

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESCRIÇÕES,
ATIVIDADES E AÇÕES**

Relatório de Pesquisa de Tese de Doutorado

MARIA ELIZA GAMA SANTOS

Orientador

Prof. Dr. EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESCRIÇÕES,
ATIVIDADES E AÇÕES**

Por

Maria Eliza Gama Santos

Relatório de Pesquisa de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM como requisito para obtenção do Grau de Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Santa Maria, 13 de dezembro de 2011

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Relatório de Pesquisa
de

Tese de Doutorado elaborado por **Maria Eliza Gama Santos**
como requisito final do grau de **Doutora em Educação**

BANCA EXAMINADORA

Eduardo A. Terrazzan - Orientador, Prof. Dr. - UFSM
(Presidente/Orientador)

Álvaro Luis Moreira Hypólito – Pro. Dr. - UFPEL

Doris Pires Vargas Bolzan – Profa. Dra. – UFSM

Eliane Lousada – Profa. Dra. – USP

Sueli Menezes Pereira - Profa. Dra. UFSM

Santa Maria, 13 de Dezembro 2011.

Nenhum trabalho é sórdido quando significa maior independência; a mesma atividade pode ser sinal de servilidade se o que estiver em jogo não for a independência pessoal; e sim, a mera sobrevivência, se não for uma expressão de soberania, mas de sujeição à necessidade.

Hanna Arendt

AGRADECIMENTOS

Quando chego nesta parte do trabalho, sinto que tenho agradecimentos para mais pessoas do que posso nomear. Muitas foram as contribuições que pude desfrutar ao longo destes três anos.

Sinto, contudo, que destacar a participação de algumas pessoas é o mínimo que posso fazer para demonstrar minha profunda gratidão.

Aos docentes, professores da Escola Pública de Educação Básica investigada!

Caros Professores, meus colegas de profissão, agradeço, os ensinamentos e oportunidade de reconstruir minhas concepções sobre a docência. A vocês!! Meu profundo respeito e reconhecimento.

Destaco a importante colaboração da Diretora e Vice-Diretora desta escola as quais se empenharam, de todas as formas, para tornar este trabalho possível.

Aos professores e professoras da banca!

Agradeço a participação dos professores que colaboraram com a elaboração desta tese. Suas contribuições foram fundamentais para chegarmos a final desse trabalho.

Aos colegas do Gepi INOVAEDUC!

Queridos! O difícil nesta hora é saber que, de alguma maneira, me desligo um pouco de vocês. Emociono-me ao lembrar os momentos vividos, as dificuldades encontradas e o esforço feito, a cada dia, para nos reconhecemos como um grupo de profissionais sem esquecer o afeto que nos liga como pessoas. A todos vocês, um carinhoso obrigada!

Aos meus irmãos!

Queridos Irmãos, vocês, na minha vida, representam força para enfrentar as dificuldades e motivos para celebrar as pequenas coisas.

Obrigada pela presença constante.

Ao Té e a Tuta!

Meus queridos, a vocês dois, que hoje não consigo identificar onde começa um e onde termina o outro, só tenho a agradecer o apoio incondicional.

Ao Professor Eduardo!

Obrigada pelos ensinamentos e pelo zelo acadêmico com que cuida da formação de que cada um que você orienta. É um privilégio e uma honra dividir com você a autoria deste trabalho.

Ao Edu!

Muito obrigada pelo cuidado e pelo carinho com os quais tem partilhando muitos momentos da minha vida.

Dedico este trabalho aos meus filhos e aos meus pais

Aos meus filhos,

Felipe, Henrique e Miguel!!

Não há, nas mais belas obras arte,

uma sequer, que consiga

retratar o que representam

suas presenças em minha vida.

Dedico, com todo meu amor,

a conclusão deste trabalho, a vocês.

Aos meus Pais, agradeço:

A presença constante

O olhar carinhoso

O silêncio que ensina

Um exemplo para seguir

O amor que sublima

Um lugar para voltar

RESUMO

Tese de Doutorado
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESCRIÇÕES, ATIVIDADES E AÇÕES

Autora: Profa. Ms. Maria Eliza Gama Santos
Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

Este texto relata uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/CE/UFSM), como parte das ações investigativas do Projeto de Pesquisa “Desafios para consolidação de melhorias na organização e no desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores”, vinculado ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”. Com ela, objetivamos contribuir com parâmetros para a organização dos contextos escolares, de forma que possibilitem aos professores assumir, de forma consciente e deliberada, a autoria e o controle de seu próprio trabalho. Para isso, nos propusemos a responder o seguinte problema de pesquisa: “Como as condições do contexto de trabalho interferem na organização e no desenvolvimento do Trabalho Docente na EPEB estudada?” Para respondermos este problema central da pesquisa, nos guiamos pelas seguintes questões de pesquisa: (1) Como se caracteriza o quadro de prescrições presentes no contexto de trabalho dos professores da EEPB estudada?(2) Como os professores consideram e articulam os diferentes aspectos condicionantes do trabalho docente na EEPB estudada, na realização das suas atividades de trabalho? (3) Como se caracteriza o quadro de ações presentes no contexto de trabalho dos professores da EEPB estudada? Assim, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso, em uma EPEB, da Rede Escolar Pública do Município de Santa Maria, com a qual interagimos fortemente nos anos de 2010 e 2011. Tomamos como fontes de informação: (1) encontros regulares de formação continuada dos professores, nos quais realizamos observações participadas sistemáticas; (2) professores regentes de classe, com os quais realizamos entrevistas individuais; (3) professores que compõe a equipe gestora da escola, com os quais realizamos entrevistas individuais; (4) documentos como, o Projeto Político-Pedagógico da EPEB e a Lei Municipal que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, os quais foram submetidos a roteiros para análise textual específicos. Nas nossas conclusões, sistematizamos as contribuições desta pesquisa para estudos sobre o trabalho docente em Escolas Públicas de Educação Básica. Nesse sentido, podemos afirmar que, existe um quadro prescritivo sobre o trabalho escolar e sobre o trabalho dos professores que é contraditório na sua própria constituição, pois coloca em confronto e oposição as proposições legais e as condições de trabalho existentes em EPEB. As condições de trabalho representam um dos principais elementos constitutivos do pensamento dos professores sobre a sua atuação como profissional e têm tido reflexos diretos nas formas de organização e de desenvolvimento das suas ações docentes. Os professores, ao realizarem suas atividades de trabalho, efetivamente mobilizam elementos de suas próprias características pessoais e profissionais, bem como de características do contexto escolar e, a partir da articulação desses diferentes elementos, realizam suas escolhas construindo e consolidando padrões para suas atuações docentes. De maneira geral, os professores têm realizado suas ações de trabalho de forma aligeirada e simplificada/reduzida. A complexidade da maioria das ações escolares vem sendo negligenciada, em função da imposição de formas rápidas e inadequadas de sua realização, o que tem produzido uma representação pobre, reduzida e simplista dessas ações, aproximando-as mais da trivialidade e da mesmice. Assim, cria-se uma nítida separação entre o trabalho do professor, como profissional, e o trabalho da escola, como instituição, sugerindo fortemente que a escola ainda não se preparou para incluir o trabalho individual de cada professor, seu planejamento e sua realização, como parte efetiva de um trabalho coletivo institucional, ou seja, o trabalho escolar.

Palavras-Chave: Escola Pública de Educação Básica. Trabalho Docente. Trabalho Escolar. Prescrições. Atividades. Ações.

ABSTRACT

Doctoral Thesis Project
Universidade Federal de Santa Maria
Graduate Program in Education - Education Center

CONSTITUTIVE ELEMENTS OF THE TEACHING WORK IN PRIMARY EDUCATION PUBLIC SCHOOL: REQUIREMENT, ACTIVITIES, AND ACTIONS

Author: Maria Eliza Gama Santos
Advisor: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

The following research will be developed within the Graduate Program in Education of the Education Center of the Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/CE/UFSM) as part of the investigative actions of the Research Project " Challenges for the Consolidation of Improvements in the Organization and Development of Educational and Training Processes of Teachers (DEPROCOM) ", linked to the Group of Studies, Research and Interventions (Gepi INOVAEDUC)" Educational Innovation, Educational Practices, and Teacher Training. " Our objective is to contribute with parameters to the organization of work contexts in order to enable teachers to take on a deliberate and conscious authorship and control their own work. We propose to answer the following research problem: "How do the conditions of work contexts influence the organization and development of teaching in Primary Education Public School? As a way to answer this research problem, we have been through the following issues: (1) How do you characterize the present framework of requirements in the context of teachers' work at the Primary Education School Studied?, (2) How does the activity of teacher integrates and articulates the different aspects of teaching conditions at the Primary Education School Studied? (3) How is the framework of the present actions in the context of teachers' work at the School of Basic Education Studied? It is a qualitative research, conducted as a case study, developed in a Municipal Elementary School, belonging to the City of Santa Maria, in the years 2010 and 2011, also defined as descriptive and analytical, with a view to nature of information collected. To understand the organization and operation of school work, it was used as sources of information: (1) participatory observations, made in meeting continuing education of teachers promoted by the school, (2) individual interviews with teachers to develop their professional activities in classroom and teachers who develop their work activities in the school management team and (3) guides for documentary analysis that guided the identification and collection of information in the documents used, the Political-Pedagogical Project of the Primary Education School studied and the Municipal Law No. 4696/93, 22/09/2003 establishing the Career Plan of the City Government. We found different contributions to studies of teaching in Primary education schools, in special; it is feasible to say that there is a prescriptive framework on the school work and the work of teachers contradictory in its constitution that confronts and legal opposition to the existing proposals and conditions. Working conditions is a major constituent element of the thinking of teachers about their work and have had direct impacts on the organization and their development. The teachers in performing their work activities mobilize elements of their own personal and professional characteristics, as well as characteristics of the school context, and from the articulation of these different elements, carry out their choices building standards for their performance in school. In general, teachers have done their job security in a lighter and simpler way. The complexity of most school activities has been neglected in terms of their forms of achievement, which have produced a representation of the actions that the school closer to the triviality of that complexity. There is a clear separation between the work of teachers and school, giving the impression that the school has not yet been fitted out to include the teacher's work, its organization and execution of work as an effective school.

Keywords: Primary Education Schools. Teaching Work. School Work. Requirements. Activity. Action.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Demonstrