observado. Os dados mostram que quando se comparam os dados do Brasil, RN e Currais Novos, não há uma tendência que possa ser generalizada, pelo contrário, há uma divergência entre as três instâncias, e o RN e Currais Novos se aproximam mais.

Fora da escola, os ruídos também interferem na dinâmica da escola, nesse sentido, no Brasil um percentual de 7,0% dos docentes considera esse ruído desprezível, 8,8% no RN e 27,6% em Currais Novos. Quanto ao nível razoável, 16% no Brasil, 54,3% no Rio Grande do Norte e no município de Currais Novos o índice é de 39,8%. Esses dados mostram uma discrepância quando comparado com a média brasileira. Isso pode indicar que algumas das escolas pesquisadas em toda a pesquisa não se localizam geograficamente em espaços tranquilos e adequados ao que se espera de um ambiente educativo, no qual a ação comunicativa é fator fundamental para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Quer-se ressaltar que esses números no município de Currais Novos são muito elevados em relação aos demais o que parece um paradoxo, pois era de se esperar que em Currais Novos, por ser um município interiorano, com um tipo de vida menos agitada, uma população mais reduzida, a incidência do barulho fora da escola fosse menor.

É importante destacar que o maior percentual considerado pelos sujeitos docentes foi que o ruído fora da escola é muito elevado. Nesse sentido, 45% dos docentes no Brasil fazem essa afirmação, enquanto 22,8% no RN e 22,4% em Currais Novos. Um grande percentual dos sujeitos ainda evidencia que esse ruído é insuportável, 32% no Brasil; 9,1% no RN e 7,1% em Currais Novos. Considerando o percentual dos docentes que consideram os ruídos fora da sala de aula elevados e insuportáveis tem-se os seguintes índices: 77% no Brasil, 31,9 no RN e 29,5% em Currais Novos, o que pode ser considerado muito alto e deve estar influenciando tanto no trabalho docente como na aprendizagem dos alunos.

É importante, pois, considerar que diversos ambientes em uma escola podem funcionar como fontes de ruído externo à sala de aula, tais como: alunos na quadra esportiva ou em jogos, conversas e “correrias” pelos corredores, atividades de limpeza do prédio, o trânsito da rua, intervalos de aulas alternados. Outro fator que pode contribuir para aumentar o ruído na escola é a arquitetura das salas de aulas que nem sempre são construídas em função de boa acústica ou da baixa produção de ruído, contribuindo assim para reduzir a aprendizagem dos alunos. No caso específico de Currais Novos, chama-se a atenção para a existência de uma das escolas pesquisadas estar localizada às margens de uma rodovia estadual com fluxo intenso de veículos de grande e pequeno porte, o que com certeza contribuiu para esse índice de respostas tão elevadas.

Discutindo sobre os efeitos do ruído no processo ensino aprendizagem, Lopes e Fusinato (2013) fazem a seguinte colocação:

[...] em uma sala ruidosa, o professor tende a superar os ruídos competitivos elevando a intensidade da voz. Isso caracteriza o “Efeito Lombard”, que corresponde a essa tendência onde quem fala mantém constante relação entre o nível de sua fala e o ruído (DREOSSI, 2004, p. 42). A sobrecarga no aparelho fonador do professor pode, muitas vezes, desencadear alterações nas pregas vocais, tais como edemas, nódulos, fendas, pólipos e outros. Por outro lado, segundo Dreossi, os alunos também despendem grande energia para manter a atenção, pois lidam com o opositor invisível, o ruído, o que pode resultar em baixo rendimento escolar. Algumas moléstias oriundas do ruído são pouco conhecidas, contribuindo para um aprendizado deficiente (LOPES; FUSINATO, 2013, p. 3).

Os dados da pesquisa indicam que não há consenso entre os sujeitos docentes do Brasil, do RN e de Currais Novos, sobre a intensidade do ruído, seja ele dentro, fora da sala de aula ou ainda no entorno escolar. No entanto, é grande o percentual de docentes que

considera que ele existe e é elevado e às vezes insuportável. Esse é um dado preocupante, tendo em vista que os estudos realizados por Lopes, Fregonezi, (2006); Lopes e Fusinato (2013) evidenciam que é muito difícil escapar dos efeitos nocivos do ruído e dos desequilíbrios que ele provoca e são consensuais em afirmar que embora não seja possível determinar em que medida o ruído interfere nos processos de ensino-aprendizagem, não se pode desprezar o fator ruído como elemento que contribui para o sucesso ou não da aprendizagem.

A ventilação e a iluminação como fatores de condições do trabalho docente

Entende-se que a ventilação e a iluminação são fatores que interferem no bom andamento das atividades escolares, uma vez que alunos e docentes em ambientes fechados, com pouca ventilação e iluminação não se concentram para desenvolver atividades que exijam raciocínio, concentração e se tornam mais cansativos e sem disposição para acompanhar o ritmo das aulas. O Quadro 2 permite visualizar qual a percepção que os docentes do Brasil (referente aos 7 estados pesquisados) , do RN e do município de Currais Novos, que participaram da pesquisa, têm do seu espaço de trabalho no que se refere à ventilação e à iluminação.

Quadro 02. Avaliação dos sujeitos docentes em relação à ventilação e à iluminação nas salas de aula

	Ventilação			Iluminação		
	BR	RN	CN	BR	RN	CN
	%	%	%	%	%	%
Excelente	10	7,5	12,2	10	8,8	7,1
Bom	37	30,9	31,6	49	50,9	49,0
Regular	29	28,3	35,7	29	22,0	24,5
Ruim	24	25,5	13,3	13	10,6	12,2
Não se aplica	-	7,5	-	-	7,5	-
Não respondeu	-	0,2	7,1	-	0,2	7,1

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

No que se refere à ventilação das salas de aula é possível evidenciar que um número de docentes no Brasil, quais sejam 10%, RN 7,5% e em Currais Novos 12,2% informam que a ventilação é excelente. No entanto, um número expressivo afirma que ela é apenas boa, esse índice é de 37% no Brasil, 30,9% no RN e 31,6% Currais Novos. Vários fatores podem estar contribuindo para que esses índices sejam apenas bons, entre eles destacam-se: o fato de que o clima nos estados pesquisados é variado, as janelas não sejam em número suficiente para permitir que o vento circule em condições adequadas à existência ou não de ventiladores nas salas de aula. Uma outra informação refere-se à frequência dos docentes que consideram a ventilação da sala de aula regular. No Brasil, 29%, no RN 28,3% e em Currais Novos 35,7%. Ainda há informações que consideram a ventilação ruim, como mostram os dados no Brasil: 24%, no RN 25,5% e em Currais Novos 13,3%. Considerando o agrupamento dos percentuais de regular e ruim chegam a 53% no Brasil, 53,8% no RN e 49% em Currais Novos, pode se destacar como um dos fatores que pode prejudicar o rendimento dos docentes e dos alunos.

Os dados mostram que não há uma situação homogênea no que se refere à ventilação nas escolas, uma vez que também é bastante considerável o percentual de docentes que avaliam que trabalham em ambientes com boas condições de ventilação. Esse é um aspecto que não deve ser desconsiderado no trabalho docente. É consenso, entre os estudiosos, Batista e Odelius (1999); Gasparin e Barreto (2005) que a ventilação é um fator importante, pois permite manter um conforto adequado e uma boa qualidade do ar, embora não se possa precisar efetivamente qual o impacto que esse fator tem no processo ensino- aprendizagem.

A ventilação, também é um dos fatores que podem contribuir para melhorar o ambiente de trabalho e reduzir os riscos à saúde dos docentes. Uma sala bem ventilada com uma boa circulação de ar diminui o risco da transmissão de doenças contagiosas que são muito comuns em salas de aulas, nas quais se aglutinam os alunos e reduz os problemas de estresse e fadiga, tão comum no meio docente.

No que se refere ao aspecto da iluminação da sala de aula, também considerado na pesquisa, os dados mostram que apenas 10% no Brasil, 8,8% no RN e 7,1% em Currais Novos consideram que ela é excelente, o que mostra que nesse aspecto, há uma certa homogeneidade nos dados, muito embora no município de Currais Novos a média encontrada seja menor. A maioria dos docentes que participaram da pesquisa considera que a intensidade da iluminação nas escolas é boa, esse percentual no Brasil é de 49%; no RN 50,9% e em Currais Novos 49,0%. Ainda 29% dos docentes no Brasil, 22,% no RN e 24,5% em Currais Novos apontam que ela é regular; e quanto à intensidade ruim esse índice ainda é muito elevado, 13% no Brasil, 10,6% no RN e 12,2% em Currais Novos. Somando os percentuais de ruim e regular, obtém-se um percentual de 42% no Brasil, 32,6% no RN e 36,7% em Currais Novos, o que pode ser considerado um indicador bastante significativo da precariedade da iluminação nas salas de aulas de algumas escolas.

Dessa forma, pode-se inferir que nas escolas pesquisadas a situação da iluminação ainda não é ideal, embora seja alto o percentual dos sujeitos que considera que ela é boa. Esse fato reflete a disparidade existente nas escolas da rede pública. É importante considerar que no que se refere à iluminação em escolas do RN, esse aspecto precisa ser melhorado, tendo em vista que a iluminação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. Discutindo o sistema de iluminação em sala de aulas, Gonzalo (2013) entende que,

[...] na análise dos parâmetros de conforto nos ambientes, o conforto visual deve ser considerado primordialmente. Estudos realizados sobre rendimento escolar, no qual foram analisados os resultados de 21 mil estudantes, em mais de 2 mil salas de aulas, mostram que aqueles que fazem provas em escolas com salas de aulas bem iluminadas e com maior iluminação natural têm um rendimento da ordem de 20% maior em provas de matemática e de 26% maior em provas de leitura (GONZALO, 2013, p. 01).

Analisando os dados da infraestrutura, mais especificamente no que se refere ao ruído, à ventilação e à iluminação nas salas de aula, podemos inferir que não há na

perspectiva dos sujeitos entrevistados, uma condição excelente em todas as escolas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais eficiente. Dos aspectos da infraestrutura analisados, a iluminação parece ser a que melhor se adéqua às condições do trabalho docente, pois é apontada como excelente ou boa pela maioria dos entrevistados.

Essa situação heterogênea encontrada nas escolas do Brasil, RN e Currais Novos deve ser considerada por ocasião das avaliações e das ações de planejamento dos órgãos oficiais, pois, o ato de ensinar, bem como o ato de aprender exige concentração, um ambiente arejado e bem iluminado, o que não acontece em algumas escolas. Nas últimas décadas, diversos estudos vêm demonstrando que a melhoria da infraestrutura pode ser substancial para o sucesso e a permanência dos alunos na escola e, sem dúvida podem provocar um impacto significativo no aprendizado dos alunos, na saúde e no bem-estar dos docentes.

3.2.2 Recursos tecnológicos e pedagógicos interferindo nas condições do trabalho docente

A pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” também investigou a percepção dos sujeitos docentes no que se refere aos equipamentos tecnológicos, às salas de informática e aos recursos pedagógicos na escola, considerados importantes para a prática docente e a aprendizagem dos alunos. Considerando as novas exigências para o trabalho docente e a necessidade de uma prática inovadora e com competência, na atualidade esses recursos surgem como imprescindíveis para a realização de um trabalho docente. O Quadro 03 permite visualizar como os trabalhadores docentes avaliarão essa situação nas suas unidades escolares.

Quadro 03. Recursos tecnológicos, recursos pedagógicos e sala de informática na avaliação dos docentes da educação básica do Brasil, RN e Currais Novos.

	Equipamentos (TV, som, Computadores, etc.)			Sala de informática			Recursos pedagógicos (materiais didáticos, xerox, livros, etc.)		
	BR	RN	CN	BR	RN	CN	BR	RN	CN
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Excelente	11	7,4	7,1	15	5,3	4,1	9	6,1	4,1
Bom	48	51	54,1	49	28,8	21,4	43	45,1	42,9
Regular	31	31	32,7	24	17,7	15,3	35	35,5	37,8
Ruim	11	8,7	4,1	12	9,0	10,2	13	12,8	15,3
Não se aplica	-	1,2	-	-	32,4	-	-	0,3	-
Não sabe	-	0,5	10,0	-	6,6	49,0	-	0,2	-
Não respondeu	-	0,2	10,0	-	0,2	-	-	0,1	-

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Os dados no quadro 03 mostram que apenas 11% no Brasil, 7,4% RN e 7,1% dos docentes, em Currais Novos, consideram as condições dos equipamentos (TV, vídeo, som, entre outros) excelente; 48% dos docentes no Brasil, 51% no RN e 54,1% em Currais Novos consideram que os equipamentos estão em boas condições; 31% no Brasil, 31% no RN e 32,7% em Currais Novos consideram que as condições desses equipamentos são regulares e 11% no Brasil, 8,7% no RN e 4,1% em Currais Novos consideram que eles estão em condições ruins.

Os dados mostram no que se refere à condição dos equipamentos, que a situação dos mesmos na percepção dos docentes é confortável, tendo em vista que somando as respostas “excelente” e “bom”, o percentual chega a 59% no Brasil, 58,4% no RN e 61,2% em Currais Novos. Esse é um dado significativo, considerando a importância que esses equipamentos têm como auxiliares da prática docente. No entanto, é importante também considerar que somados os percentuais regulares e ruins das respostas sobre as condições dos equipamentos vai-se ter um total de 42% no Brasil, 39,7% no RN e 36,8% em Currais Novos, percentual bastante alto e que deve ser considerado para a melhoria da aprendizagem dos alunos e do trabalho docente, pois a utilização eficiente desses recursos depende do seu bom funcionamento.

É importante que se considere que a utilização dos recursos tecnológicos na escola auxilia o processo de ensino e de aprendizagem, familiariza o aluno com os computadores e incorpora ferramentas novas à prática docente, funcionando como apoio à sua ação. Nesse sentido, Tigre (1999) entende que é necessária a interferência do governo para criar condições

de acesso às tecnologias de informação em classes menos favorecidas, contribuindo para reduzir a exclusão social e democratizar as oportunidades de emprego.

No que se refere às condições da sala de informática nas escolas, a pesquisa mostra ainda que 15% dos docentes no Brasil, 5,3% no RN e 4,1% em Currais Novos consideram a sala de informática como excelente, seguido de 49% no Brasil, 28,8% no RN e 21,4% em Currais novos que consideram que ela é boa; ainda 24% no Brasil, 17,7% no RN e 15,3% em Currais Novos consideram regular e 12% no Brasil, 9,0% no RN e 10,2% em Currais Novos consideram ruim.

As condições das salas de informática têm implicações tanto para os docentes como para os discentes na atualização da forma de ensinar e aprender . Na atualidade, há um consenso entre os estudiosos, entre eles Castro (2005); Leite (2004) de que os recursos proporcionados pela tecnologia da informação e comunicação têm um papel essencial na educação e, portanto, é imprescindível que tais recursos sejam utilizados, principalmente, nas escolas públicas, onde a maioria dos alunos não tem acesso em casa a esse tipo de tecnologia. Do ponto vista do trabalho docente, eles se configuram em potenciais auxiliares do seu trabalho, podendo ser utilizados de formas para complementar o trabalho pedagógico. Essa perspectiva foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais estabelecem que,

[...] as tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas modificações que exercem nos meios de produção e por suas consequências no cotidiano das pessoas. Estudiosos do tema mostram que escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são influenciados, cada vez mais, pelos recursos da informática. Nesse cenário, insere-se mais um desafio para a escola, ou seja, o de como incorporar ao seu trabalho, tradicionalmente apoiado na oralidade e na escrita, novas formas de comunicar e conhecer. (BRASIL, 1998, p 43).

Essa situação demonstra que apesar dos avanços nessa área, ainda é preciso um grande investimento na melhoria das salas de informática e na instalação de novas salas, para que as escolas da rede pública possam se igualar com outras redes de ensino e possam permitir a inclusão digital de seus alunos.

Não se pode deixar de considerar que na atualidade há um esforço governamental em implementar nas escolas uma política na área da tecnologia visando a uma maior democratização do acesso de docentes e discentes às tecnologias da informação e da comunicação. Vários programas instituídos pelo Ministério da Educação, como o Programa

Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)¹⁵, a TV Escola¹⁶, são exemplos de iniciativas que já foram implementadas no sentido de melhorar as condições das escolas e incluí-las em programas que trabalham com recursos tecnológicos mais atuais. As escolas hoje, já dispõem de computador, vídeo-cassete e TVs, mas, esses, ainda não são suficientes para atender às demandas.

Considerando a percepção dos docentes quanto à condição dos equipamentos e das salas de informática nas escolas pesquisadas nos sete estados participantes da pesquisa no RN e em Currais Novos, reconhece-se que muito ainda precisa ser feito para melhorar o nível de inclusão dos alunos dessas escolas no processo de desenvolvimento tecnológico exigido pelas sociedades atuais. Além da necessidade dos equipamentos em perfeitas condições e da melhoria das salas de informática, é preciso contar também com professores capacitados, principalmente, no que se refere à formação para lidar com esses recursos.

A inserção das tecnologias da comunicação e da informação no cotidiano do trabalho do professor provocou mudanças substantivas, uma vez que antigamente o seu trabalho era subsidiado, na sua maioria, pelo livro didático. Ao conviver com essa diversidade de informações na atualidade, o professor tem seu trabalho completamente modificado. Para atender adequadamente a essas novas demandas é necessário formação, para que o mesmo possa dominar o saber relativo a seu benefício, tendo clareza de como integrá-las ao processo educativo. Nesse contexto,

[...] consideramos que as tecnologias merecem estar presentes no cotidiano escolar, primeiramente porque estão presentes na vida, mas também para: a) diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; b) serem estudadas como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir aos alunos, através da utilização da diversidade de meios, familiarizarem-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas; e) dinamizar o trabalho pedagógico; f) desenvolver a leitura crítica; g) ser parte integrante do processo que permite a expressão e troca dos diferentes saberes. Para isso o professor deve ter clareza do papel das tecnologias como instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas

¹⁵ Programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e regulamentado pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicação (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. (Informação retirada de [http: www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br))

¹⁶ A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública, desde 1996. Sua programação exibe 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias. (informação retirada de [http: www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br))

de trabalho e se posicionar na relação com elas e com o mundo. (LEITE, et al, 2004, p.15-16).

Apesar de várias iniciativas governamentais desencadeadas para viabilizar uma aplicabilidade mais expressiva desses recursos como apoio à atividade do professor, ainda há nas escolas pesquisadas, carência de equipamentos, de laboratórios de informática e falta de professores capacitados para utilizá-los. Essa situação tem contribuído para acentuar as diferenças entre as instituições escolares, acentuado o descompasso existente, as escolas que se utilizam com propriedade desses recursos e as escolas que têm dificuldades técnicas e operacionais de acompanhar o desenvolvimento requerido pelas sociedades atuais.

Os recursos pedagógicos também foram um dos aspectos avaliados pela pesquisa. É importante reconhecer que as novas exigências da sociedade e as reformas educacionais passaram a exigir do professor além de novas competências e habilidades, que os mesmos se apropriem de novas posturas, conhecimentos e metodologias mais dinâmicas que têm o aluno como centro do ensino-aprendizagem. Nesse contexto, os recursos pedagógicos, como materiais didáticos, livros, xerox, passaram a ser indispensáveis para o trabalho docente, como apoio às aulas e para que o professor possa desenvolver sua ação de forma mais efetiva.

Os dados das escolas pesquisadas nos setes estados participantes da pesquisa (Brasil), inclusive o RN e em Currais Novos evidenciam como os sujeitos docentes percebem as condições dos recursos pedagógicos utilizados no seu trabalho. Apenas 9% dos sujeitos docentes no Brasil, 6,1% no RN e 4,1% em Currais Novos consideram esses recursos como excelentes; 43% no Brasil, 45,1% no RN e 42,9% em Currais Novos consideram bons; 35% no Brasil, 35,5% no RN e 37,8% em Currais Novos consideram que as condições desses recursos é regular; 13% no Brasil, 12,8% no RN e 15,3% em Currais Novos consideram como ruim. Os dados mostram que não há uma discrepância entre os outros estados brasileiros - o RN e o município de Currais Novos, isso é muito bom, pois significa que o estado e o município vêm acompanhando as mudanças ocorridas no campo da educação e têm procurado responder às novas exigências que estão postas para as escolas nesse novo século.

É importante considerar, pelas respostas dos docentes, que os recursos pedagógicos utilizados nas escolas que participaram da pesquisa no Brasil, RN e Currais Novos, na sua maioria estão em boas condições. O percentual de docentes que afirmam que eles estão em condições excelentes e boas no Brasil chega a 52%, no RN chega a 51,2% e em Currais Novos 47%; esses dados permitem inferir que os docentes nessas escolas podem explorar o

material existente, tornando suas aulas mais dinâmicas e mais interativas, possibilitando uma aprendizagem mais significativa para os alunos. No entanto, é importante também considerar que ainda é muito alto o percentual de docentes que informa que as condições dos recursos pedagógicos nas escolas são regulares ou ruins, sendo 47% no Brasil, 48,3% no RN e 53,1% em Currais Novos.

Essa constatação pode ser um dos motivos explicativos das dificuldades encontradas pelos docentes para mudarem suas práticas tradicionais, baseadas principalmente em giz, quadro de giz e na aula expositiva por uma prática mais ativa na qual ele seja o mediador do conhecimento. A falta desses recursos pedagógicos causa uma fragilidade no trabalho docente, impede o uso de aulas mais ricas e participativas, pouco contribuindo para a formação de cidadãos ativos, autônomos, conscientes, participativos e críticos.

No processo ensino-aprendizagem, o uso adequado desses recursos influencia na motivação dos alunos, possibilita reduzir o índice de evasão e ajuda os professores a manterem a sala de aula como um espaço prazeroso para os alunos. No entanto, é importante desenvolver nos professores o hábito de usar esses recursos de forma atrativa; os docentes precisam ter consciência e competência para inserir os recursos pedagógicos disponíveis em suas atividades docentes com a finalidade de transformar e melhorar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando ao aluno possibilidades de participação efetiva na construção do conhecimento.

3.2.3 Formação inicial e continuada dos docentes nas escolas pesquisadas

Nas últimas décadas do século passado, a educação tem despontado como tema central nas agendas oficiais dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, tendo como principal fator as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea que passaram a exigir um sistema educativo mais eficiente e produtivo, capaz de formar os recursos humanos mais qualificados, dinâmicos e criativos para acompanhar com maior rapidez essas transformações. Como o principal agente na condução dos processos educativos, o professor passou a ser considerado em grande parte o responsável pelo sucesso da escola, e, portanto, precisa estar se atualizando permanentemente para responder às demandas do capital em um mundo em constante transformação.

A formação dos trabalhadores docentes sempre foi considerada como fator de

qualidade do ensino, embora o Banco Mundial não priorize a formação como uma das principais condições do sucesso escolar e tenha priorizado a formação continuada em detrimento da formação inicial. As pesquisas realizadas por autores como (TARDIF, 2012) e (GARCIA, 1999), mostram que a atuação dos docentes, mais especificamente o docente que interage diretamente com o aluno em sala de aula, desempenha um papel muito importante na prática pedagógica com repercussões na formação dos alunos.

Segundo Estrela (2003), em análise de um relatório de 1978, a OMC já reconhecia que nas políticas educacionais dos países desenvolvidos deveria ser atribuído à formação dos professores um alto grau de prioridade, uma vez que ela era uma das condições de eficácia das reformas e das inovações requeridas pelas transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas.

No contexto do atual processo de globalização, os organismos internacionais passaram a disseminar diretrizes para ajustar a formação de professores às novas exigências do mercado. Essas novas orientações baseadas no conhecimento mais prático e em formação de competências, mudaram a configuração da formação que vinha sendo implantada no País. O Banco Mundial vem defendendo para a formação inicial um modelo mais pragmático, com o aproveitamento das experiências anteriores dos professores e de curta duração. Para a formação continuada, a defesa é que a mesma realizada em serviço, de forma instrumental, voltada para a prática e, preferencialmente, com o uso dos recursos da educação a distância. Esse também é o entendimento de que o relatório Jacques Delors (1998) tem sobre a formação docente. O documento afirma que os professores têm um papel determinante na formação dos sujeitos e ressalta ainda a urgência de uma formação adequada atrelada a condições favoráveis para o desenvolvimento de um trabalho educativo eficaz. Na perspectiva do relatório, Jacques Delors, a formação continuada assume predominância sobre a formação inicial afirmando que a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial.

Objetivando conhecer aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos docentes participantes da pesquisa, foram consideradas os seguintes aspectos: nível de escolaridade e instituição responsável pela formação e a sua preparação no início das atividades no que diz respeito a: a) o domínio dos conteúdos abordados na aula; b) o planejamento; c) a utilização das novas tecnologias; d) a avaliação da aprendizagem dos alunos; e) o trabalho em equipe; f) o domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional.

Nível de escolarização e instituição responsável pela formação dos docentes que participaram da pesquisa.

A centralidade da educação para o processo produtivo trouxe novas exigências de qualificação para os docentes da educação básica, que foram chamados a assumir diferentes funções, as quais estavam acostumados a assumir no modelo de sociedade capitalista mais atrelado ao mundo produtivo taylorista/fordista.

Entendendo que a formação inicial e continuada é relevante para qualquer trabalhador inserido em um mundo cada vez mais globalizado, e como o trabalho docente não deve ser analisado fora desse contexto, a pesquisa intitulada Trabalho docente na educação básica no Brasil considerou que o conhecimento dessa dimensão de análise era importante para traçar um perfil dos trabalhadores docentes.

Em relação ao nível de escolaridade dos docentes entrevistados o Quadro 04, permite fazer as seguintes observações.

Quadro 04. Distribuição dos entrevistados segundo o nível de escolaridade

Nível de escolaridade	BR	RN	CN
	%	%	%
Fundamental incompleto	0,2	0,1	-
Fundamental completo	0,3	0,1	-
Ensino médio incompleto	0,7	0,1	-
Ensino médio completo	14,3	11,8	8,2
Graduação	31,6	50	60,2
Pós-graduação	52,9	37,4	31,6
NR	-	0,5	-

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Em relação à escolaridade dos docentes, a pesquisa mostra que no Brasil ainda existe um percentual de 0,2% dos professores que participaram da pesquisa sem o ensino fundamental completo. No RN esse percentual é apenas de 0,1%, não sendo identificado em Currais Novos docentes com apenas esse nível de escolaridade. Também ainda existem docentes que possuem apenas o ensino Fundamental completo. Os dados mostram que a média no Brasil é de 0,3%, seguida de 0,1% no RN, não sendo identificados docentes

participantes da pesquisa em Currais Novos com apenas essa escolaridade. Em relação aos docentes possuem apenas o Ensino médio incompleto, os dados da pesquisa evidenciam que no Brasil apenas 0,7% possuem apenas esse nível de escolaridade, seguido de 0,1% no RN, e não há registro de docentes em Currais Novos nas escolas pesquisadas com esse nível de escolaridade. No que se refere ao Ensino Médio completo, existem no País cerca de 14,3%, no RN 11,8% e em Currais Novos 8,2%.

O fato de Currais Novos ter um índice menor de trabalhadores docentes do que os outros estados que participaram da pesquisa e também menor do que o RN, é um fato bastante positivo, considerando a sua condição de município situado na Região do Seridó, que como outros municípios sofrem a influência de um regime federalista ainda em implantação. Pode indicar também uma preocupação do poder municipal em desenvolver políticas que visam à formação dos trabalhadores da educação. Vale ressaltar que no período de 2006 a 2009, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos em parceria com o município implantou o Curso de Pedagogia, através do Programa de Qualificação Profissional para a educação Básica (PROBÁSICA).

Agrupando o percentual de entrevistados que não possuem graduação, pôde-se observar que eles chegam a 15,5% no Brasil, 12,1% no RN e 8,2% em Currais Novos. Estes dados evidenciam que ainda existe uma parcela de docentes que estão fora do mínimo exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que estabelece no seu art. 62 que trata da formação de docentes, que esta formação deverá se dar “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Em relação à necessidade dos docentes e em especial os professores ter uma formação adequada para atuar na docência, Scheibe (2010) destaca que,

[...] observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os problemas como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros. Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à

profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos (SCHEIBE, 2010, p.985).

Quando são analisados os dados referentes à formação em nível de graduação e pós-graduação, os números são mais animadores, pois existem no País 31,6% de docentes com nível de graduação. Esse número no RN é de 50% e em Currais Novos é de 60,2%. Mais uma vez o município de Currais Novos apresenta níveis de formação melhor que o do RN. Pode-se inferir, pois, que esses resultados também se refletem no IDEB, pois o município também apresenta melhor IDEB do que o Estado.

Ainda, os dados mostram que 52,9% dos trabalhadores docentes no Brasil, 37,3% no RN e 31,6% em Currais Novos possuem pós-graduação. Pode-se verificar que apenas nesse nível o município de Currais Novos apresenta indicadores inferiores ao Brasil e ao RN, fato explicado pela falta de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado na cidade, dificultando a mobilidade das pessoas para fazer um curso de pós-graduação. Agrupando os percentuais dos docentes que possuem graduação e os que possuem pós-graduação, pode-se observar que esses dados dariam uma boa performance para o Brasil, pois o número de docentes com certificação exigida pela LDB nº 9.394/96 chega a 84,5%, no RN, chega a 87,3% em Currais Novos. Esse número é de 91,8%. Esse fato é relevante considerando que a formação realizada habilita os docentes a desenvolverem uma prática mais eficiente e baseada em conhecimentos científicos que devem ter sido adquiridos ao longo dos cursos.

A necessidade da formação dos professores, em nível superior, para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental nos remete a mudanças na realidade educacional e pode ser considerado um avanço. No entanto, ao admitir a modalidade normal como possibilidade de formação para as séries iniciais de ensino evidencia-se um retrocesso e nega-se aos professores uma formação mais consistente necessária a uma educação de qualidade.

Tendo em vista que a LDB nº 9.394/96, no que se refere às políticas para o ensino superior, flexibilizou o atendimento e diversificou as instituições de formação e possibilitou a expansão da rede privada. A pesquisa considerou importante saber em que instituições estão sendo formados os docentes da educação básica. Dessa forma, o quadro 05 permite visualizar-se as esferas administrativas onde se realizou essa formação.

Quadro 05. Distribuição dos entrevistados segundo a instituição em que é formado

Instituição	BR	RN	CN
	%	%	%
Pública Federal	34	43,3	58,2
Particular	46	24,8	16,3
Pública Estadual	19	19,0	16,3
Não se aplica	-	12,6	9,2
Pública Municipal	-	0,1	-
Confessional/Comunitária/Filantrópica	1	0,1	-
Outros	-	0,1	-

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

É importante a análise da instituição que oferece a formação, uma vez que com a aprovação da LDB houve uma grande flexibilização dos processos formativos e uma grande diversidade institucional, permitindo que a formação seja realizada em Universidades, Institutos, Centros Universitários e Faculdades. Essa classificação, conforme nos diz (GRINSPUN, 1999), reveste a Lei nº 9.394/96 de um caráter inovador, dado que permitirá maior flexibilidade de estudos a serem oferecidos aos profissionais da educação, porém, no nosso entendimento, essa flexibilidade e diversificação permite que haja diferentes tipos e modalidades de formação. Cursos com uma carga horária extremamente reduzidos, realizados nos finais de semana e na modalidade a distância. As diversificações oferecem, sem dúvida, uma maior possibilidade aos professores para a realização de cursos nos diversos IES, levando em consideração o difícil acesso que a maioria da população tem em fazer um curso de nível superior nas universidades, mas há de ser cauteloso quanto à forma que esses cursos são realizados.

No Brasil, RN e em Currais Novos, é possível observar pela análise dos dados, que a formação de professores é realizada preponderantemente em três tipos de instituições: a pública federal, responsável pela formação de 34% dos docentes participantes da pesquisa no Brasil, 43,3% no RN e 58,2% em Currais Novos. Seguindo das instituições particulares com 46% em nível de Brasil, 24,8% RN e 16,3% em Currais Novos. Pode-se observar que as instituições públicas são ainda as grandes formadoras dos docentes no Rio Grande do Norte e em Currais Novos, tradicionalmente, o estado manteve o predomínio das matrículas em cursos de graduação na rede pública tendo sido ultrapassado pela rede privada apenas nos últimos anos.

Em relação às instituições públicas estaduais, essas são responsáveis pela formação no Brasil de 19,0% dos trabalhadores docentes; no RN é responsável por 19,0% e em Currais Novos 16,3%. A região do Seridó é contemplada com um *campus* da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), muito embora só ofereça no campo das licenciaturas o curso de Filosofia, entretanto, na região é muito comum a presença de polos de outras Universidades, podendo-se citar a Universidade Estadual Vale do Acaraú, que tem sede na cidade de Sobral, interior do Ceará, que através de contrato com o setor privado vem oferecendo cursos de licenciatura em pedagogia.

Portanto, a universidade federal é a instituição que responde pela maioria dos processos formativos tanto no RN quanto em Currais Novos. Esse dado é importante, tendo em vista que as Universidades têm como característica o desenvolvimento do ensino da pesquisa e extensão, favorecendo assim uma formação mais sólida. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) em seus estudos reforçam que em relação ao ensino superior,

[...] a Universidade tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.259)

Somado o percentual das instituições públicas de ensino superior verifica-se um percentual de 53% de docentes no Brasil, 62,3% no RN e 74,5% em Currais Novos que são formados neste tipo de instituição. O dado do RN e em Currais Novos é importante, porque é diferente da tendência nacional, e das diretrizes trazidas pela política educacional para a formação de professores, de cursos mais aligeirados e a distância. No RN, as universidades públicas são as grande responsáveis pela formação de professores da educação básica.

Corroborando com os dados do Brasil, quanto à maior porcentagem dos docentes (46%) ser formados em instituições de ensino superior particulares e ter um grande percentual no RN (24,8%) e em Currais Novos (16,3%) de docentes formados na rede privada, considera-se que essa é uma situação bastante complexa no que se refere à formação, pois a grande maioria dos cursos são realizados com uma carga horária mínima e sem nenhum acompanhamento pelos órgãos superiores de acompanhamento e certificação. Nos estudos de

Scheibe (2010) sobre a valorização e formação dos professores para a educação básica, a referida autora destaca que,

[...] no que concerne à formação de professores, a fragmentação institucional é clara. Segundo o Censo da educação Superior de 2007 (Brasil/INEP, 2009b), é o setor privado que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, sobretudo em cursos noturnos. Tais instituições apresentam, em geral, situação mais precária para a oferta dos cursos. Devido ao menor custo oferta, as licenciaturas são, historicamente, privilegiadas por essas instituições. A maior parte dos professores no Brasil, portanto, é formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno (SCHEIBE, 2010, p. 984).

A realidade observada através dos dados da pesquisa intitulada “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, quanto ao tipo de instituição de ensino superior que está sendo responsável pela maioria da formação dos docentes no Brasil, não difere da realidade divulgada através de outras pesquisas. Essa tendência está articulada ao modelo de governo atual e associada às influências dos ideais neoliberais que passam a refletir no âmbito educacional.

Dessa forma, é pertinente investigar como os profissionais que atuam na educação básica estavam preparados para enfrentar suas atividades nas unidades escolares, ao saírem das instituições nas quais foram formados. Quanto à opinião dos docentes em relação ao seu preparo profissional ao iniciarem a carreira, pode-se analisar no quadro 06.

Quadro 06: Situação dos docentes ao iniciarem atividades em educação:

	Avaliação da aprendizagem dos alunos			Planejamento			Utilização das novas tecnologias		
	BR	RN	CN	BR	RN	CN	BR	RN	CN
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Muito preparado	6	3,5	2,0	17	10,4	12,2	7	4,5	5,1
Preparado	46	42,2	38,8	54	55,9	54,1	24	19,4	9,2
Razoavelmente preparado	41	44,7	49,0	25	28,7	31,6	31	29,0	24,5
Despreparado	7	8,8	9,2	4	4,7	1,0	26	31,6	28,6
Não se aplica ou não soube	-	9,0	1,0	-	4,0	1,0	-	17,4	32,7

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, a porcentagem dos docentes que se sentiram muito preparados no início da sua atividades foi insignificante, considerando o Brasil 6%, o RN 3,5% e Currais Novos 2,0%, isso pode demonstrar que pouco foram os cursos de formação que priorizaram os conteúdos referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Dados divulgados pelo INEP mostram que há no Brasil uma grande quantidade de alunos que não conseguem sucesso na escola e que as práticas de avaliação na sua maioria são tradicionais e priorizam apenas aspectos quantitativos em detrimentos dos aspectos qualitativos com sérias repercussões no campo educacional.

O quadro 06 permite analisar que também foi muito grande a porcentagem dos que responderam que estavam apenas preparados, 46% no Brasil, 42,2% no RN e 38,8% em Currais Novos. Os que relataram que se sentiram razoavelmente preparados foi também bastante significativo, 41% no Brasil, 44,7% no RN e 49,0% em Currais Novos. Em relação aos docentes que se sentiram despreparados, o questionário mostra a porcentagem de 7% no Brasil, 8,8% no RN e 9,2% em Currais Novos. Agrupando o percentual dos docentes entrevistados que se sentiram muito preparados e apenas preparados constata-se que os mesmos chegam a 52% no Brasil, 45,7% no RN e 40,8% em Currais Novos.

Esses dados são preocupantes, pois o processo de avaliação entendido pelos estudos de Leite e Kager (2009, p.110) “[...] tem efeitos aversivos na vida escolar, presente e futura dos alunos” e nesse sentido esse processo é norteador por diversas concepções teóricas. Os referidos autores destacam dois tipos de avaliação da aprendizagem: o modelo tradicional da avaliação e avaliação diagnóstica. A primeira, segundo Leite e Kager (2009, p.111) consiste no “[...] julgamento de valor visa a classificar o indivíduo, segundo um padrão determinado.” E a segunda, “[...] consiste numa alternativa viável visto que, nesta perspectiva, o ato de avaliar implica decisões sempre a favor do aluno (LEITE; KAGER, 2009, p.112).” A partir do exposto identifica-se que a diversidade de concepções teóricas e modelos de avaliação aplicados pelos docentes pode favorecer em uma maior segurança dos docentes no processo da avaliação da aprendizagem escolar.

Portanto, a formação do docente deve espelhar uma sólida formação teórica que lhe garanta saber lidar com os processos formativos e avaliativos de forma séria e competente. Entretanto, um dos modelos que vêm sendo adotados na formação inicial e continuada de professores é o modelo a distância. Para Freitas (2007), esse modelo é desenvolvido

[...] através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007, p. 1209).

Em relação ao planejamento das atividades, 17% dos docentes em nível de Brasil, 10,4% em Currais Novos e 12,2% afirmaram que se sentiram muito preparados para lidarem com as questões do planejamento escolar. Esses percentuais apontam para uma situação melhor do que a avaliação. No entanto, ainda é um percentual muito baixo considerando a relevância do planejamento escolar como um instrumento orientador do fazer pedagógico.

Em relação aos que afirmaram sentirem apenas preparados para lidarem com as questões do planejamento, temos um percentual de 54% no Brasil, 55,9% no RN e 54,1% em Currais Novos. Esses dados mostram que há uma tendência quase homogênea nas respostas, não podendo ser identificada discrepância na formação quando se trata de planejamento. Pode-se, no entanto, questionar que tipo de planejamento está permeando a prática docente, já que, segundo Libâneo (1994) esse fazer não consiste em algo tão simples, porque para o autor

[...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar- objetivos, conteúdos, métodos- estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Os currículos dos cursos de formação de professores devem prever uma carga horária suficiente para socialização de conhecimentos sobre planejamento, isso devido à importância dos futuros profissionais da educação poderem compreender os processos dessa ação política. Em relação aos que se sentiram razoavelmente preparados, tem-se 25% em nível de Brasil,

28,7% no RN e 31,6% em Currais Novos. Quanto aos que se sentiram despreparados, os dados mostram 4% em nível de Brasil, 4,7% no RN e 1,0% em Currais Novos.

O percentual dos docentes que responderam o questionário, e se julgaram muito preparados e ou preparados somam 71% no Brasil, 66,3% no RN e 68,1% em Currais Novos. Este dado representa algo positivo, uma vez que nos permite entender que os cursos de formação de professores estão colocando em suas prioridades o planejamento.

Em relação à utilização das novas tecnologias, os dados mostram que 7% dos docentes em nível de Brasil, 4,5% dos docentes no RN e 5,1% em Currais Novos se consideram muito preparados. 24% no Brasil, 19,4% no RN e 9,2% em Currais Novos se consideram apenas preparados, enquanto que, 31% no Brasil, 29,0% no RN e 24,5% em Currais Novos se consideram razoavelmente preparados e 26% no Brasil, 31,6% no RN e 28,6% em Currais Novos se consideram despreparados. O percentual dos docentes que se consideraram razoavelmente preparados e despreparados totaliza 57% no Brasil, 60,6% no RN e 53,1% em Currais Novos. Agrupando os percentuais dos docentes que não se consideram muito preparados e preparados 31% no Brasil, 23,9% no RN e 14,3% em Currais Novos. O fato é preocupante, haja vista, que a utilização dos inúmeros recursos tecnológicos e pedagógicos contribuíram para dar novos impulsos e dinamicidade ao processo educativo. Em nossas relações cotidianas não se pode deixar de sentir que as tecnologias - velhas, como a escrita ou novas, como as agendas eletrônicas – invadem o mundo em que vivemos e transformam o modo como nós dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta.

No que se refere ao seu uso como apoio ao trabalho pedagógico do professor, é possível dizer que as tecnologias redimensionaram o espaço da sala de aula pela possibilidade de acesso virtual a outros locais de aprendizagem como (bibliotecas, museus, centros de pesquisas, outras escolas), modificaram também as rotinas e o próprio espaço físico da sala de aula. Nesse cenário de mudanças e evoluções, o docente precisa se sentir capacitado para lidar com o ensino e aprendizagem de forma contextualizada, dando sentido ao que é ensinado para o aluno.

No entanto, vale admitir que em algumas ocasiões não seja tão fácil e simples, já que, muitos docentes vivenciaram tanto na sua formação inicial quanto no início da sua prática docente, uma forma didática mais tradicional de ensino, ou seja, direcionado à fixação de conteúdos. E para compreensão de novas práticas necessitam passar por novas formações, para assim, ir percebendo o ensino e a aprendizagem através de uma construção significativa. Nesse sentido, os desafios impostos aos docentes, principalmente, a partir dos inúmeros

recursos tecnológicos e pedagógicos que passam a fazer parte do dia-dia dos alunos, do mundo e também da escola, contribuem para dar novos impulsos e dinamicidade ao processo educativo.

Quadro 07. Resultados obtidos junto aos docentes, com relação ao seu preparo ao iniciarem atividades em educação:

	Domínio dos conteúdos abordados			Trabalho em equipe/colaboração com os colegas			Domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional		
	BR	RN	CN	BR	RN	CN	BR	RN	CN
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Muito preparado	7	5,9	2,0	22	18,2	21,4	6	4,3	5,1
Preparado	38	37,8	41,8	56	53,7	49,0	32	31,2	39,8
Razoavelmente preparado	44	45,8	46,9	19	24,1	24,5	42	43,3	39,8
Despreparado	11	10,4	9,2	3	3,3	2,0	20	20,9	15,3
Não se aplica ou não soube	-	2,0	-	-	0,7	3,0	-	0,3	-

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Em relação aos domínios dos conteúdos abordados no início da carreira, o questionário mostra que 7% dos docentes em nível de Brasil, 5,9% no RN e 2,0% em Currais Novos se sentiram muito preparados, 38% no Brasil, 37,8% no RN e 41,8% em Currais Novos se sentiram preparados, seguidos de 44% no Brasil, 45,8% no RN e 46,9% em Currais Novos se sentiram razoavelmente preparados e 11% no Brasil, 10,4% no RN e 9,2% em Currais Novos se sentiram despreparados. Vale destacar que a junção do número dos docentes que se sentiram razoavelmente preparados e despreparados é considerado relevante já que totaliza 55% em nível de Brasil, 56,2% no RN, 56,1% em Currais Novos. Tais dados ganham sentido ao confrontar com os estudos de Tardif (2012) cujo estudo destaca que

[...] na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais

ou demasiado técnicas. Assim é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático (TARDIF, 2012, p. 241)

A análise da formação de professores nos dias atuais torna-se complexo por ser um processo caracterizado por diversas especificidades tais como: a formulação de políticas de formação de professores no caso Brasileiro o PARFOR, a problemática do perfil dos formadores de professores, o currículo dos cursos de formação de professores, a formação continuada, entre outros. A problemática da formação docente é algo que merece muitos estudos e soluções para os défices identificados nas pesquisas já realizadas (GESTRADO, 2010); (TARDIF, 2012), entre outras.

Em relação à classificação do preparo dos docentes ao iniciarem suas atividades na educação, no que diz respeito ao trabalho em equipe/colaboração com os colegas, os índices registrados para os que se sentiram muito preparados foram 22% no Brasil, 18,2% no RN e 21,4% em Currais Novos. O questionário ainda mostra os dados dos docentes que julgaram ter se sentido apenas preparados. 56% no Brasil, 53,7% no RN e 49% em Currais Novos. Uma outra informação refere-se aos que sentiram razoavelmente preparados: 19% no Brasil, 24,1% no RN e 24,5% em Currais Novos. Os dados gerais da pesquisa ainda mostra que 3% no Brasil, 3,3% no RN e 2,0% em Currais Novos dos docentes se sentiram despreparados. Agrupando os percentuais dos que se sentiram razoavelmente preparados e dos que sentiram preparados, consta-se que os mesmos chegam a 78% no Brasil, 71,9% em Currais Novos e 70,4% no RN.

Um outro dado apresentado através do questionário diz respeito ao domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional, dos quais 6% dos docentes participantes responderam ter se sentido muito preparado, seguido de 4,3% no RN e 5,1% em Currais Novos. Preparados 32% no Brasil, 31,2% no RN e 39,8% em Currais Novos. É importante destacar que os dados tanto do Brasil quanto do RN e Currais Novos não apresentam muita distinção. Há ainda informação dos docentes que se sentiram razoavelmente preparados no Brasil 42%; 43,3% no RN e 39,8% em Currais Novos, ainda considerando o índice dos que se sentiram despreparados no Brasil 20%; RN 20,9% e Currais Novos 15,3% . Considerando o percentual dos docentes que se sentiram razoavelmente preparados e despreparados obtém-se um percentual no Brasil de 62%; no RN 64,2% e em Currais Novos 55,1%, o que é

importante destacar, tendo em vista que nesse agrupamento tanto no Brasil, como no RN, Curráis Novos representou a maioria.

3.2.4 Intensificação e precarização do trabalho docente no RN e em Curráis Novos

A partir dos anos 90, as políticas educacionais no Brasil ganham cada vez mais nuances de um governo com características neoliberais e “[...] fornecem uma série de ordenamentos para a organização dos currículos e do ensino, e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais” (GARCIA e ANADON, 2009, p.65), ocasionando, portanto, uma série de transformações no campo educacional e conseqüentemente no trabalho docente, inclusive a intensificação e a precarização do trabalho, já que, amplia a necessidade de atuação dos docentes aumentando sua carga horária de trabalho e precarizando as suas relações de trabalho. Dessa forma, a pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” considerou a análise desses fatores essenciais para uma maior compreensão das mudanças que vêm ocorrendo em âmbito nacional. No que se refere à intensificação do trabalho foram considerados os seguintes fatores: a) número de instituições educacionais em que trabalham; b) rede educacional em que trabalham; c) frequência em que levam atividade para realizar em casa. No que se refere à precarização foi considerado: a) o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas; b) a forma como o trabalhador docente entra no serviço público.

Intensificação do trabalho docente: os dados do RN e de Curráis Novos

A intensificação do trabalho é um tema bastante discutido na atualidade e vem ganhando novos contornos no contexto da reorganização do mundo do trabalho. No Dicionário do Trabalho Docente, Duarte (2010) utiliza-se das ideias de Apple (1995) para explicitar o que seja o conceito de intensificação do trabalho. Para esse autor

[...] a intensificação do trabalho docente representa uma das formas pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) da educação são

deteriorados. Isso ocorre de forma trivial e mais complexa, pois inclui desde a falta de tempo de tomar um cafezinho e relaxar, ou seja, a falta de tempo para o descanso, que cada vez mais se comprime, até uma ausência total de tempo para se manter em dia com o próprio campo profissional, como atualizar-se (Apple, 1995, p. 48 Apud Duarte, 2010, s/p).

Um outro fator indicativo da intensificação do trabalho docente, é o fato desse trabalho ser realizado em mais de uma instituição de ensino. O fato do docente ter que distribuir o seu tempo de trabalho em mais de uma unidade, compromete o trabalho escolar e traz consequências para o trabalhador que tem de se deslocar para mais de uma unidade, com perda de tempo e horas que deveriam ser dedicadas ao lazer ou ao descanso para a recomposição da sua força de trabalho. Para Oliveira (2008) existem diversas formas de se aferir a intensificação do trabalho, uma delas seria a ampliação da jornada individual de trabalho em razão de o docente assumir mais de um emprego. O Quadro 08 nos permite analisar, considerando os dados do Brasil, do RN e de Currais Novos, a realidade dos sujeitos docentes, quanto a trabalhar em mais de uma unidade educacional.

Quadro 08. Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao número de instituições educacionais que trabalha

	BR	RN	CN
	%	%	%
Apenas nesta unidade educacional	53	48,6	44,9
Em 2 unidades educacionais	37	40,5	40,8
Em 3 unidades educacionais	7	8,5	13,3
Em 4 ou mais unidades educacionais	3	2,4	1,0

Fonte: Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Os dados do questionário mostram que grande parcela dos docentes tanto no Brasil 53%, no RN 48,6% e em Currais Novos 44,9% não trabalha em mais de uma unidade de ensino. Esse dado mostra que, apesar do discurso da intensificação do trabalho docente, no que se refere, especificamente ao trabalho em instituições diferentes, essa tendência ainda não se confirma na sua totalidade, nem no Brasil e nem no RN e Currais Novos, pois ainda é alto o número de profissionais que trabalham apenas em uma instituição. No entanto, já há uma tendência que mostra um número considerável de docentes, já trabalhando em duas e até três unidades escolares. Assim, é possível observar que no Brasil o percentual de trabalhadores

docentes que atua em duas unidades educacionais é de 37% , no RN é de 40,5% e em Currais Novos é de 48,8%. Comparando, pode-se evidenciar que o município de Currais Novos é que mantém o maior percentual de trabalhadores docentes trabalhando em duas unidades escolares. Esse fato pode estar associado às facilidades de transporte e de deslocamento próprias de uma cidade de pequeno porte o que permite que o profissional não gaste muito tempo para ir de uma escola para outra e que na maioria das vezes possa ir a pé. Trabalhando em três unidades educacionais no Brasil, há um percentual de 7%, no RN esse percentual é de 8,1%, e no município de Currais Novos esse percentual é de 13%,. Embora esse percentual não seja muito alto, é muito significativo, pois demonstram que há uma nova tendência no mercado de trabalho, caracterizada por excessivas horas de trabalho, jornadas em mais de três instituições, sem tempo suficiente para a recomposição da força física de trabalho, o que traz um grande desgaste para o trabalho docente e reflete em desgaste emocional, stress e doenças.

Esses dados são comprovados também pela pesquisa realizada pela UNESCO (2004) e destacados por Garcia e Anadon (2009, p.72). Eles mostram que em 2002, 54,2% dos professores do ensino básico cumpriam uma jornada semanal de 21 a 40 horas, 30,9% trabalhavam de 1 a 20 horas e um porcentual de 14,8% dos professores trabalhavam mais de 40 horas semanais”.

Vale destacar que, comparando a realidade encontrada há mais de dez anos (UNESCO, 2004) e comparada com a realidade atual (GESTRADO, 2010) é possível observar um crescimento de docentes que estão trabalhando em mais de uma unidade educacional e com isso ampliando sua carga horária semanal de trabalho. A referida pesquisa (GESTRADO, 2010) ainda mostra as unidades educacionais que os docentes atuam, tal qual a rede administrativa de ensino na qual o docente está inserido. Isso é importante, pois as diferentes redes possuem regimes de trabalhos diferentes, comportamentos e práticas diferenciadas, principalmente, se se considerar as redes públicas ou privadas.

Quadro 09. Distribuição dos docentes quanto ao trabalho nas diferentes redes administrativas

	BR	RN	CN
	%	%	%
Não	55	49	52,0
Sim, na Rede Federal de Ensino	1	2	4,1
Sim, na Rede Estadual de Ensino	17	18	21,4
Sim, na Rede Municipal de Ensino	18	22	16,3
Sim, na Rede Privada de Ensino	8	8	5,2
Outro/ não respondeu	1	1	1,0

Fonte: Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Em relação aos tipos de rede de ensino nas quais os docentes trabalham, os dados do questionário mostram que 55% dos docentes no Brasil trabalham apenas em uma rede de ensino¹⁷, no RN esse percentual apresenta-se não muito diferente 49%, e Currais Novos acompanha a mesma tendência 52%. Entre os docentes que trabalham em mais de uma instituição é possível perceber que esses profissionais se concentram principalmente na rede pública e em especial na rede municipal. No Brasil, esse percentual é de 18%, é de 22% no RN, e 16,3% no município de Currais Novos. No entanto, é necessário ressaltar que no que se refere ao município de Currais Novos a maior participação está na rede estadual com 21,4% de docentes trabalhando com dupla jornada nessa rede. A rede estadual incorpora no RN 18% de profissionais que possuem dupla jornada de trabalho. Esse percentual é igual nos demais estados que participaram da pesquisa. Ainda é relevante o percentual de 9% (RN) e 8% (demais estados) que trabalham, além da rede pública na rede particular. Para Ferreira (2012)

o princípio do acúmulo de jornada é uma chaga, que tem condenado profissionais a conviver relativamente cedo com moléstias da profissão e, na hora da aposentadoria, com a supressão de parte dos seus vencimentos (quando conformados de gratificações adicionais que não incorporam) e de anos significativos de sua expectativa de vida. De outro lado, possibilitando o acúmulo de jornada, condena-se o professor a não ensinar como deveria e o aluno a não aprender como deveria, uma vez que o profissional com acúmulo de jornada de trabalho dois períodos em relação direta com os estudantes, não lhe sobrando tempo para pesquisa, a avaliação, o planejamento e a relação pedagógica com os próprios alunos e seus pais (FERREIRA, 2012, p. 345).

¹⁷ Participaram da referida pesquisa escolas públicas da Educação Básica das redes de Ensino Estadual, Municipal e conveniadas.

A possibilidade de trabalhar em mais de uma rede de ensino sempre foi possível no sistema educacional brasileiro, mas na atualidade, essa forma de diversificar a atividade de ensino vem se intensificando articulado ao modelo de flexibilização da educação, da forma de contratação e da terceirização provocado pelo modelo de reorganização do estado. Os baixos salários também têm influenciado os trabalhadores docentes a procurarem atuar em outras instituições para complementarem sua renda. Outro fator que pode estar levando os trabalhadores docentes a uma dupla jornada de trabalho, segundo Codo (1999), são os projetos de carreira, que sem nenhum incentivo, contribuem para a fragmentação do projeto escolar e da vida profissional, pois levam à desmotivação da própria carreira e não tendo condições de sobreviver a partir dela, os profissionais aventuram-se pelos caminhos da dupla jornada de trabalho, o que com certeza repercute no trabalho docente e na aprendizagem das crianças.

Além das redes estaduais e municipais, os docentes informaram que trabalham na rede federal, embora não seja um percentual significativo. Existe no Brasil 1%, no RN esse número chega a 2% e 4,1% em Currais Novos. Esse último dado pode se dar em função de em Currais Novos possuir uma Instituição Federal de Ensino técnico (IFRN) e tendo-se em vista que semestralmente abrem vagas para professor substituto. Essa pode ser uma das possibilidades para justificar essa porcentagem.

Para Ferreira (2012, p. 345) “[...] uma outra forma de intensificação do trabalho docente é a realização de trabalhos feitos fora do horário de trabalho, comprometendo os horários de lazer dos docentes”. Dessa forma, o Quadro 10 permite analisar quantos docentes participantes da pesquisa levam atividades para realizar em casa.

Quadro 10. Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividade para realizar em casa

Respostas dos docentes	BR	RN	CN
	%	%	%
Sempre	47	56	64
Frequentemente	24	25	20
Raramente	16	12	10
Nunca	13	7	6

Fonte: Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Em relação aos docentes que afirmam sempre levar atividades escolares para realizar em casa, os dados mostram que essa porcentagem no Brasil chega a 47%, seguida no RN de 56% e em Currais Novos 64% com o maior índice, ultrapassando a porcentagem tanto do Brasil quanto do RN. Em relação aos docentes que levam frequentemente esse tipo de atividade para realizar em casa, o Brasil apresenta-se com uma porcentagem de 24%; RN 25% e Currais Novos 20%. Um outro dado refere-se aos docentes que raramente levam atividades escolares para realizar em 16% no Brasil; 12% no RN e 10% em Currais Novos. Agrupando a porcentagem dos docentes que afirmaram sempre e frequentemente levar atividades escolares para realizar em casa tem-se os seguintes índices: 71% no Brasil; 81% no RN e 84% em Currais Novos. Esse último dado remete à compreensão que estes docentes apresentam indícios de intensificação do trabalho, que para Assunção e Oliveira (2009, p. 354) “[...] pode ocorrer do crescimento da produção sem alteração do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção”.

Esses dados evidenciam que há uma sobrecarga de trabalho docente em todos os estados pesquisados. Essas atividades são realizadas fora do horário do contrato de trabalho sem que haja aumento da remuneração, caracterizando uma maior extração da mais valia pela ampliação da jornada de trabalho. O fato de no RN esse índice ser mais alto do que nos estados brasileiros pesquisados, significa que a exploração do trabalho acontece no estado de forma mais acentuada, principalmente considerando que o RN é um dos estados que paga um dos menores salários no Brasil. Para Hirata (1997, p. 26), “quando se trata de pessoa, torna-se difícil dissociar o tempo de trabalho e o tempo extra-trabalho, o profissional e o pessoal, o público e o privado”. Dessa forma, pode-se entender que no atual modelo de produção flexível, o trabalho invade a totalidade dos tempos sociais. O espaço privado das pessoas é reduzido ao mínimo e isso tem trazido muitos problemas sociais, psicológicos para os trabalhadores docentes.

Podemos ainda considerar que os dados mostram que a maioria dos docentes desempenha atividades além da sua jornada de trabalho, já que precisam muitas vezes dedicar-se em casa a atividades escolares, motivo pelo qual se supõe que acaba diminuindo seu tempo de descanso em casa. Nesse caso, não se descarta a hipótese que estejam sofrendo com a intensificação do trabalho. Nesse sentido, Assunção e Oliveira (2009, p. 354) destacam que “[...] os mecanismos de intensificação parecem ocorrer no magistério público no Brasil, sobretudo se considerarmos a diversidade das condições encontradas na multiplicidade de redes municipais e estaduais”.

O fato da ampliação da jornada do trabalho docente e a incidência de novas exigências na profissão nos dias atuais são entendidas como característica do movimento de reestruturação produtiva no sistema capitalista, acentuado, principalmente, a partir da década de 1990, e como o trabalho docente não pode ser compreendido fora desse contexto, também passa a sofrer suas consequências.

A precarização do trabalho docente: reflexos no RN e em Currais Novos

É consenso entre os estudiosos da temática, entre eles, Antunes (2009), Oliveira (2008), que na atualidade há uma reconfiguração no mundo do trabalho, decorrente da mudança no modo de produção e que em contextos de acumulação flexível, o trabalho de maneira geral torna-se cada vez mais precarizado. Os baixos salários recebidos pelos diferentes tipos de profissionais, as novas formas de contratação advindos do modelo de acumulação têm contribuído para aumentar a instabilidade e a insegurança no emprego, fragmentando e precarizando cada vez mais a força do trabalho. Dessa forma, considerou-se importante verificar como os trabalhadores docentes da educação básica estão vivenciando esse processo de precarização.

Um dos fatores considerados foi o salário bruto recebido pelos docentes por horas trabalhadas, pois o mesmo está articulado às questões da valorização da profissão docente e o recebimento de um salário digno essencial para o bom desempenho da profissão. Os dados nos permitem analisar como se configura os salários dos docentes do Rio Grande do Norte e Currais Novos e estabelecer uma relação com aos outros estados que participaram da pesquisa.

Quadro 11. Distribuição dos sujeitos docentes pesquisados de acordo com o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas

Salário bruto recebido	BR	RN	CN
	%	%	%
Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)	8	10	6,0
Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$930,00)	30	36	44,0
Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)	27	42	45,0
Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)	16	7	2,0
Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)	10	3	1,0
Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.325,01 a R\$ 3.255,00)	6	1	1,0
Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)	2	-	-
Não sabe	-	-	1,0
Não respondeu	0	-	-

Fonte: Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

O quadro 11 permite observar a configuração de salários dos trabalhadores docentes nos estados participantes da pesquisa. Em relação ao Rio Grande do Norte, os dados mostram que ainda existem 10% no estado de docentes que recebem até um salário mínimo, esse percentual é maior do que o percentual aferido quando se considera a média geral obtida através do questionário que foi de 8%, no entanto, quando a referência é Currais Novos esse percentual é de apenas 6%. Considerando a faixa de recebimento de 2 a 3 salários mínimos (que em 2009, ano da aplicação do questionário, variava de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,01) pode-se dizer que o estado do RN, especificamente, Currais Novos encontra-se em uma situação melhor, uma vez que o maior contingente de seus trabalhadores docentes se situam nessa faixa de salário, 42% no RN e 45% em Currais Novos. Enquanto a média do Brasil concentra a maior parte dos seus trabalhadores docentes na faixa que recebe de 1 a 2 salários mínimos 30%.

Ao se analisar as maiores faixas salariais de 4 a 10 salários mínimos, (em 2009 variava de R\$ 1.860,00 a R\$ 4.650,00) a situação se inverte e o Rio Grande do Norte- Currais Novos passa a ter menor percentual de docentes que recebem nesse intervalo de faixa salarial. Assim, verifica-se que no RN apenas 4% e em Currais Novos 2% dos informantes recebem acima de R\$ 1.860,00 e no Brasil esse percentual é de 18%. Na última faixa salarial que considera mais de 7 salários e até 10 salários mínimos, não se vai encontrar no RN e em Currais Novos nenhum trabalhador docente que tenha informado que recebe esse salário e no Brasil esse percentual é de apenas 2%. No caso do RN, pode ser justificado pelo fato de que o

estado é classificado como um dos mais pobres da região Nordeste, com alto índice de pobreza e desemprego e que muitos municípios dependem de financiamento para os serviços sociais advindos dos recursos provenientes do fundo de participação dos municípios, o que na maioria das vezes pode limitar o aumento da folha de pagamento.

Essa situação de baixos salários não é típica do RN, pelo contrário, em se tratando da remuneração dos docentes, Souza et al. (2012) destacam que no estado do Pará entre os anos de 2009-2010,

[...] a remuneração dos professores é demasiadamente inferior a muitas outras profissões que possuem formação equivalente. No entanto, o salário é o indicador de prestígio de uma profissão. O problema da não valorização salarial dos professores do magistério público se deve à falta de prioridades dos investimentos públicos, federal e estaduais, com a educação pública (SOUZA et al. 2012, p. 102).

O salário pago a profissionais de determinada área pode ser considerado um indicador da valorização da profissão para o sistema capitalista, em se tratando da carreira docente. Os referidos dados demonstram que o baixo salário pago aos docentes representam um trabalho que vem sendo cada vez mais desvalorizado a partir do momento em que novas formas de intensificação e precarização do trabalho se fazem presentes no interior da escola pública. Segundo Santos e Camargos (2012),

[...] na contramão da luta travada no campo educacional pela valorização dos trabalhadores em educação, os processos de terceirização rompem a lógica que os move, baseada na busca pela valorização, por meio da formação inicial e continuada, remuneração condigna e condições de trabalho, de modo que possam contribuir política e pedagogicamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada (SANTOS; CAMARGOS, 2012, p. 373).

De um modo geral, pode-se observar que os salários que os docentes estão recebendo nos diferentes estados brasileiros são muito baixos e variam de acordo com os municípios e as regiões e na maioria das vezes não são compatíveis com as necessidades humanas e da profissão. São salários que tornam a carreira dos trabalhadores docentes sem atratividade o que implica no abandono, na desvalorização da carreira e na falta de demanda. Para Ferreira (2012), o salário é fundamental para a sistematização de uma carreira e reconhece que na

realidade brasileira, essa é uma ação bastante complexa, pois “são tantas as carreiras quanto são os estados e municípios do País”. Essa tendência pode ser comprovada ao analisar o Quadro 11 que torna evidente as diferenças salariais entre os vários estados que participaram da pesquisa. Pode-se observar, ainda, que o menor salário é menos de R\$ 465,00 e o maior é de R\$ 4.650,00.

Um outro fator importante que comprova a precarização do trabalho docente é a forma como o trabalhador docente entra no serviço público, se por meio de concursos público ou por uma outra forma de contratação. O concurso público garante ao profissional direitos sociais que deverão ser adquiridos ao longo da profissão, entre eles, direito a férias, 13º salário, a progressão na carreira e a estabilidade no serviço. O quadro 12 permite fazer a análise desse processo no Rio Grande do Norte, em Currais Novos e nos demais estados pesquisados.

Quadro 12. Distribuição dos sujeitos docentes quanto à prestação de concurso público para trabalhar na rede à qual a unidade educacional está vinculada

Forma de ingresso	BR	RN	CN
	%	%	%
Por concurso	32	77	75
Sem concurso	68	22	25

Fonte: Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

No que se refere à forma de ingresso na carreira do magistério, os docentes que afirmaram ter sido admitidos por concurso público correspondem à porcentagem de 32% no Brasil; 77% no RN e 75% em Currais novos. Os docentes participantes que responderam não ter sido através de concurso seu ingresso na rede de ensino chega a 68% no Brasil, 22% no RN e 25% em Currais Novos. Esse último dado nos remete a compreender que existe um número significativo de docentes em situação de contrato temporário. Quanto ao ingresso no magistério, Santos e Camargo (2012) fazem a seguinte colocação

[...] a partir da Constituição de 1988, os funcionários da educação passaram a ingressar nos quadros via concurso público, o que trouxe a eles a desvinculação do apadrinhamento político, permitindo a busca, por meio da luta e da legislação, do reconhecimento como profissional da educação (SANTOS; CAMARGO 2012, p.371).

Embora já exista um aparato legal para a contratação dos funcionários da educação via concurso público, ainda existe uma parte significativa que se encontra em situação de precarização, já que estão trabalhando no setor público através de contratos provisórios, o qual acarreta ao trabalhador a ausência de alguns direitos, principalmente, o vínculo empregatício.

Dessa forma, pode-se evidenciar que no RN há indícios de preocupação do estado e do município em valorizar o profissional e que as políticas estaduais e municipais procuram estar de acordo com a determinação da Lei de Diretrizes da Educação nº 9.394/96 que em seu artigo 67 estabelece “que o sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, entre outras garantias, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Essa preocupação é extremamente importante para a educação básica uma vez que o professor concursado torna-se mais comprometido com os resultados da educação pública. Esses dados indicam, ainda, que há no estado do RN uma preocupação em efetivar os trabalhadores docentes, abrindo concursos que os levem a se fixarem na carreira, provendo os direitos trabalhistas necessários para uma vida mais digna.

O cenário de precarização caracterizado pelos baixos salários e pela instabilidade no emprego, segundo Harvey (2011) é característica do atual modelo de produção, no qual o trabalhador convive com um crescente nível de desemprego, e supressão dos direitos sociais. Há uma tendência de redução de trabalhadores efetivos e o aumento de trabalhadores temporários, com tempo determinado de trabalho, podendo ser demitido com mais facilidade sem maiores custos para o empregador. Essa tendência também se aplica no setor público, à medida em que uma das formas de valorização do trabalhador docente é a sua contratação por processo seletivo por que lhe garante a estabilidade e os direitos trabalhistas. Dessa forma, o trabalho docente nos dias atuais se reconfigura passando a exigir cada vez mais do docente, acarretando a precarização e intensificação do trabalho.

O número de docentes que estão trabalhando em mais de uma unidade educacional pode-se estar atrelada à desvalorização docente, fato que, leva o docente à necessidade de estar trabalhando em mais de uma unidade educacional com o intuito de aumentar sua renda, como também pode ser uma tendência ocasionada pelas reformas educacionais instauradas até o momento.

Os dados analisados no que se referem à infraestrutura, recursos tecnológicos e pedagógicos, intensificação e precarização do trabalho docente permitem dizer que as reformas educacionais que foram implementadas a partir da década de 1990 trouxeram

mudanças substanciais para o trabalhador docente na escola básica do Brasil. Essa tendência tem pontos divergentes, pois dependem da configuração sociopolítica e econômica de cada estado, mas, o que se percebe é que há uma tendência comum, reflexo das mudanças do mundo capitalista e orientada pelos organismos internacionais.

De modo geral, essas mudanças ocorreram no trabalho docente, mas na sala de aula, na qual o professor realiza o seu papel de mediador da aprendizagem, essa mudança foi mais significativa. Por isso, investigam-se os professores que trabalham nas escolas de Currículos Novos com o objetivo de perceber como essas mudanças rebateram na sua prática pedagógica.

4 O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURRAIS NOVOS-RN NA ÓTICA DOS PROFESSORES

As políticas educacionais e os discursos governamentais adotam, na atualidade, a compreensão de que o professor é o principal agente na condução dos processos educativos e responsável pelo sucesso da escola. Dessa forma, considera-se importante entrevistar os professores que atuam em sala aula diretamente nos processos formativos com os alunos e que, portanto, detêm a responsabilidade pelo processo ensino- aprendizagem.

O presente capítulo busca aprofundar as análises realizadas pela pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” procurando focalizar as reais condições em que os professores (regentes em sala de aula) da rede pública municipal de ensino de Currais Novos desenvolvem suas práticas pedagógicas. Parte-se do pressuposto de que vários fatores podem implicar na qualidade do ensino, mas ressalta-se que uma infraestrutura adequada, professores capacitados e bem remunerados são condições essenciais para a melhoria da qualidade do ensino.

O capítulo se estrutura da seguinte forma: inicialmente trata da caracterização das escolas e o perfil dos professores que nelas atuam, em seguida analisa as falas dos professores da rede municipal sobre as suas condições de trabalho, tendo como referência: a infraestrutura, a formação, a intensificação e a precarização.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E O PERFIL DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Com a intenção de investigar as condições de trabalho, formação e aspectos do trabalho como a intensificação e precarização dos professores de escolas públicas de educação básica em Currais Novos, foram adotados como critérios de seleção a escolha de escolas de ensino público municipal que tivessem participado da pesquisa intitulada “Trabalho docente na educação básica no Brasil”. Dessa forma, identificaram-se 02 (duas) escolas municipais que participaram na referida pesquisa no município de Currais Novos: Escola Municipal Professor Humberto Gama e a Escola Municipal Professor Salustiano Medeiros, ambas situadas na zona urbana. Para fim de coleta de dados, selecionou-se em cada escola um total

de 6 professores que ministrassem aulas em níveis e disciplinas diferentes. Assim, entrevistou-se 1(um) professor(a) que lecionasse a disciplina de Língua portuguesa; 1 (um(a)) da disciplina de Matemática; 1(um (a)) da disciplina de Geografia; 1(um (a)) da disciplina de História; 1(um (a)) da disciplina de Inglês e 1(um (a)) da disciplina de Artes, totalizando 12 professores. O quadro a seguir apresenta algumas características das escolas pesquisadas.

Quadro 13. Características das escolas públicas municipais em Currais Novos-RN, constitutivas das amostras pesquisadas.

Escola	Nível de ensino ofertado	Turno de Funcionamento	Nº Professores	Nº Alunos
Escola Municipal Professor Humberto Gama	Fundamental de 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Matutino; Vespertino; Noturno	16	362
Escola Municipal Professor Salustiano Medeiros	Educação Infantil; Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Matutino; Vespertino; Noturno	24	373

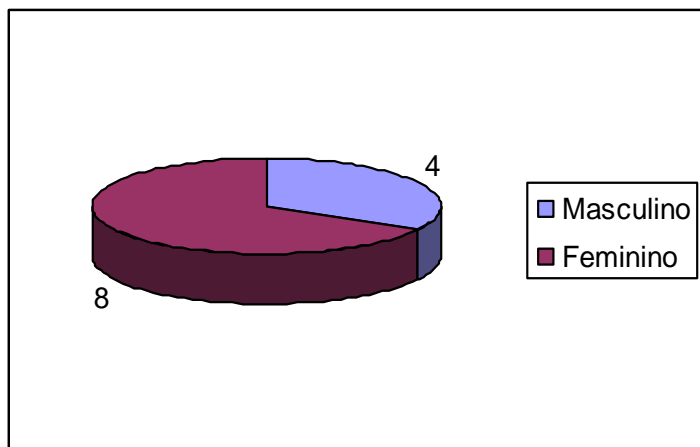
Fonte: Secretaria das escolas, 2013.

As escolas selecionadas têm características comuns no que se refere ao número de alunos e quanto aos turnos de funcionamento, no entanto, diferem quanto ao número de professores e a natureza do seu atendimento. A primeira escola atende ao fundamental do 6º ao 9º ano e à modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a segunda atende ao fundamental completo que vai desde a educação infantil ao 9º ano, portanto, as demandas no que se refere aos materiais pedagógicos, recursos tecnológicos e infraestrutura são também diferentes.

Com o intuito de complementar a caracterização do campo empírico delimitado, buscou-se identificar as características dos professores entrevistados nas 2 (duas) escolas municipais de educação Básica em Currais Novos com relação ao gênero (feminino e masculino) e tempo de serviço na rede municipal. Tais informações (Gráfico 01) permitem

conhecer melhor esse profissional docente e contribui para as análises das dimensões que contemplam o estudo.

Gráfico 01: Distribuição dos professores segundo o gênero (masculino e feminino)



Fonte: autor (2013)

De acordo com os dados, a maioria dos professores entrevistados pertencem ao sexo feminino (8) e apenas (4) ao sexo masculino. Percebe-se que a presença feminina na carreira docente ainda representa a maioria, pois a presença do sexo masculino aparece de forma tímida. A presença majoritária do sexo feminino no magistério não é uma coisa nova, pelo contrário essa é uma tendência que foi construída historicamente. Pesquisas realizadas por Ramalho (1994); Lauande e Castro (2011), confirmam essa tendência. Para os autores, Araújo et al. (2006)

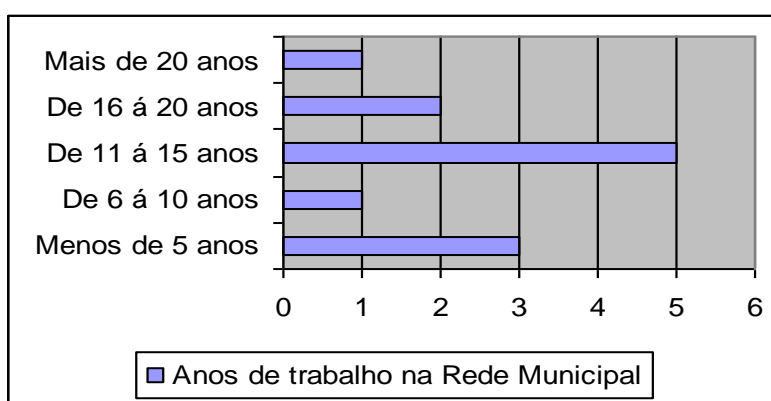
[...] o setor educacional é um setor com ampla participação feminina. No Brasil, no processo de expansão desse setor, desencadeado a partir do século 20, as mulheres foram convocadas a ocupar os cargos de educadoras e sua incorporação ao trabalho formal em educação deu-se em função da concepção de que a docência, o ato de educar, era atividade feminina, especialmente por envolver o cuidado aos outros. Vários estudos apontam a predominância das mulheres nesse setor (ARAÚJO et al, 2006, p. 1118).

Ao longo da história, a mulher foi conquistando novos e significativos espaços de participação na sociedade e no mercado de trabalho, e, em especial, na carreira de magistério, que, pelo seu próprio objetivo e por lidar com crianças, parecia adequar-se mais, supostamente, ao sexo feminino. Segundo Codo (1999), as duas profissões que durante a expansão do capitalismo foram consideradas atividades próprias para as mulheres foram a docência, e a enfermagem, pois envolviam atividades como “o cuidado dos outros”, fossem crianças ou doentes.

Esse entendimento corrobora a visão de Mello (1995), para quem os estereótipos que foram criados em torno do trabalho feminino estariam relacionados com dois fatores: o primeiro pelo entendimento de que o magistério envolve uma troca afetiva, é doação e vocação e o seu conseqüente esvaziamento como profissão assalariada e a divisão sexual do trabalho que permite “uma divisão social que serve a interesses econômicos, a qual produz e ajuda a manter uma representação profissional que favorece uma retribuição desigual de salário e de prestígio para profissões masculinas e femininas” (MELLO, 1995, p. 71-72).

Uma outra característica que se pode observar sobre o perfil dos professores é o tempo de serviço no magistério. O Gráfico 02 permite observar a distribuição dos professores nas escolas municipais pesquisadas, considerando o tempo de entrada na rede .

Gráfico 02: Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço na rede pública municipal de ensino de Currais Novos-RN



Fonte: autor (2013)

Em relação ao tempo de serviço dos professores entrevistados, observa-se que a maior frequência de tempo de serviço na rede municipal de Currais Novos está na faixa de 11

a 15 anos, a qual pertencem 05 professores. Com menos de 05 anos encontra-se a segunda maior concentração de professores em número de 03, depois 01 professor na faixa de 5 a 10 anos e 01 professor com mais de 20 anos como mostra o quadro 14, e por fim, 02 professores na faixa de 16 a 20 anos.

Pode-se dizer que os professores que atuam na rede municipal de Currais Nova é relativamente nova em termos de tempo de serviço. Mas a atuação da maioria já foi suficiente para lhe proporcionar um aprendizagem realizada a partir da prática. O tempo de serviço é considerado importante para o bom andamento da escola, pois, segundo Lauande e Castro (2011) os anos de docência representam a apropriação dos saberes profissionais através da experiência, a qual se aprende com as práticas do trabalho. O tempo de serviço contribui para modelar a identidade profissional; o desenvolvimento profissional está condicionado ao enfrentamento e vivências de situações e de problemas; a reflexão sobre as dificuldades e o êxito e as avaliações e reajuste das formas de situar-se durante a ação de ensino-aprendizagem. A segurança em movimentar-se dentro da ação pedagógica é adquirida, também, com o passar dos anos, no exercício da profissão. Complementando esse pensamento, Souza e Gouveia (2012)

[...] a experiência é um importante elemento na construção da qualidade educacional, pois tende a forjar melhores profissionais docentes. Isso pode representar mais condições de qualidade, de um lado pelo contato direto de alunos com profissionais que já acumularam uma trajetória que os qualificam para enfrentar desafios, por outro porque provoca amadurecimento das ações pedagógicas, dado o teste do tempo pelo qual elas (por meio dos docentes) já passaram (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 25).

Como a maioria dos professores da rede municipal de Currais Novos se situa acima de 10 anos de trabalho, podem ser considerados professores experientes, pois ao longo da sua experiência como docentes devem ter adquirido conhecimentos e experiências que podem contribuir para o bom desempenho da prática pedagógica. No entanto, se se juntar os professores com menos de 10 anos e aqueles que não possuem ainda nem 05 anos na profissão, pode-se inferir que há uma parcela ainda muito jovem de professores atuando na rede municipal, nas escolas pesquisadas.

O tempo de serviço é importante no desempenho do professor. Segundo Lauande e Castro (2011) os anos de docência representam a apropriação dos saberes profissionais através da experiência e modelam a identidade profissional dos professores; o desenvolvimento profissional está condicionado ao enfrentamento e vivências de situações, de problemas; a reflexão sobre as dificuldades e o êxito; as avaliações e reajuste das formas de situar-se durante a ação de ensino-aprendizagem. A segurança em movimentar-se dentro da ação pedagógica é adquirida, também, com o passar dos anos no exercício da profissão.

Considerando os ciclos de vida proposto por Huberman (2000), ao estudar o ciclo de vida profissional dos professores, o autor estabelece limites temporais na profissão docente. Nesse percurso, o autor conseguiu evidenciar cinco etapas básicas que podem definir o sentido da docência como carreira profissional com repercussão na formação: a entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação e, finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

Dessa forma, pode-se dizer que há ainda todo um processo de desenvolvimento profissional dos professores de Currais Novos que precisa ser consolidado, demandando dos poderes públicos locais uma política mais efetiva na formação continuada desses professores. Por outro lado, não se pode deixar de considerar que a escola também desponta na atualidade como um espaço de formação, pois é o local no qual o professor exerce sua prática. A escola pode ser compreendida como laboratório de investigação, uma vez que é nela que ocorrem momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo renovador da prática pedagógica. Assim, o professor será um investigador na sua sala de aula, na qual formula estratégias e reconstrói sua ação pedagógica.

4.2 A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL NA VISÃO DOS PROFESSORES

Para análise da infraestrutura das escolas de ensino fundamental da rede municipal de Currais Novos, serão contempladas as condições de trabalho dos professores quanto aos ruídos dentro e fora da sala de aula, iluminação e ventilação, as condições das salas dos professores, as condições da biblioteca, as condições das áreas de recreação e dos recursos

pedagógicos e tecnológicos. Pelas falas dos professores pode-se identificar situações diferentes no que se refere à infraestrutura das escolas.

No que se refere aos ruídos dentro e fora de sala de aula, vários professores identificaram que o barulho em sala de aula e fora dela é um entrave às ações realizadas na sala de aula e podem estar comprometendo o processo ensino-aprendizagem, pois como se sabe a aprendizagem exige concentração e o ruído reduz a atenção dos alunos e contribui para o seu baixo rendimento e no que se refere ao professor pode provocar problemas de saúde. Assim, o professor D destaca: “considero os ruídos um agravante, porque a sala que ministro minhas aulas é vizinha à sala de vídeo e quando está sendo utilizada, o som da TV e dos alunos perturba minha aula”. Esse depoimento retrata a tendência geral das escolas de Currais Novos que nos dados analisados mostrava que 56,1% dos docentes considerava o ruído fora da sala de aula regular e 25,5% considerava elevado.

Nesse sentido, Assunção e Oliveira (2009, p. 361), evidenciam que os “[...] professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais e apresentam maior prevalência de queixas vocais específicas quando comparados com outros profissionais.” Tal fato pode estar atrelado à necessidade do professor ter que aumentar sua voz, a fim de sobrepor os ruídos gerados internamente ou externamente às salas de aula. Nesse sentido, o professor (G) de uma das escolas pesquisadas relata “[...] como a escola está situada a margens de uma Rodovia (BR), então os alunos e professores são prejudicados, na hora que passa um carro “grande”, os alunos se desconcentram e eu preciso ficar quase gritando para retomar a aula.” O professor (I) também destaca que “[...] a questão do ruído é demais, no período da política era fora do normal o barulho nos arredores dessa escola”.

A partir dos relatos dos professores (D), (G) e (I), pode-se inferir que vários fatores podem aumentar os ruídos na sala de aula, principalmente a localização das escolas, a distribuição das salas de aula. Um outro fator a ser considerado é que muitas instituições de ensino público funcionam em prédios ou mesmos residências adaptadas. Essas estruturas em muitos casos não são locais adequados para o funcionamento de escolas, a situação se agrava quando essas ficam situadas próximas a feiras livres que têm como característica a comercialização de produtos e por tal razão bastante provido de barulho ou mesmo a margens de uma BR (rodovias com grande fluxo de carros de pequeno, médio e grande porte) como é o caso de uma das escolas pesquisadas em Currais Novos.

No que se refere às condições da iluminação e ventilação das salas de aulas das escolas municipais pesquisadas, os professores (C) e (D) fazem os seguintes relatos:

[...] a sala de aula que trabalho nesta escola não têm boa ventilação e para piorar o ventilador está quebrado. A iluminação também não é boa, as janelas estão quebradas e isso não deixa nem os alunos nem o professor confortável. A conservação e o posicionamento do quadro também não estão adequados, pois é pequeno e fixado no canto, dificultando assim a visualização dos alunos, não dá para escrever as atividades direito, muitas vezes nem uso o quadro para evitar problemas. As condições das paredes estão ruins e precisando de pintura. (PROFESSOR C)

[...] as condições de trabalho nesta unidade educacional não estão adequadas, acho que uma sala de aula deve ser um lugar agradável, mas aqui a questão da iluminação e ventilação precisava ser melhorada, porque os alunos reclamam do calor na hora de copiar atividades do quadro, temos ainda que fechar algumas janelas da sala para não ficar encandecendo. As paredes estão rabiscadas e já até me comprometi em limpa-las, estou inclusive utilizando cartazes para cobrir a sujeira. (PROFESSOR D)

Essa tendência já havia sido evidenciada nos dados gerais da pesquisa a qual mostrava que em todos os estados pesquisados era grande o percentual dos docentes afirmando que a iluminação (35,7%) era regular e a ventilação (24,5%) das escolas era regular. Os depoimentos dos professores C e D evidenciam vários fatores que estão dificultando o desenvolvimento da prática pedagógica como: ventilação, iluminação, prédio físico em mau estado de conservação, entre outros. O fato da infraestrutura das escolas não estar adequada ao desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, dificultando tanto o trabalho do professor como do aluno, acarretando ao professor vários prejuízos, já que, passa a exigir desse profissional um maior esforço no sentido de garantir o envolvimento dos alunos durante as aulas e motivá-los a sentir prazer em aprender em um ambiente desfavorável.

Os depoimentos dos professores C e D estão compatíveis com os achados das pesquisas de Batista e Odelius (1999, p.161) as quais mostraram que nas escolas brasileiras há uma deficiência de infraestrutura, pois na grande maioria das escolas públicas faltam materiais básicos e de apoio ao ensino, condições de trabalho e ambientais precárias (como salas e banheiro para professores).

Porém, foram identificados relatos de professores que consideram as condições da ventilação e da iluminação nas salas de aulas positivas. Assim, os professores A e B narram :

[...] quanto à iluminação e as condições das paredes eu considero boa, pois a escola sempre passa por reformas e as lâmpadas estão sempre funcionando e as paredes das salas também estão limpas. (PROFESSOR A)

[...] As condições das salas de aula é agradável ampla, ventilada, boa iluminação e as condições das paredes também são bem conservadas. Não tenho o que reclamar das condições físicas dessa escola, pois trabalho em outro município onde é bem diferente daqui. (PROFESSOR B)

Esses depoimentos também revelam o que os dados gerais já apontava: há uma parcela (31,6%) de docentes que acham que sua escola tem uma boa iluminação e (49%) que acham que a ventilação é boa. Esses aspectos considerados são relevantes para a realização do trabalho do professor como também para a aprendizagem dos alunos, uma vez que as salas de aulas equipadas de boa iluminação e ventilação tornam o ambiente mais propenso para um melhor desenvolvimento do trabalho.

Na atualidade, muitas escolas brasileiras estão funcionando com estrutura inadequada, principalmente, nos municípios. A LDB nº 9.394/96 ao descentralizar e estabelecer a responsabilidade dos municípios com a educação básica, induziu a uma política de municipalização para a qual nem todos os municípios estavam preparados, assim as escolas em muitos casos passaram a funcionar em imóveis que foram adaptados, ou em escolas que tiveram que ser reformadas para acolher um número maior de alunos, sem contudo, contemplar em suas instalações todos os espaços necessários para atender à demanda educacional. Indicando essa tendência, o relato do professor reforça nossa constatação, “[...] a sala dos professores não é adequada, pois é passagem para vários setores da escola e serve também como recepção. A sala dos professores no meu ponto de vista deveria ser refrigerada e bem tranquila para que os professores pudessem relaxar nos momentos disponíveis” (PROFESSOR G).

Um outro professor também considera a sala dos professores da escola onde trabalha inadequada já que na sua fala ela enfatiza “[...] acho a sala de professores dessa escola inconveniente porque falta privacidade, ela é aberta e canto de passagem, é um local inapropriado já que não podemos nem conversar no intervalo, o ideal seria um ambiente fechado” (PROFESSOR I).

As falas dos professores (G) e (I) quanto à opinião da sala de professores da escola onde trabalham, comprovam o descaso que há quanto à infraestrutura das escolas e a qualidade de trabalho que é oferecido, já que, deixam claro em suas falas o incômodo de não ter um local apropriado para planejar, trocar ideias ou mesmo conversar com seus colegas de profissão no ambiente escolar. Em nossa opinião, a ausência de uma sala adequada para a

troca de experiências, conversas dos professores, interfere também na qualidade de seu planejamento, como também na qualidade do seu trabalho.

Contudo, obteve-se também falas de professores que consideram a sua sala adequada, o que indica que está se falando de escolas diferentes e com condições diferentes para a realização da prática pedagógica. “[...] a sala dos professores aqui na escola é boa, tem um bom espaço, é limpa, calma acho adequada” (PROFESSOR A). Um segundo professor também apresenta em seu relato uma satisfação com as condições da sala dos professores “[...] a sala dos professores considero acolhedora é tanto que os próprios alunos querem ir para lá” (PROFESSOR D).

No que se refere à existência de bibliotecas e às condições em que funcionam, os professores também colocam nas duas escolas que esses aspectos são deficitários. Em busca de uma educação com qualidade, muitos aspectos da infraestrutura precisam ser melhorados. O professor que trabalha em um ambiente adequado, com subsídios físicos, pedagógicos entre outros, possibilita a seus alunos uma aula mais produtiva e contextualizada, fazendo daquele momento algo prazeroso. Uma escola que dispõe de bibliotecas, recursos pedagógicos e tecnológicos, salas de aulas amplas, número de alunos matriculados coerente com o espaço físico das salas, paredes limpas, áreas adequadas para recreação e atividades culturais, entre outros, tem melhores condições de oferecer uma educação de qualidade. Em relação às condições de trabalho em uma das escolas pesquisadas, o professor (B) destaca “[...] A biblioteca desta escola na verdade tem o nome de biblioteca mais na verdade eu nem sei o que é, posso afirmar que é um ambiente que não serve muito”.

Em relação às condições das áreas de recreação, o professor (F) diz: “[...] as condições da quadra de esporte, na realidade não sei nem se posso chamar assim, não é muito adequada, pois o professor de Educação Física precisa levar os alunos para outros lugares”. Em contrapartida o professor (C) destaca “[...] a quadra é boa, coberta, é mais utilizada pelo professor de Educação Física, e os eventos acontecem lá e ficam ótimos”. Para Hypolito (2012, p.227) “[...] não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias”.

Considerando os aspectos pesquisados sobre a infraestrutura das escolas no município de Currais Novos, na ótica dos professores, pode-se inferir que elas variam dependendo do local e da estrutura da escola pesquisada. Alguns aspectos são considerados bons e excelentes, mas, na maioria dos depoimentos registrou-se que esses aspectos são deficitários e que precisam melhorar. Nesse sentido, a partir das falas dos professores pode-se inferir que

as condições de trabalho ainda estão longe de serem adequadas a um ensino de qualidade e a uma prática pedagógica mais criativa e dinâmica.

Em relação aos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis nas escolas entende-se que são necessários para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas, no entanto, tem sido observado nesta pesquisa que dependendo da disciplina que é ministrada, o professor conta com um maior suporte ou não desses recursos. A fala do professor (A) retrata essa situação quando diz: “[...] as condições dos recursos pedagógicos não considero bons, a xérox não podemos contar muito, o livro didático ou outro material não é fornecido para o trabalho de artes ficando assim complicado ser professor dessa disciplina.” Um outro professor fala “[...] em relação aos recursos pedagógicos a escola não tem muito a oferecer, faltam muitos livros, os filmes não são suficientes, os quadros que temos na sala classifico como 2 em 1, ou seja, do tipo branco e verde (metade de um tipo metade de outro) (PROFESSOR F)”. Esses depoimentos justificam o grande percentual de respostas (37,8%) que considera que os recursos pedagógicos nas escolas pesquisadas é apenas regular e (15,3%) que consideram que eles são ruins.

Os recursos pedagógicos e tecnológicos são instrumentos importantes como subsídios no desenvolvimento de diversos métodos de ensino, tendo em vista que estão envolvidos professores, alunos, quadros, xérox, livros, jogos, TV, computador, DataShow, entre outros. Tais instrumentos com a mediação do professor tornam as aulas mais interessantes e mais produtivas, tanto para os alunos quanto para os professores, isso porque se está inserido em um contexto no qual os recursos tecnológicos invadem todos os espaços da vida das pessoas e a escola e os seus professores têm que se adequar às novas exigências que estão postas na sociedade. Analisando esse processo, Behrens (2000) considera que,

As transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais o mundo vem passando são reais e irreversíveis. A humanidade tem sido desafiada a testemunhar duas transições importantes que afetam profundamente a sociedade: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização. A acelerada mudança em todos os níveis leva a ponderar sobre uma educação planetária, mundial e globalizante. Educar nesse tempo de mundialização instiga a refletir sobre o processo de globalização que tem passado a integrar os sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais das nações. [...] paralelamente, ocorre a transição da sociedade industrial, voltada para a produção de bens materiais, para a sociedade do conhecimento, voltada para a produção intelectual com uso intensivo de tecnologias. O processo de mudanças paradigmáticas atinge todas as instituições, e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis [...]. As pessoas precisam estar

preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários (BEHRENS, 2000, p. 67-68).

Nesse contexto de avanços e transformações, alunos e professores não podem ficar de fora, contudo é analisando as condições materiais disponíveis nas escolas municipais pesquisadas em Currais Novos que se identifica uma série de contradições. Ao mesmo tempo em que se vive em uma época de globalização voltada para a sociedade do conhecimento influenciada pelo avanço tecnológico, essas escolas pesquisadas ainda não evoluíram no sentido de ter estrutura física adequada, sendo em muitas realidades carentes de instrumentos básicos tais como: bibliotecas, livros diversos, quadro branco, entre outros. Para autores como Tardif e Lessard (2008)

[...] a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transportes (nas regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 113).

Em análise dos dados referentes às condições físicas e materiais abordados na pesquisa denominada “Trabalho docente na educação básica do Brasil” já mencionada nesse trabalho, Hypólito (2012) destaca que

[...] as condições dos equipamentos, das salas de informática, dos recursos pedagógicos e das bibliotecas foram indicadas como razoáveis, o que deveria ser *bom* ou *excelente* para se pensar em uma educação de qualidade. O mesmo ocorre com as respostas sobre as áreas de recreação ou quadra de esporte. Nota-se que as condições físicas e materiais para o desempenho do trabalho são razoáveis, em alguns casos ruins. Esses aspectos são muito relevantes para um bom ou mau desempenho do trabalho escolar, urge a definição de um padrão de qualidade para a escola pública (HYPÓLITO, 2012, p. 224).

Nesse contexto, observa-se que o caso de falta de infraestrutura, recursos pedagógicos, recursos tecnológicos entre outros é uma realidade de muitas escolas públicas brasileiras, também pode ser constatada no município de Currais Novos. Isso acaba por limitar o professor em algumas ocasiões a utilizar métodos de ensino mais dinâmicos e interessantes para os alunos, ficando a escola em desvantagem quanto à infinidade de informações que outros meios tais como o computador com internet que muitos alunos têm acesso fora da escola, redes sociais, acesso a vários canais de televisão, entre outros podem oferecer. Porém, vale ressaltar que atrelada à utilização de novos recursos e métodos de ensino está a necessidade da formação continuada dos professores, uma vez que é através dessa, que o profissional renova seu conhecimento e reflete sobre sua prática, modificando-a quando necessário.

4.3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: UMA DEMANDA IMPORTANTE

A formação dos professores da educação básica deve ser um processo dinâmico, contínuo e que se encontra em constante aperfeiçoamento. Na atualidade, ela ganha maior significado, pois no contexto da globalização e da utilização dos recursos tecnológicos o professor precisa estar se atualizando constantemente. A formação do professor tem que lhe conferir conhecimentos profissionais básicos que levem a repensar tanto os conteúdos de formação, a metodologia com que esses são transmitidos. Segundo Lauande e Castro (2011), a docência entendida como o trabalho do professor requer a existência de saberes específicos formados por um conjunto de conhecimentos e práticas que o professor utiliza para encaminhar o trabalho pedagógico, por isso, não se pode falar de saberes profissionais dos professores sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto do trabalho.

No que se refere à formação inicial, essa entendida como realizada nos cursos de formação de professores seja em cursos de magistério ou graduação, é considerada necessária para que os professores possam constituir um quadro teórico e prático que lhes possibilite desenvolver uma boa prática pedagógica. Uma primeira condição para uma boa formação deve ser uma sólida formação inicial que o torne capaz de ao realizar o trabalho pedagógico, ele consiga mobilizar diversos saberes e capacidades incorporadas por meio da formação e da experiência.

Com relação ao nível de escolaridade dos professores entrevistados nas duas escolas públicas municipais, apresentadas no início desse capítulo, constata-se que todos possuem graduação, no entanto, é necessário evidenciar que nos dados gerais do município ainda há 8,2% de professores que têm apenas o ensino médio completo. O grande número de professores com graduação pode estar atrelado à presença de um Centro de Ensino Superior Público Federal como também de um Instituto Federal (IFRN) na cidade de Currais Novos e cidades vizinhas com oferta de cursos de Licenciatura, como também, pode ser reflexo da aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que em seu art. 87, parágrafo 4º, determina que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Segundo João Oliveira e Maués, (2012, p.70) “[...] a Década da Educação, estabelecida pela LDB, encerrou em 2006 sem que a exigência de nível superior fosse atingida.” Entretanto, no Município de Currais Novos, os professores da Educação Básica pública Municipal, na sua maioria, estão de acordo com as exigências contidas no art.87 parágrafo 4º.

Os autores Oliveira e Maués (2012), ainda destacam:

[...] as reformas educacionais iniciadas a partir dos anos 90 tomaram forma no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade dos anos de 1990, tiveram como cerne a questão da formação inicial, da capacitação e do treinamento docente, as quais foram assumindo, no contexto atual de globalização econômica e de reestruturação dos processos produtivos, um espaço mais amplo nas discussões relativas à educação. Isso se deu, em grande parte, devido ao processo de (re)significação da Educação Básica trazida pelas demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais que apresentam novas exigências aos sistemas de ensino e conseqüentemente aos professores, tendo por base as reformas e políticas de inspiração neoliberal. Assim os motivos dessa atenção à temática da formação de professores foram vários, indo desde a necessidade do cumprimento dos acordos firmados pelo governo em cúpulas, congressos e afins, ao atendimento de recomendações oriundas de resultados de pesquisas internacionais, até aos resultados dos exames externos como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Nessa direção, os governos foram assumindo, desde os anos de 1990, uma perspectiva de formulação e implantação de políticas públicas de cunho mais gerencial, de quase-mercado e de controle da formação e do trabalho docente (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, P. 63-64).

Considerando o contexto das mudanças ocorridas com a reforma educacional iniciada a partir dos anos 90 e das novas exigências postas aos docentes é que se busca ouvir

os professores das duas escolas em Currais Novos com relação: a) domínio dos conteúdos abordados em sala de aula; b) manejo da disciplina; c) utilização de novas tecnologias; d) avaliação da aprendizagem; e) domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional; f) planejamento das atividades.

É preciso ter o entendimento de que a formação docente além de ser, não deve ser somente um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional, também deve fazer parte do investimento dos sistemas educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. Ao serem entrevistados os professores na sua maioria mostram uma insegurança relevante no início da carreira docente em todos os seguintes aspectos, no entanto, identifica-se que o maior índice de insegurança no início da carreira docente, segundo os professores entrevistados foi quanto à avaliação da aprendizagem, que compreende 90% das respostas obtidas.

Quando entrevistados como se sentiam seguros no início da carreira para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, os depoimentos na sua maioria indicam que havia uma grande insegurança por parte dos professores. Para realçar a porcentagem identificada temos os relatos dos professores (A) e (B) com suas percepções no que se refere ao seu preparo inicial para o início da docência.

[...] no início da minha experiência, senti que o oferecido na Faculdade era pouco para trabalhar em sala, minha formação foi mais teórica e isso dificultou. Hoje preciso estudar, sinto a necessidade de renovar minha prática embora me sinta mais segura. (Professor A)

[...] No início da minha carreira trabalhava na educação infantil e me sentia segura, quando iniciei o ensino do 6º ao 9º ano foi diferente, não me sentia mais segura. (Professor B)

A partir dos relatos destacados, observa-se que embora os professores já possuíssem uma graduação, fica claro que no início da carreira docente o sentimento de insegurança predominou entre os entrevistados, porém com o decorrer dos anos foram aperfeiçoando sua prática fazendo se sentirem mais seguros, ou seja, os professores foram adquirindo maior segurança em suas aulas a partir das experiências adquiridas ao longo da sua trajetória prática. Essa tendência da insegurança pode ser bem entendida se utilizar-se os ciclos de vida dos professores sobre o modelo de Huberman (2000), para quem nos três primeiros anos de prática lecionando, os professores passam por um estágio de exploração no sentido de

delimitar os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que devem ser adotados, tornando-se inseguros por isso. Essa fase é denominada por Huberman,(2000), de “sobrevivência” ou de “descoberta”. A fase da “sobrevivência” é o resultado da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, fato designado por “choque do real”. Essa fase seria sobreposta pela fase da “descoberta” na qual o entusiasmo inicial, a responsabilidade por uma turma e um programa o fazer parte de um corpo docente, são situações que para muito professores ajudam a superar os problemas relacionados com a sobrevivência.

Entende-se que a formação inicial deve se constituir em um processo consistente que possibilite ao professor lidar com conteúdos tanto teóricos como práticos e que tenham como finalidade propiciar um conjunto de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do sujeito em seus aspectos cognitivos, social, afetivo, político. Desse modo, o processo de formação deve ser capaz de formar o professor com capacidade para enfrentar os dilemas sociais, ou seja, contradições da sociedade complexa e em constantes mudanças.

Obviamente, que para dar conta de uma tarefa tão complexa é preciso que o professor tenha uma formação inicial que o torne capaz de realizar o trabalho pedagógico de modo que no momento necessário ele saiba arregimentar os saberes (disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica) e capacidades incorporadas por meio da formação e da experiência; e aprenda a partir do seu fazer, ou seja, que saiba adicionar a esses saberes a capacidade de utilizá-los, integrá-los e transferi-los para diferentes situações profissionais, no sentido de reformular suas práticas relacionando a teoria à prática.

Ao indagar os professores a respeito da sua segurança no início da carreira docente em relação ao domínio dos conteúdos abordados em sala de aula, foi obtido uma porcentagem de 75% que se sentiram inseguros, no entanto com o decorrer dos anos de experiências no magistério esse percentual diminuiu, chegando a uma porcentagem de 34% dos professores que ainda mantêm o mesmo sentimento. Assim os professores C e F enfatizam:

O ensino dos conteúdos no início foi difícil, e ainda hoje sinto que é preciso estudar sempre para dar conta de ensinar aos alunos. (PROFESSOR C)

Sempre tive a preocupação com o domínio do professor sobre o conteúdo, quando me formei tive dificuldade de trabalhar o conteúdo porque tive que adequar a realidade dos alunos, agora acho mais tranquilo. (PROFESSOR F)

O fato dos professores não sentirem segurança no domínio dos conteúdos abordados nas suas aulas, pode estar atrelado tanto à deficiência dos cursos de formação de professores quanto a fatores ligados à distribuição das disciplinas que recebem para lecionar quando muitas vezes podem não contemplar sua formação.

Outra dimensão abordada foi como os professores se sentiram em relação ao manejo da disciplina, ou seja, a didática desenvolvida no início da sua prática docente. Assim, 83% dos 12 professores entrevistados afirmaram ter sentido insegurança, entretanto, com o decorrer dos anos foi identificado através dos relatos que esse sentimento foi sendo superado. O relato dos professores H e E expressam tal constatação

No início o manejo da disciplina era prejudicado pela insegurança e hoje já superei melhor isso, me sinto a vontade, quando eu cheguei aqui vim para dar aula de matemática e os alunos não queriam me aceitar porque sou mulher porque os alunos acreditavam que professor de matemática tinha que ser homem. (PROFESSOR H)

Quanto ao manejo da disciplina, no início não conseguia concluir tudo que planejava, hoje já melhorei um pouco. (PROFESSOR E)

O manejo da disciplina refere-se também à didática utilizada pelo professor durante a efetivação de seu plano de aula. Segundo Libâneo (1994, p. 28) a didática “se caracteriza como mediação entre as bases teórico –científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar”. Nesse sentido, para que o professor desenvolva seu trabalho de forma consciente e segura é necessário uma sólida formação teórico-prática.

O processo de ensino requer um trabalho coletivo, o qual envolve, principalmente, professores e alunos em um ato de transmissão e assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos. Com a necessidade nos dias atuais de também incluir e utilizar novas tecnologias no ambiente escolar tais como: lousa digital, data show, computadores, TV entre outros, esses recursos passaram a exigir do professor uma maior organização, e conseqüentemente um planejamento didático mais complexo.

Os dados obtidos através das entrevistas com os professores mostram que 67% dos professores entrevistados sentem dificuldades em utilizar algum tipo de recurso tecnológico em suas aulas. Esse percentual analisado junto as falas dos professores permite inferir que embora os avanços da tecnologia esteja presente no nosso dia a dia, ainda existe uma parcela

considerável de professores alheia ao conhecimento da utilização de tecnologias, sendo portanto, possível observar através dos depoimentos dos professores B e I.

[...] no início não sabia ligar nem o DVD e hoje o que sei aprendi com os alunos. Dou o conteúdo e eles me dão à aula de como utilizar os recursos, eu não sei ligar o data show e nem a lousa eletrônica que a escola tem. (PROFESSOR B)

[...] quando existia apenas a TV e o DVD me sentia mais segura em utilizá-los, mais agora com o data show e também a lousa digital não me sinto segura em utilizar (PROFESSOR I)

No entender de Pinto (2009)

O contexto virtual de imagens na prática educativa contribuiu para o professor melhor dispor do tempo para a criatividade e reestruturar os componentes essenciais do planejamento da aula, e assim ter clareza dos seus objetivos, dosar e organizar as informações, selecionar os procedimentos metodológicos, bem como as condições de avaliação, para atingir diferentes estilos cognitivos. Se a informação em si não é conhecimento, este se cria em consequência de reorganização, incentivo e motivação dos alunos ao ato educativo, para assumir, assim, a sua indispensável coerência (PINTO, 2009, p. 58).

Outra dimensão investigada em relação ao sentimento dos professores no início da carreira docente foi com relação ao seu preparo para avaliar a aprendizagem dos alunos, tal ação entendida como processo que envolve diversos fatores, tais como: o domínio dos conteúdos ministrados, a didática desenvolvida, entre outros. A avaliação é para os professores entrevistados a etapa do seu trabalho mais difícil e não apenas no início da carreira, mas também até os dias atuais.

Os relatos dos professores C e D deixam clara a dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos e a insegurança que estes têm de estar acertando ou errando nesse processo.

[...] a avaliação no início foi difícil e hoje ainda continua, então fico dando oportunidades aos alunos, têm aluno que eu sei que ele adquiriu o conhecimento esperado mas não conseguiu transparecer no papel então levo em consideração o que conseguir observar durante as aulas (Professor C).

[...] no início achava difícil avaliar o aluno, agente faz muito prejulgamento, mas depois aprendi a ter um olhar mais amplo e passei a descobrir outros fatores que interferem nesse processo (Professor D).

Na fala dos professores C e D, no município de Currais Novos, é possível identificar que nas escolas pesquisadas, já houve um avanço na concepção de avaliação tradicional. Os dois depoimentos evidenciam uma preocupação com a avaliação da aprendizagem para além dos testes e exames.

A avaliação da aprendizagem dos alunos ainda está muito atrelada à concepção de julgamento, talvez essa seja uma das justificativas desse processo parecer tão confuso para os professores, já que os modelos de avaliação que estão subjacentes às políticas educacionais, os ranks e as avaliações de massa têm como característica um modelo clássico de educação, pautado também na concepção de julgamento e realizado através de um modelo padronizado de provas ou mesmo exames.

Nesse sentido, Libânio (1994) descreve quatro tipos de equívocos mais comuns cometidos por professores

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. [...] o outro equívoco é utilizar a avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados. As notas se transformam em armas de intimidação e ameaça para uns e prêmios para outros. [...] o terceiro equívoco é o dos professores que, por confiarem demais em seu “olho clínico”, dispensam verificações parciais no decorrer das aulas. Neste caso o prejuízo dos alunos é grande, uma vez que o seu destino costuma ser traçado logo nos primeiros meses do ano letivo, quando o professor estabelece quem passa e quem não passa de ano. [...] O quarto equívoco é daqueles professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos. Consideram que as provas de escolaridade são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade dos alunos (LIBÂNIO, 1994, p. 198-199).

Os equívocos cometidos pelos professores citados por Libâneo (1994) são indícios da necessidade de se rever os currículos dos cursos de professores como também a necessidade de cursos de formação continuada que abordem a temática da avaliação da aprendizagem desenvolvida no ambiente escolar. Contudo, vale ressaltar que nesse ambiente, é possível uma discussão a respeito dos alunos e das práticas de avaliação adotadas pelos professores, entretanto, para que isso ocorra faz-se necessário um ambiente favorável, tipo “sala dos professores”, e um bom trabalho em equipe. No caso das escolas que não dispõem de sala de professores, impede a troca de informações e um maior diálogo entre os docentes, podendo dificultar suas relações e impedir esclarecimentos de dúvidas que aparecem no dia-dia.

Existem diversos conceitos e modalidades de avaliação. Para Luckesi (1998) a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. Portanto, implica em um juízo de valor, que considera a realidade na qual essa avaliação é executada e o resultado da avaliação conduz a uma tomada de decisão.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, é importante destacar que esse é um processo relevante, sobretudo, porque permite ao professor refletir sobre sua prática como também identificar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. Desse modo, torna-se necessário que os professores possam adquirir conhecimentos na sua formação inicial que lhe der segurança para realizar o processo de avaliação na sua sala de aula e que também possam ter acesso à formação continuada para atualizar suas concepções de avaliação.

A avaliação deve ser considerada quando se tratar da formação iniciada e continuada de professores, pois é a partir dela que os professores vão adquirir o conhecimento teórico e prático para a realização de suas práticas avaliativas. Entendendo a avaliação como um processo importante na ação docente, por sua vez não deveria o professor ter dúvidas ou insegurança em realizá-lo. Libâneo (1994) define a avaliação escolar

[...] como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994, p. 196).

A avaliação requer do professor várias ações, tendo em vista que nesse processo é preciso que esse profissional utilize-se da observação, aplicação de provas, testes, atribuir

notas entre outras, para que assim acompanhe o desenvolvimento do seu próprio trabalho. Essas funções atribuídas à avaliação, segundo Luckesi (1998), podem ser identificadas como tradicionais e se construindo em decorrência de padrões histórico-sociais, que se tornaram crônicos nas práticas pedagógicas escolares. Nesse sentido, assumiu a prática de “provas e exames” o que gerou um desvio no uso da avaliação.

A reforma educacional iniciada, principalmente nos anos 1990, ampliou os espaços de atuação do professor para além da sala de aula. Nesse sentido, o artigo 13 da Lei 9.394/96 aborda no inciso I a participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento, e o Art. 14 da referida lei também reforça tal constatação no seu inciso I que apresenta como princípio da gestão democrática a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Assim, podemos inferir que a referida lei proporciona uma maior participação do docente na organização do trabalho escolar e uma maior compreensão da filosofia pedagógica da escola.

Nesse sentido, considera-se oportuno investigar se os professores se sentiam preparados para as questões administrativas da escola. Com relação ao domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional, tanto no início da carreira quanto nos dias atuais foi muito grande o percentual de professores que não se sentia preparado para lidar com as questões administrativas. 83% dos entrevistados informaram ter pouco ou nenhum conhecimento no início da carreira, porém, com o decorrer dos anos de trabalho na instituição educacional, esse percentual diminuiu chegando a 67% de professores que continuavam com pouco conhecimento sobre os aspectos administrativos. Considera-se que esse percentual é muito alto e bastante prejudicial para a implementação de uma gestão democrática da escola, na qual a participação consciente, a informação e o conhecimento são fatores determinantes para a sua real efetivação.

Neste sentido, as falas de alguns professores revelam:

[...] eu não tenho domínio da parte administrativa da escola, por isso se tiver que escolher entre sala de aula ou outra função na escola eu escolho a sala de aula” (PROFESSOR E).

[...] as eleições na escola proporcionou um melhor conhecimento do sistema para os professores porque no início como não tinha eleição, era difícil, era fechado e hoje melhorou muito (PROFESSOR F)”.

[...] tanto no início quanto hoje tenho dificuldade em compreender os aspectos administrativos (PROFESSOR G).

As falas aqui destacadas dos professores identificados pelas letras E, F, e G permitem inferir que o não entendimento ou mesmo não conhecimento dos aspectos administrativos da unidade educacional, acarreta uma compreensão esfacelada dos processos que envolvem seu trabalho; esse por sua vez passa a conhecer apenas o que no momento parece ser sua tarefa, não obtendo assim, uma visão mais ampla de todo o contexto educacional.

Com relação à percepção dos professores entrevistados quanto ao domínio do ato de planejar no início da sua vida profissional, 67% dos entrevistados informaram que no início das atividades na educação, sentiram-se inseguros ou mesmo achavam desconfortável o momento do planejamento, contudo, com o decorrer dos anos e uma maior vivência profissional, esse sentimento de insegurança foi sendo superado permanecendo em apenas 8% dos professores entrevistados. Assim, tem-se o relato de alguns professores:

Quanto ao planejamento na realidade nunca senti insegurança, porque sentava com uma colega para planejar, mais se fosse para eu planejar só, com certeza tinha sentido dificuldades, mais hoje já peguei o “macete”. (PROFESSOR B).

Em relação ao planejamento, quando comecei a ensinar não tinha dificuldades, pois na escola que eu trabalhava o planejamento era coletivo então fui aprendendo como fazer e hoje realizo sozinha. (PROFESSOR I)

Os depoimentos apontam para o trabalho coletivo na escola, e a necessidade de uma formação continuada realizada no âmbito da escola. Essa formação é entendida, atualmente, como elemento central para a melhoria da qualidade do ensino e como uma das estratégias responsáveis pelo desenvolvimento da profissionalização docente. Mesmo considerando os limites da formação realizada no âmbito da escola, pelo seu caráter instrumental, ela apresenta muitas possibilidades por ser o ambiente escolar um espaço formativo que possibilita ao professor adequar seus programas de estudo às necessidades da instituição escolar. É também o espaço no qual ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e aprimora sua formação.

Os depoimentos dos professores são importantes e comprovam essa tendência. O planejamento pode ser entendido como um ato ou efeito de planejar, criar um plano para otimizar a alcance de um determinado objetivo. É um importante instrumento de gestão que está associado com a preparação, organização e estruturação de um determinado objetivo. É

essencial na tomada de decisões e execução dessas mesmas tarefas. Especificamente, no que se refere ao planejamento pedagógico, esse passa a ser o processo de pensar sobre o ensino e a aprendizagem, um meio para facilitar e viabilizar as ações pedagógicas no cotidiano da prática social docente. Pode ser também compreendido como um processo de reflexão e uma atitude crítica do professor diante do seu trabalho. Segundo Luckesi (1998)

O ato de planejar é atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso não é neutro, mas ideologicamente comprometido. [...] O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso está assentado numa opção axiológica. É uma “atividade meio” que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, portanto orientado por um fim (LUCKESI, 1998, p. 106).

Ao planejar suas ações, o professor faz escolhas que estão ligadas ao conteúdo, ao material, ou seja, se envolve de forma concreta no seu trabalho pedagógico; a importância do planejamento está na perspectiva de que ele pode transformar a prática pedagógica numa “ação consciente, competente e crítica do educador e que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino” (FUSARI, 1989, p. 46).

O planejamento entendido como parte necessária da organização da ação docente também foi objeto das entrevistas com os professores das escolas municipais em Currais Novos. Assim, temos os depoimentos dos professores F e I

[...] hoje eu não entendo o planejamento como algo fixo e sim flexível, acho que o professor pode está negociando os conteúdos com os alunos (PROFESSOR F).

[...] antigamente nós tínhamos mais tempo para planejar chegávamos até a mostrar o caderno para a coordenação. Considero o planejamento muito importante até porque o trabalho sem essa organização não é bem realizado porém acho agora mais flexível (PROFESSOR I).

Entende-se, assim, como para Libânio (1994) que

[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Dessa forma, o planejamento também é a forma do professor organizar o trabalho que irá realizar junto com os alunos, estabelecendo assim uma sintonia entre o currículo, conteúdo a ser trabalhado, sequência didática como também os recursos didáticos ou tecnológicos a serem utilizados.

No que se refere à formação continuada, no atual contexto das reformas educacionais de 1990, ela passa a ser a grande prioridade das políticas de formação de professores, utilizada como estratégia para atualizar e capacitar docentes já atuantes nos sistemas públicos, mas que não possuem ainda, a devida qualificação. Na atualidade, ela assume uma nova configuração, pois a dinâmica dos processos formativos e as novas exigências das sociedade globalizadas passa a exigir uma formação permanente, redimensionando o seu conceito para adaptá-la às novas exigências da sociedade do conhecimento.

A formação continuada, implementada na atualidade, segue as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, que orientam a utilização da educação a distância, considerada fundamental para a formação permanente dos professores; formação em serviço. No entanto, segundo Freitas (2007), a formação deve ser continuada como a continuidade da formação básica do profissional e realizada considerando os aspectos da própria atuação profissional, como aprimoramento constante (político e técnico) e da sua relevância para alterar a concepção curricular das agências formadoras;

Os professores quando foram entrevistados sobre a formação continuada, relataram que poucos são os que têm possibilidade de sair da escola para fazer cursos, ou mesmo fazê-los a distância. Dos professores que se capacitaram, as falas dos professores (B) e (H) são indicativos da tendência que esses formação vem assumindo:

[...] no último ano participei do Gestar na área de língua portuguesa que foi oferecido pela Secretaria de Educação, e um de informática que foi oferecido através de uma parceria do IFRN com o Município. Os cursos serviram para renovar minha prática pois tive acesso a informações que não lembrava, o de informática serviu muito pois deixei de ficar tão cega, a troca de

experiências me ajudou a perder o medo de mexer nas máquinas”(PROFESSOR B).

[...] último ano participei do PROINFO, ele foi oferecido através de uma parceria entre o MEC, UNDIME e a secretaria Municipal de educação. O curso contribuiu muito para minha vida profissional porque algumas em algumas coisas que tinha medo de mexer no computador, depois do curso se tornou mais simples” (PROFESSOR H).

Pelos depoimentos, percebe-se que há uma forte tendência do Ministério de Educação em financiar os cursos de capacitação de professores, isso é justificado tendo em vista a sua função de coordenação da política em âmbito nacional. No entanto, nas falas dos professores é possível identificar cursos que são realizados em parceria com o município e outras instituições em uma evidência clara de que o município vai aos poucos assumindo sua função de ente também responsável pelas políticas locais.

Quanto à temática da formação continuada, há uma ênfase em cursos que capacitem os professores a utilizarem os recursos tecnológicos na suas aulas, o que é bastante compreensível tendo em vista que na atualidade é imprescindível que os professores possam fazer uso cada vez mais desses recursos, mudando assim a configuração do ensino e da formação.

Essa tendência é respaldada pelos estudos de Estrela (2003) que apresenta 03 fatores, que na atualidade mudaram a configuração da formação, são: a) a rápida evolução dos conhecimentos nas diferentes áreas do saber o que faz com que o professor necessite sempre estar atualizado. Esse fato leva os professores a uma busca pela autoformação, não só dentro do espírito de aprendizagem permanente ao longo da vida, mas também como procura de desenvolvimento pessoal e profissional e de afirmação de profissionalismo face à deterioração da imagem social da profissão; b) as múltiplas necessidades de formação decorrentes das exigências impostas pelas reformas no campo educacional, entre elas: as mudanças curriculares; o sistema de avaliação da escola básica, que deixa à mostra os altos índices de repetência e evasão, via de regra, culpabilizando os professores pelo insucesso escolar; os princípios da escola inclusiva e mudanças na gestão escolar; c) a adoção de uma nova legislação educacional que enfatiza a formação continuada e em serviço; d) a adoção de políticas de financiamentos provenientes da criação de fundos libertando os professores de sacrifícios financeiros para custearem a sua formação.

Nos dias atuais, pensar sobre a formação inicial e continuada de professores tornou-se algo complexo. Corroborando com Diniz et al. (2011)

[...] ao se tratar da formação docente importa considerar a localização e as condições das escolas onde trabalham, as funções e atividades que ali realizam, o nível de ensino em que atuam, a disciplina que ensinam, a situação profissional, a titulação acadêmica ou o nível de escolaridade, o tempo de serviço, a posição na carreira e as experiências profissionais, ou seja, a heterogeneidade das circunstâncias em que os/as professores/as exercem seu ofício (DINIZ et al, 2011, p. 18).

As falas dos professores entrevistados em Currais Novos comprovam que a capacitação continuada é uma necessidade em todas as etapas da sua vida profissional e que ela deve ser dada de forma constante e em cursos de longa duração. As capacitações realizadas por meio de cursos de curta duração organizam-se dentro da lógica de uma racionalidade técnica, na qual os programas, procedimentos e recursos são elaborados previamente sem levar em consideração as realidades locais e as demandas dos professores.

4.4 A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CURRAIS NOVOS-RN

A intensificação e a precarização do trabalho dos professores está, sobretudo, ligada ao contexto de mudanças nos sistemas de produção capitalista e das novas exigências advindas do processo de globalização e dos avanços tecnológicos, que mudaram a reconfiguração do trabalho. No campo educacional, essas mudanças acarretam um acúmulo de tarefas para os professores sem a remuneração adequada. Nesse sentido, os professores são convidados a assumir uma séria de afazeres relacionados não somente à sala de aula, mas sim ligados a aspectos administrativos e organizacionais do ambiente escolar. Por outro lado, estabeleceram-se fragilidades nas relações de trabalho indicando novas formas de contratações, perdas de direitos adquiridos que tem repercutido negativamente no trabalho docente.

Dessa forma, entrevistaram-se os professores da rede municipal de Currais Novos para identificar como eles percebem esses fenômenos na sua prática cotidiana.

a) Intensificação do trabalho docente na perspectiva dos professores

O trabalho docente passou a ter influências diretas das orientações do mundo do trabalho. A acumulação flexível intensificou a atividade do trabalhador docente, posto que passou a exigir um trabalhador com características multifacetadas e polivalentes, capazes de se adaptarem a diferentes tipos de ocupação. Assim, baseada nas orientações das normativas legais, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, o professor passa a ter múltiplas funções que quando acumuladas com a regência da sala de aula levam a intensificação do trabalho realizado, com o aumento da jornada de trabalho em mais de uma escola, em geral para complementar o salário e pela extensão da jornada de trabalho no próprio estabelecimento de ensino, sem remuneração extra e incorporação de novas funções no interior do próprio trabalho.

O trabalho docente em geral é desenvolvido em instituições de ensino, em diferentes níveis e através de diversas funções tais como: professor, coordenador, diretor, entre outras. Assim, no que se refere à intensificação do trabalho dos professores em Currais Novos, foi possível identificar através das entrevistas realizadas que a maioria dos entrevistados trabalham em mais de uma instituição educacional, como se observou nos relatos dos professores D e E.

[...] trabalho em duas instituições de ensino, uma da rede municipal e outra da rede privada. Acho necessário ter dois vínculos para complementar minha renda (PROFESSOR D).

Trabalho em duas redes de ensino porque como a educação não aparenta ser muito valorizado o professor acaba tendo que trabalhar em mais de uma escola ou rede de ensino para dar para pagar as despesas do dia-dia (PROFESSOR E).

Essa tendência é identificada nos dados gerais da pesquisa, nacionalmente e em nível de estado há um percentual muito grande de docentes com dupla jornada de trabalho. Esse percentual em Currais Novos é de 40,8% e com tripla jornada de trabalho é de 13,3%. Verifica-se então que a intensificação do trabalho dos professores pode se dar a partir do momento que este trabalhador necessita exercer sua atividade em mais de uma instituição ou mesmo rede de ensino, tendo que atender regras e obrigações de duas instituições com tempos reduzidos para descanso, almoço entre outros. Atrelado a esses fatores o professor ainda vivencia a desvalorização da carreira do magistério expressa através dos baixos salários, das

condições de trabalho, das longas jornadas de trabalho, de um número excessivo de alunos por sala e cobranças pelos desempenhos dos alunos.

Tal situação vivenciada pelos professores entrevistados pode ser entendida como consequência das exigências postas aos docentes no contexto da regulação educativa derivada, principalmente, da reforma educacional iniciada nos anos 90, que, segundo Assunção e Oliveira (2009, p. 351) “[...] parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia (ou heteronomia) destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa.” Com isso seu tempo para descanso torna-se reduzido já que passa a demandar uma maior dedicação ao trabalho, caracterizando com isso uma das formas de intensificação do trabalho docente.

Um outro fator que tem levado a intensificação do trabalho e pode ser percebida no depoimento dos professores é a necessidade de complementação salarial. Para Pini e Melo (2011) a desvalorização salarial, acrescida da redução e ou extinção de benefícios conquistados pelos docentes tem exigido que

[...] os professores desempenhem mais de uma atividade profissional, e um número significativo deles trabalham em mais de um turno na mesma escola ou em escolas diferentes, o que impossibilita sua participação em atividades de desenvolvimento profissional, o estabelecimento de vínculos com a escola, com seus pares e a reflexão sobre sua prática docente; e isso ainda traz, como consequência, um processo de alienação de sua atividade vital consciente (PINI; MELO, 2011, p. 57).

Um outro indicador da intensificação do trabalho docente é quanto ao número de professores que afirmaram levar algum tipo de trabalho escolar para realizar em casa. Os relatos dos professores mostram que essa rotina faz parte do seu dia- dia. Assim destacam

[...] sempre levo trabalho da escola para realizar em casa, assisto a novela corrigindo, se eu for analisar dedico em casa umas 3 horas por dia (PROFESSOR B).

[...] em casa todos os dias tenho que dedicar 2 ou 3 horas para corrigir trabalhos, provas, planejar, porque menos que 2 horas não dá. Têm hora que sento e não vejo o tempo passar (PROFESSOR D).

O trabalho dos professores tem como característica uma certa autonomia profissional e o cumprimento de uma série de atividades burocráticas, valendo ressaltar que tais características acabam por requerer uma maior dedicação com a profissão. Corroborando com Tardif e Lessard (2008)

[...] alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades para escolares ou sindicais, das associações profissionais [...] (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 113).

Os depoimentos dos entrevistados mostram que as horas de trabalho como docente não acontecem somente no espaço escolar, as atividades que estão associadas à profissão extrapolam a carga horária prevista no contrato de trabalho, fazendo com que muitas atividades precisem ser executadas em casa. As atividades extraclasse estão presentes mesmo nos momentos de lazer, como citado pelo professor B, e o tempo incalculado dedicado a tarefas da escola exercido em casa citado pelo professor D permite afirmar que o professor da rede Municipal de Currais Novos acaba por reduzir seu tempo de descanso em função de atividades da escola que leva para realizar em casa.

Essa situação é constatada nos diversos estados que participaram da pesquisa e em estudos realizados por autores como Medeiros e Reis (2012), para eles a:

[...] intensificação do trabalho docente tem sido caracterizada pela sobrecarga de tarefas que o professor vem assumindo. Uma das evidências disso é o conjunto de tarefas que o professor leva para fazer em casa, que invadem seu tempo privado concorrendo para a subtração do tempo para a convivência familiar, para dormir o mínimo de 8 horas por dia, para participar de atividades de lazer, enfim, para cuidar de si mesmo (MEDEIROS E REIS, 2012, p.84).

Essa situação é constatada também por Pini e Melo (2011) ao tratar das transformações no papel do Estado e das políticas educacionais na Argentina e no Brasil, desde 1990, apontam em seus estudos mudanças e contradições nas políticas educacionais e possíveis consequências ao trabalho docente. Nesse sentido, destacam

Paradoxalmente, os professores, em geral, não dispõem em suas jornadas de tempo para atividades tais como preparação das aulas, registros de resultados escolares e participação nas atividades escolares, correção e participação em reuniões e outras atividades da escola que não sejam em sala de aula. Em alguns casos, ainda quando o tempo para tais atividades externas à sala de aula se encontra formalmente definido, se observa que, na prática, foi debilitado e utilizado para cobrir a falta de professores; o que, além de não solucionar o problema da ausência do docente, impossibilita alcançar os objetivos para os quais tais atividades foram pensadas, submetendo os professores à improvisação e ao desgaste. Como consequência, o trabalho docente foi reestruturado e a atividade de ensino na sala de aula se vê afetada, o que corrobora o processo de degradação progressiva da educação. Ocorre também uma intensificação do trabalho dos docentes, exercido igualmente e de forma dilatada fora das horas de trabalho, em seu tempo livre (PINI; MELO, 2011, p. 57).

Dessa forma, pode-se verificar que há uma intensificação do trabalho docente no município de Currais Novos, principalmente, para aqueles que exercem atividade na sala de aula. Esse profissional tem sua carga horária extrapolada para além do seu contrato de trabalho, essa é tendência nacional, que tem se repetido no estado do RN, fazendo parte de uma mesma lógica capitalista de exploração do trabalho. O compromisso dos professores com o seu trabalho os levam a desenvolver tarefas em seu espaço particular de lazer, invadindo sua vida particular, as noites e fins de semana com sérios prejuízos para a saúde dos trabalhadores em educação.

b) A precarização do trabalho docente em Currais Novos

É consenso entre os estudiosos da temática, entre eles, Antunes (2009), Oliveira (2008), que na atualidade há uma reconfiguração no mundo do trabalho, decorrente da mudança no modo de produção e que em contextos de acumulação flexível, o trabalho de maneira geral, torna-se cada vez mais precarizado. Os baixos salários recebidos pelos diferentes tipos de profissionais, as novas formas de contratação advindos do modelo de acumulação têm contribuído para aumentar a instabilidade e a insegurança no emprego, fragmentando e precarizando cada vez mais a força do trabalho.

Para analisar como o processo de precarização ocorre na realidade do município de Currais Novos, destaca-se nas entrevistas com os professores dois aspectos que se considera

ser importante para identificar como a profissão do professor vem sendo precarizada no contexto das mudanças do mundo do trabalho, os salários recebidos por horas do trabalho realizado e as formas de ingresso na profissão. Entende-se que precarização do trabalho possui duas dimensões essenciais que se complementam: a *precarização salarial* refere-se à precarização das condições salariais propriamente ditas (contrato, remuneração e jornada de trabalho) e, por outro lado, à precarização das condições de trabalho por conta das mudanças na organização da produção com a implantação do novo arcabouço tecnológico informacional e novo método de gestão de matriz flexível que contribui para a intensificação das rotinas de trabalho.

No que se refere aos salários recebidos, conta-se que o município de Currais Novos se situa na faixa de salário compreendida entre mais de 2 a 3 salários mínimos o que é muito baixo, considerando que o custo de vida na atualidade é muito alto. Dessa forma, justificam a necessidade de ter mais de uma renda para poder complementar o salário. Assim, entre os entrevistados, foi identificado que 75% dos professores entrevistados trabalham em mais de uma escola enquanto que 25% trabalham em apenas uma.

Tal fato pode estar atrelado aos baixos salários atribuídos à carreira do magistério que mesmo com a implantação de um plano de cargo, carreira e salário em alguns municípios e a garantia estabelecida por Lei nº 11.738/2008 do piso salarial nacional para os profissionais do magistério, ainda gera insatisfação salarial por parte dos docentes. Nesse sentido, os professores entrevistados esclarecem: [...] “acho que é preciso trabalhar em duas instituições por causa do financeiro” (PROFESSOR C), um segundo professor destaca: [...] “como a educação não aparenta ser muito valorizada o professor acaba tendo que trabalhar em mais de uma escola para dar para pagar as despesas do dia a dia” (PROFESSOR E).

Esses depoimentos evidenciam o quanto os professores percebem que não são valorizados e quanto a questão salarial os obriga a procurar uma outra atividade para sobreviver dignamente. Gatti (2013) discutindo sobre o valor da educação básica e dos professores avalia que,

A valorização da docência está na dependência da valorização da educação básica como um todo, valorização que está assentada na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, um valor que só virá quando nessas escolas houver outras condições de ambiência e trabalho. Mais ainda, está na dependência, também, de se atribuir à docência na educação básica uma condição profissional clara em seus contornos e características, e nas formas de agir dentro das escolas (Gatti, 2013, p. 156).

Outro dado observado foi com relação aos professores que se encontram em situação de contratos temporários na rede municipal de Currais Novos, os quais totalizaram 3 dos 12 entrevistados, correspondendo assim a 25% dos participantes em situação de contrato, e 75% efetivados na rede de ensino municipal através de concurso público.

Constatou-se que esses 25% dos professores estavam trabalhando na escola através de um contrato temporário com validade de 6 meses podendo ser renovado por igual tempo. Professores que exercem seu trabalho através de contrato temporário, acabam por perder direitos e vantagens que em outras formas de vínculos trabalhistas é possível desfrutar, dentre eles: férias, plano de cargo e carreiras, entre outros.

Em estudos realizados sobre as transformações do trabalho docente na contemporaneidade, Miranda (2006) destaca três formas de contratação nas redes pública de ensino,

[...] se antes existia a figura do professor efetivo como regra, esse agora compartilha de outras formas de contratação. Portanto podemos destacar três formas predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo, o professor temporário e o professor precarizado. O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contrato por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório- pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino- sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos (MIRANDA, 2006, p. 6).

Os depoimentos abaixo são elucidativos da forma como os professores estão sendo contratados no município de Currais Novos.

[...] trabalho aqui nesta escola através de um contrato de 20 horas, não sou efetivo. Fui contratado por seis meses para dar aula de história, mais também trabalho em outra escola da rede privada. (PROFESSOR E)

[...] ingressei na rede por concurso, na época fiz para professor não era dividido por área, o concurso era só professor podia ensinar tanto na educação infantil como no fundamental. (PROFESSOR A)

Assim, pode-se inferir que, embora no Município de Currais Novos tenha ocorrido concurso para professores dos níveis que esta rede contempla no ano de 2011, ainda é possível encontrar um número significativo de contratos de trabalho temporário, principalmente, de professores, entretanto, não se pode afirmar se estes contratos se dão em função da substituição de funcionários efetivos em licença, ou não, já que não foi possível a informação nas referidas escolas. O professor que se encontra em situação de trabalho terceirizado não cria laços com a unidade escolar e a desvalorização da profissão docente.

Considerando os dados pesquisados, é possível afirmar que apesar da intensificação e a precarização do trabalho docente em Currais Novos não terem atingido ainda a média nacional e nem mesmo a média estadual, já se verifica que essa é uma tendência que se encontra em ascensão no município.

Em todos os outros aspectos do trabalho docente fica evidente a necessidade de melhoria, constatado também nos outros estados pesquisados. Desse modo, verifica-se que as diretrizes globalizadas têm repercutido nas atividades locais, adequando cada vez mais as escolas às novas exigências que estão postas pelo capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que aconteceram no contexto global, especificamente, no processo de produção, mudaram a configuração do trabalho no sistema capitalista com repercussões em todas as categorias profissionais. De um modelo de produção de base taylorista, extremamente rígida, o processo de trabalho passou a ser mais flexibilizado, voltado para atendimento à demanda, para a produção variada e diversificada, fazendo surgirem novos padrões de gestão e de relações de trabalho. Nesse contexto, o trabalho docente, como parte

constitutiva do sistema capitalista foi reestruturado e passou a assumir uma nova configuração mais flexível, mais precarizada e mais ajustada à lógica empresarial. Essa nova configuração do trabalho docente nos sistemas educacionais foi direcionada por reformas que tinham como objetivo adequar esses sistemas às novas exigências do mercado de trabalho.

As principais diretrizes para a reforma educacional e para o trabalho e formação docente foram oriundas dos organismos internacionais que por meio de Conferências e Declarações tendo como marco a Conferência de Jomtien na Tailândia (1990), disseminou diretrizes para todo o continente latino americano. Merece destaque, nesse processo as instituições internacionais, entre elas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), e principalmente, do Banco Mundial. Na análise dos documentos desses organismos é possível evidenciar que existe a preocupação em qualificar melhor os professores e como estratégias de formação ressaltam-se os programas especiais de capacitação de fácil acesso, associando e adequando-os aos esquemas de incentivos e de bonificação. As políticas de formação docente alavancaram um movimento de renovação didático e pedagógico na busca de nova identidade do professor, pautada na profissionalização docente, mudando as práticas pedagógicas e trazendo novas especificidades ao trabalho docente.

Nas políticas implantadas no Brasil, nas últimas décadas, é possível perceber a estreita articulação entre essas orientações e as determinações dos documentos nacionais. Alguns documentos constituem os marcos da reforma educacional de 1990, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96 que reforma a educação brasileira em todos os níveis e modalidades. No campo da formação do professor realça a importância da formação continuada, em serviço e realizada, preferencialmente, a distância. Essa tem sido a tônica das atuais políticas de formação de professores adotadas nas últimas décadas. A partir dessas normatizações estabeleceu-se uma tendência em considerar a formação como elemento básico das reformas, pois a capacitação e a formação dos profissionais da educação é percebida como condição de mudança qualitativa na educação, em especial na educação básica. Esse entendimento ocasionou um conjunto de novos textos legislativos e normativos que institucionalizaram as mudanças ocorridas em relação à formação docente. A LDB nº 9.394/96 possibilitou a flexibilização da formação, definindo um novo “lôcus” para a formação e ainda determina que a formação inicial deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciaturas para o professor que for atuar na educação básica.

No que se refere ao trabalho docente, a LDB amplia a função do docente e estabelece que todos os profissionais devem participar da elaboração dos conselhos escolares e da elaboração do projeto pedagógico da escola, criando, assim, novas funções para os docentes em atuação nas unidades escolares. As novas e diversificadas funções docentes, por seu lado, passaram a requerer novas condições de trabalho, como uma infraestrutura mais adequada. Essas exigências trouxeram novas demandas para os sistemas educacionais, entre elas: a de equipar as escolas com recursos tecnológicos que sejam capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação; práticas pedagógicas mais dinâmicas com uso de recursos pedagógicos variados atreladas à necessidade de formação continuada dos docentes.

A pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” procurou analisar em que condições os trabalhadores docentes realizam o seu trabalho. Os dados coletados nos estados que participaram da pesquisa cobriram um amplo leque de fatores que podem contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente. As análises evidenciam que o sistema educacional dos sete estados pesquisados incorporou várias tendências do que vem ocorrendo no mundo do trabalho, como a flexibilização, a precarização e a intensificação do trabalho. É possível identificar em todas as escolas pesquisadas que houve uma reestruturação do trabalho docente, no sentido de ampliar as competências e as responsabilidades que tinham, anteriormente. Os docentes passaram a ter suas funções ampliadas para além da sala de aula, participando de trabalhos administrativos e da gestão da escola, modificando a sua prática pedagógica. Com as reformas, os alunos foram colocados no centro do processo educativo, exigindo uma readaptação da postura do professor que passou a ser mais um mediador da aprendizagem, dependendo cada vez mais da utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos.

Com relação à escola pública de educação básica no Brasil, RN e em Currais Novos, considerando os dados de infraestrutura que analisou a interferência dos ruídos, a ventilação e a iluminação nas escolas, fatores importantes da condição de trabalho dos professores, os dados indicam que a grande maioria dos pesquisados considera que a mesma é deficitária e necessita de melhorias, embora algumas escolas apresentem indicadores positivos nesses aspectos, o que demonstra que os sistemas educacionais não oferecem as mesmas condições de trabalho em todas as escolas, o que faz aumentar a diferença entre escolas que possuem boas condições de infraestrutura e escolas que não estão adequadas à realização do ato educativo trazendo repercussões para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos.

Essa situação deficitária também pode ser encontrada quando se analisa o uso dos recursos tecnológicos e os recursos pedagógicos dessas escolas. A grande maioria indica que

considera boas as condições dos equipamentos, o mesmo acontecendo com os recursos pedagógicos. No entanto, identificam-se ilhas de excelências que no Brasil corresponde a 11%, no RN 7,4% e em Currais Novos 7,1% de escolas que apontam que esses recursos estão em ótimas condições e que o uso dos recursos pedagógicos é excelente. Essa informação se contrapõe àqueles que acham que essa situação nas suas escolas é regular e ruim, total que chega a 42% no Brasil, 39,7 no RN e 36,8% em Currais Novos. Essa situação desigual pode provocar cada vez mais um “gap” entre as escolas, principalmente, quando se trata da escola pública, cuja clientela que as frequenta não dispõe de meios suficientes para ter acesso a esses recursos tecnológicos fora do ambiente escolar. Esses dados evidenciam uma grande diversidade entre as escolas e sistemas educacionais que precisam ser levadas em consideração na implementação de políticas públicas pelo estado.

Essa situação de desigualdade também se encontra na análise dos recursos pedagógicos nas escolas, apesar do reconhecimento de que os mesmos são fundamentais para uma aprendizagem mais significativa dos alunos. Os dados mostram uma acentuada heterogeneidade entre as escolas pesquisadas. Considerando a importância desse aspecto no trabalho pedagógico, essa também é uma dimensão que merece ser objeto das políticas governamentais no sentido de melhorar a distribuição desses recursos nas escolas.

Quanto à formação inicial, o quadro dos professores que possui habilitação para exercer a sua função de acordo com as determinações da LDB tem apresentado melhoras significativas, existindo um percentual muito pequeno de professores que não possuem graduação, pois a grande maioria possui graduação e até pós-graduação.

Quanto à precarização e à intensificação do trabalho docente, já se pode encontrar indícios de características próprias do atual modelo de acumulação flexível, nos estados que participaram da pesquisa e no município de Currais Novos, comprovando que essa tendência vem permeando o trabalho dos docentes que atuam nas escolas. O baixo salário tem levado os professores a assumirem um dupla, e às vezes, tripla jornada de trabalho para complementar o seu salário e já existe muitos contratos temporários nas redes.

Considerando os relatos dos professores que atuam em sala de aula em Currais Novos, conseguiu-se aprofundar e qualificar melhor os dados estatísticos analisados. Em relação às condições da infraestrutura das escolas pesquisadas em Currais Novos, pode-se inferir que os professores sofrem com o barulho gerado tanto em sala de aula quanto fora dela, esse agravante em muitos casos se dá em função da localização inadequada das escolas, como foi identificado em uma escola em Currais Novos, situada no centro da cidade e a margem de uma BR muito movimentada. Instituições educacionais que passam a funcionar em prédios

improvisados sem terem sido construídos com o objetivo de instituição de ensino, acabam por ocasionar prejuízos tanto para os alunos quanto para todos os docentes.

Os professores reconhecem que nas suas escolas existem os equipamentos e recursos tecnológicos, entretanto, a grande maioria dependendo do tipo de recurso tecnológico não se sentem seguros em utilizá-los, no caso da escola que possui uma lousa digital, foram unânimes os professores que relataram não ter domínio sobre a utilização desse recurso, já que desde que esse recurso chegou à escola os docentes só haviam tido uma breve explicação, ficando portanto sem utilização. O DVD e a TV foram os que os professores demonstraram mais segurança em utilizá-los, no entanto, destacaram que o tamanho da TV era inadequado para contemplar a visualização de todos os alunos na sala, já que tinha tamanho pequeno.

Considerando ainda as condições dos recursos pedagógicos, identificou-se a ocorrência de professores satisfeitos com os recursos disponíveis na escola para realização do seu trabalho, como também os que não se encontravam satisfeitos, entretanto, um dos recursos que os professores mais referenciaram negativamente foram os tipos dos quadros ou lousas tradicionais, principalmente, os que possuem divisão ao meio em um único quadro, especificamente, os que tinham metade branca e metade verde, já que o argumento identificado foi que não permitia trabalhar direito já que na hora de escrever uma atividade não dava para concluir nem de um lado nem do outro.

Os professores da disciplina de Artes também demonstraram insatisfação com a falta de recursos didáticos para essa disciplina, assim, destacaram que a escola não dispunha de nenhum material impresso ou mesmo um livro didático para a disciplina, ficando subentendido que embora a disciplina exija atitudes práticas, há também algo teórico a ser trabalhado e com a falta do livro didático o ensino ficava prejudicado.

As condições de trabalho dos docentes relacionadas aos recursos tecnológicos e pedagógicos nos remetem à análise de que, embora o mundo esteja vivenciando nos últimos anos muitos avanços científicos e tecnológicos e as mudanças derivadas desse processo esteja exigindo um novo perfil de cidadão, as instituições de ensino público e os docentes que nelas atuam não estão acompanhando as evoluções.

Em geral, considerando os dados de infraestrutura, evidenciou-se que é fundamental considerar a importância desses insumos para o trabalho docente. Nas escolas pesquisadas fica demonstrado que existem diferenças substanciais nos aspectos analisados. Um número substancial das escolas não apresenta as condições ideais para que o trabalho docente se efetive de forma adequada, exigindo, portanto, dos poderes públicos, políticas mais consistentes que venham a melhorar as condições da rede de ensino, promovendo a melhoria

da qualidade da educação básica. Nesse sentido, é preciso políticas educacionais que impulsionem os avanços das instituições de ensino públicas, no sentido de fazer essas instituições avançarem e acompanharem as mudanças ocorridas no mundo e na sociedade, direcionando a atenção para condições adequadas de trabalho, formação continuada para os docentes, já que esse tem papel importante na formação dos cidadãos que irão atuar nesse novo mundo.

Embora se constate a deficiência dos sistemas de ensino para uma sólida formação inicial acompanhada de formação continuada, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96, a qual estabelece que são identificados alguns avanços com relação à formação inicial dos professores entrevistados em Currais Novos, já que todos possuem uma primeira licenciatura. O referido dado nos remete a considerar um reflexo positivo da lei em menção.

Uma outra constatação foi com relação à oferta de cursos de formação continuada realizados através de convênios entre a Secretaria Municipal de Educação de Currais Novos com instituições de ensino superior, registrando-se que um dos cursos ofertados com maior frequência foi o curso Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) que tem como objetivo promover o uso do recurso da informática na rede pública de ensino.

Em todos os estados que participaram da pesquisa foram encontrados indícios de que há mudanças em relação ao trabalho docente. Em relação ao salário recebido pelos docentes, os dados revelam que ainda é muito alto o percentual de profissionais que recebem baixos salários e são obrigados a procurarem outro emprego para sobreviver ou mesmo duplicar ou triplicar a jornada de trabalho. Essa situação reflete a tendência nacional e estadual. Também é muito alto o percentual de contratos temporários ou terceirizados e essas formas de contratação modificam as relações de emprego e de trabalho e se constituem em fatores que levam à precarização e à intensificação do trabalho. O município de Currais Novos, pelos dados apresentados, vem se destacando por pagar salários extremamente baixos, no entanto, tem procurado legalizar a situação de contratação dos trabalhadores docentes por meio dos concursos públicos. (75%) dos informantes entraram no serviço público por concurso, o que é bastante positivo, no entanto, não se deve esquecer que os outros 25% dos docentes ainda se encontram em situação de contrato temporário ou terceirizado o que é muito alto para o município.

Esses fatores identificados como estruturais do trabalho docente, na atualidade, trazem implicações para a profissão docente, que mal estruturada e em condições precárias reproduzem essas condições na realização do seu trabalho, trazendo sérias repercussões para a

sociedade. As escolas nos estados pesquisados e Currais Novos ainda estão longe de ter as condições ideais desejadas pelos professores, alunos, pais e comunidade. Não há na perspectiva dos sujeitos docentes, uma condição excelente em todas as escolas para um desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais eficiente.

Não há homogeneidade entre as escolas e as diferenças são sentidas em todos os ângulos educacionais. Ao tempo em que, existem escolas funcionando em condições precárias, também existem aquelas que possuem excelentes condições para o desenvolvimento do trabalho educacional como um ambiente agradável e confortável, e recursos básicos disponíveis para alunos e professores. Essa situação torna o trabalho do professor mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e por isso mesmo, mais produtivo, além de mais saudável para o trabalhador docente.

Assim, o referido trabalho nos permite inferir que as condições do trabalho docente nas escolas da rede municipal de Currais Novos, com relação às condições da infraestrutura, da formação inicial e continuada e da intensificação e precarização do trabalho docente entre os anos de 2009 a 2012, merecem mais atenção dos governantes como também a efetivação de políticas educacionais que sejam capazes de contribuir para as dimensões estudadas. Entende-se que a educação precisa ser encarada com mais seriedade e para isso necessita de uma infraestrutura adequada com espaços suficientes e em boas condições para a realização da prática docente. Atrelada a essas condições é fundamental docentes capacitados com um nível de formação, a fim de atender às mudanças ocorridas na sociedade, derivadas de uma série de avanços que passam a exigir novas habilidades e conhecimentos.

Junto ao nível de qualificação docente, devem ser ainda consideradas formas de ingresso na carreira docente por concurso público, a fim de garantir uma qualificação mínima para o exercício da profissão, acompanhada da garantia de cursos de formação continuada no decorrer da trajetória profissional. Também devem ser garantidos salários condizentes com a qualificação profissional para que possa assegurar estabilidade e permanência desse profissional em apenas um vínculo trabalhista, não sendo necessário triplicar sua jornada de trabalho, a fim de complementação salarial, comprometendo com isso os momentos de lazer e planejamento do trabalho que, conseqüentemente, influenciarão na sua qualidade.

Embora sejam identificadas algumas melhorias instauradas através de Leis e decretos para educação, acredita-se que este campo ainda está longe de efetivamente corresponder a um trabalho de qualidade, haja vista as problemáticas identificadas ao longo desse percurso. Assim, tornam-se pertinentes, mais estudos a respeito das condições do trabalho docente nas escolas públicas de educação básica no Brasil, tendo em vista que essas iniciativas podem

denunciar e conduzir o debate acerca da formulação de políticas educacionais que busquem realmente uma melhor educação pública para o país.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/balanconeolib.html>. Acesso 01/07/ 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

_____. Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

_____. A nova morfologia do trabalho no Brasil: Reestruturação e precariedade. In: **NUEVA SOCIEDAD ESPECIAL EM PORTUGUÊS**. Buenos Aires, Argentina, pp. 44- 59, Junho 2012. Disponível em: [http// www.nuso.org](http://www.nuso.org). Acesso: 04/04/2013.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25,n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Tânia Maria de; GODINHO, Tiana Mascarenhas; REIS, Eduardo J F B dos e ALMEIDA, Maura Maria G de. **Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2006, vol.11, n.4, pp. 1117-1129. ISSN 1413-8123. Acesso: 06 set. 2013.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, pp. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 06 Jul. 2013.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional [online]**, Brasília, v.45, n.2, p.135-146, Jul/Dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 20 de Set. 2012.

BARROSO, João (orgs.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educacion**. Washington: World Bank, 1996.

BATISTA, A. S. ; ODELIUS, C. C. . Infra-estrutura das escolas públicas . In: Wanderley Codo. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 1 ed. Petrópolis - Brasília: Vozes - CNTE, UnB, 1999, v. 1, p. 161-173.

BRASIL (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3o e 4o Ciclos do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>, acessado em 26.02.2007

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília- DF,1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso: 02 out. 2012.

_____. Presidência da República. Lei nº **9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, MEC (s/d). Disponível em: <http://dominiopublico.gov.br>. Acesso: 01 out. 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.67-132

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. de Nathanael C. Caixeiro.3 ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 12ª ed. Petrópolis, Rj:Vozes, 2006

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. In: **Caderno de Pesquisa**, nº 14, São Paulo, nov. 2001.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de Educação a Distância: uma estratégia de formação continuada de professores**. Natal, RN: EDUFRN, 2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ALVES, Jefferson Fernandes; BARBALHO, M^a Goretti Cabral. Os desafios do PNE (2011-2020): a qualidade, a gestão democrática e a avaliação da educação. In: **Sistema Nacional de Educação e o PNE: (2011-2020) diálogos e perspectivas**. FRANÇA, Magna (Org.). Brasília: Liber Livro, 2009 (p.85-106).

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo Castro; LAUANDE, Maria de Fátima R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo, Xamã, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **A qualidade da educação básica e a gestão da escola**. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. Política Educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília, Líber Livros, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A era da Informação: economia, sociedade e cultura- A sociedade em rede**. Tradução de Roseneide Venâncio Majer. 6 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

CATTANI, Antônio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CEPAL/UNESCO. **Investir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América latina y el Caribe**. Santiago de Chile, enero del 2005.

_____. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: 1995. Disponível em: www.ipea.gov.br

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. Trad. Mônica Corrullón. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORTELLA, Mario S. in CASALI, Alípio. et al. Empregabilidade e Educação: Novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO/MEC, 1998.

DINIZ, Margareth; NUNES, Célia; CUNHA, Carla; AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria e. A Formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 13-22, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In. OLIVEIRA, Dalila. Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.) **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In. OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana (orgs.). **Políticas Pública e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. pp. 161-182

ESTEVE, JOSÉ M. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo:Cortez, 2003. pp. 43-63

EUSSEN, Shirmênia Kaline da Silva Nunes. **SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN**. Natal, 2010. Dissertação de Mestrado

EVANGELISTA, João Emanuel. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. **Revista Pedagógica- UNOCHAPECÓ-** vol. 1, n. 20, 2008. Disponível em: <http://apps.unochapeco.edu.br>. Acesso 03 abr. 2011.

FELDFEBER, Myriam ; OLIVEIRA, Dalila A. (comps.) . **Políticas educativa y trabajo docente: Nuevas regulaciones? Nuevos sujetos?**. Buenos Aires –México. Noveduc.2006.

FELDFEBER, Myriam. **La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina**. Educação e sociedade, Campinas, SP, v. 28 n. 99, p.444-465, maio/ago. 2007.

FERREIRA, Gilmar Soares. Há riscos para o País com a desvalorização profissional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11 p.339-353, jul/dez. 2012.

FLORES, Maria dos los Ángeles Castilho; TIRADO, Maria Del Carmen Montero. La naturaleza Del trabajo docente dos profesores de la Escuela Primaria Pública. In: OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam. **Nuevas regulaciones educativas em América Latina: políticas y procesos del trabajo docente**. Peru, UCH, 2010.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. Artigo Série Idéias, n. 8. São Paulo: FDE, 1998. pp. 44-53. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso: 04 de Agosto 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso: 20/11/13.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo. 2 ed. Nova Cultural, 1985.
GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América latina. Balance de uma década**. PREAL. Santiago do Chile, n. 15, set. 1999. Disponível em <<http://www.preal.cl>> Acessado em: setembro de 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. In. LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. p. 79-106.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol.30, n. 106, p. 63-85, Jan./Abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> , acesso 29 de Abr. 2013.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete A. (ORG.) O Trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Autores Associados. 2013

GESTRADO/UFMG. Pesquisa **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Dados da pesquisa no RN. Belo Horizonte, 2010

GONZALO, Guilherme E. Iluminação natural – **Revista Lume**. Arquitetura. Ed. nº 19. Disponível em: www.usp.br/fau/cursos/graduação/arq-u. Acesso em 05 de janeiro de 2013.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 25-73.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1993.

_____. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e M^a Stela Gonçalves. 21 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In. CORTELLA, Mário Sérgio. **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

HOBBSAWM, E. **Mundos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2 ed. 1995.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores: IN:Nóvoa, A. (Org.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. pp. 31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p.211-229

IANNE, Octavio. **A era do globalismo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização moderna, 1999.

IBGE/IDEMA. **Rio Grande do Norte: Produto Interno Bruto do Estado e dos Municípios 2006-2010**. s/d. Disponível em: <http://www.idema.rn.br>. Acesso: 03 Maio 2013.

IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso: 03/02/2013.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2012**. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 07/06/2013.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, 2006. PP.41-49.

JAMESON, Fredric. Globalização e estratégia política. In: SADER, E (Org.). **Contracorrente: o melhor da New Left Review em 2000**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 133-158.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

_____. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**. 2004. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r64.pdf>. Acesso: 12 Jan. 2013

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In. FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, M^a Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LAUANDE, Maria de Fátima; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Políticas Curriculares: um referencial para análise da formação em cursos de graduação. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; CHAVES, Vera Jacob (orgs.). Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo, Xamã, 2011.

LEITE, Lúcia Leite (org.). **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar**. Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n.62, p. 109-134, jan./mar.2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, José Luiz; FREGONEZI, Marcos Antônio. **O ruído como fator de interferência na comunicação**: um estudo de caso em instituições de ensino. São Paulo, SENAC, 2006. Disponível em http://www1.sp.senac.br/hotsites/arquivos_materias/II_workshop. Acesso em:07/04/2013

LOPES, Maria Mercedes Meira; FUSINATO, Polônia Altoé. **O excesso de ruído no ambiente escolar**. Disponível em < <http://diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arq> > acesso em 07/01/2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. **Educação e Trabalho**. Campinas: Papirus, 1994. (Coletânea).

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1991. p. 149-158.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 28^a ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2011. 2v.

MEDEIROS, Luciene; REIS, Maria Izabel Alves dos. Condições de trabalho e efeitos sobre a saúde dos docentes. In.: OLGAÍSES, Maués (et al.) Orgs. **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MELO, Savana D. G. **Trabalho, resistência e organização dos docentes**. Seminário Internacional da rede de pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro: 22 e 23 de abril de 2010. Disponível em: <http://nupet.iesp.uerj.br>, acesso: 28/05/11.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 33, set./dez. 2006, pp.406-560.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente- Rede ESTRADO**. Rio de Janeiro, nov. 2006. CD-ROM.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n.89, 2004.v.25

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In. Dossiê: O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise. Revista **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 28 n. 99 Maio/Ago. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br, acesso: 05/04/10.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia M^a Fraga (coordenadoras nacionais). Pesquisa “**Trabalho docente na educação básica no Brasil**”. Sinopse do survey nacional. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://trabalhodocente.net.br/relatorio_sinopse.pdf. Acesso: 12 de Maio de 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e gestão da educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.127-158.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docente**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.44 p. 209-228. dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br acesso 04/09/2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade;

VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 63-89

OLIVEIRA, D. A. Trabalho 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. CD ROM.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condição de trabalho 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. CD ROM

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer:** projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO; CIÊNCIA E CULTURA. Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile: UNESCO, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO; CIÊNCIA E CULTURA. **Transformacion Productiva Con Equidad:** la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe em los años noventa. Santiago do Chile: CEPAL, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO; CIÊNCIA E CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 10 maio de 2012.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; ARAUJO, Flava Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. [revista eletrônica] **Educação**, Porto Alegre, v.31, nº 3, p.217-222, set./dez., 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em 15 de Jul. 2012.

PARO, Vitor Henrique (Org). **A teoria do Valor em Marx e a educação.** São Paulo, Cortez, 2006.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho:** a formação por competência em análise. Cadernos de Educação Fae/PPGE/UFPel, Pelotas, n.33, p. 57-79, maio/agosto 2009. Disponível em: www.ufpel.edu.br acesso. 03/09/2013.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista:** novos paradigmas e velhos dilemmas. Faculdades Unopec. s/d. Disponível em:http://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylorismo_e_fordismo_toyotismo1.pdf . Acesso:03 de Maio 2012.

PINTO, Ivone Maciel. As tecnologias de comunicação e informação no planejamento e criatividade do professor. In. PEIXOTO, Adão José (org.). **Formação, profissionalização e prática docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 55-82

PINTO, Geraldo Augusto. A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo, Ed. Popular, 2007.

PINI, Mônica Eva; MELO, Savana Diniz Gomes. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. (Orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p. 41-62

PNUD/Atlas de Desenvolvimento Humano. 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso: 09/03/2013.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: BOITEMPO, 2001

RODRIGUES, Jorge Alberto Rodriguez ;CABRAL NETO , Antônio. **Política de formação docente no âmbito do Projeto Principal-regional de educação**.VI Seminário da REDESTRADO. UERJ, 2006.

SAMPAIO, M^a das Mercês F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n 89,v. 25 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003

SANTOS, Catarina de Almeida; CAMARGOS, Edmilson Ramos. Terceirização e adoecimento dos funcionários da escola. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 6, n. 11, pp. 365-377, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 13 Agosto de 2013.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências da segunda revolução industrial**. Tradução: Carlos Eduardo J.M e Luiz Arturo O. São Paulo-SP: Brasiliense, 2007.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso. 10/09/2013

SILVA, Andréia Ferreira da. Avaliação da educação básica, gestão escolar e trabalho docente. In. JUNIOR, Luiz de Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, M^a da Salete B. de (Orgs.).

Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 159-180.

SILVA, Andréia Ferreira; LIRA, Patrícia Rocha de Brito. Ideb, as mudanças na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande/PB. **Revista Exitus**. Volume 02, n. 01, p. 27-43, Jan/Jun. 2012. Disponível em www.ufopa.edu.br. Acesso: 20/11/13.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p.19-41

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Bastista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIGRE, Paulo Bastos. Comércio Eletrônico e Globalização: desafios para o Brasil. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (Orgs.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999, p. 84-104.

TIRADO, Maria Del Carmen Montero. Debate teórico sobre la profesión docente de los profesores de educación primaria. El caso de la escuela pública. In: OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam. **Nuevas regulaciones educativas em América Latina:** políticas y procesos del trabajo docente. Peru, UCH, 2010.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs). **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-18.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso: 25 agosto 2012.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho Atípico e a Precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In. ANTUNES, Ricardo (Org.) **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo, 2006.

VIEIRA, Sofia Lecher; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I – DADOS DA ESCOLA

Nome:

Endereço:

Bairro: _____ Cidade _____ cep:

Fone: _____

1) Quais os níveis e modalidades de oferta de ensino?

1.1- Educação Infantil ()

1.2- Ensino Fundamental 1º a 5º () 6º á 9º ()

1.3- Ensino Médio ()

2) Quais os Turnos de Funcionamento?

Matutino () Vespertino () Noturno ()

3) Qual o Número de alunos matriculados nesta escola?

4) Quantos professores trabalham nesta escola?

Caro professor, você está convidado(a) a participar desta entrevista que faz parte da coleta de dados da pesquisa “**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURRAIS NOVOS-RN (2009 A 2012)**”. Pela atenção, muito obrigado.

II – DADOS DO PROFESSOR

5) Sexo

6) Tempo de serviço:

7) Formação:

8) Nível de ensino em que trabalha:

III CONDIÇÕES DE TRABALHO

9) Na sua opinião, quais seriam os fatores que mais interferem no seu trabalho em sala de aula?

10) Como você avalia os aspectos relativos às condições de trabalho desta unidade educacional?

No que se refere ao ruído:

Ventilação:

Iluminação:

Condições das paredes:

11. Qual dessas condições você acha que é mais prejudicial ao seu trabalho e para a aprendizagem dos alunos?

12. Como você avalia:

- a) As condições da sala específica de convivência e repouso (sala de professores) :
- b) As condições dos banheiros para funcionários:
- c) As condições dos equipamentos (TV, vídeo, som, etc.):
- d) As condições da Sala de informática
- e) As condições dos recursos pedagógicos:(quadro, xérox, livros didáticos, etc.)
- f) As condições da biblioteca
- g) As condições dos parquinhos/ áreas de recreação
- h) A(s) condição (ões) da(s) quadra(s) de esportes

13. Na sua opinião as condições da infra-estrutura do seu ambiente de trabalho (escola) influência na qualidade do seu trabalho? Porquê?

IV FORMAÇÃO

14. Em relação aos aspectos abaixo, como você se sentia quando iniciou suas atividades na educação e como se sente hoje?

- a) Domínio dos conteúdos abordados?
- b) Manejo da disciplina/ matéria (didática)?
- c) Utilização de novas tecnologias (computadores, Datashow, recursos eletrônicos, etc.)
- d) Avaliação da aprendizagem
- e) Trabalho em equipe/ colaboração com os colegas?
- f) Domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional?
- g) Planejamento de suas atividades

15. Quais atividades, tarefas ou cursos de formação continuada você participou no último ano? quem os ofereceu?

16. Os cursos de formação continuada que você participou contribuíram para mudar sua prática profissional?

V PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO

17. Você prestou concurso público para trabalhar na rede a qual esta unidade educacional está vinculada? Caso a resposta seja sim, para qual cargo você foi concursado (a)?

18. Qual a função que você ocupa atualmente nesta unidade educacional?

19. Você é o principal provedor de renda de sua casa?

20. Você trabalha em outra instituição educacional?

21. Por quê você acha necessário trabalhar em mais de uma unidade de ensino?

22. Qual o tempo médio você gasta para se locomover entre essas unidades educacionais?
23. Qual o tempo médio para deslocamento de casa à unidade educacional onde você tem a maior carga horária de trabalho
24. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para se locomover até a (s) unidade (s) educacional (is) onde trabalha?
25. Caso trabalhe dois turnos, qual o seu tempo disponível para o almoço?
26. Qual é sua carga horária de trabalho semanal nesta unidade educacional?
27. Nesta carga horária, quanto tempo por semana sua atuação se dá em atividade docente?
28. Nesta unidade educacional, você conta com tempo remunerado (dentro do seu salário) para dedicar-se a atividades extraclasse? (de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras)
29. Quantas alunos/crianças há, em média, em sua (s) turma (s) nesta unidade educacional?
30. Você conta com o apoio de pessoal para o acompanhamento de seus alunos?crianças?
31. Quais atividades específicas você executa na escola além das atividades de sala de aula:
32. Você costuma levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa?
33. Quantas horas semanais você dedica, em casa, a essas atividades?
34. O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho?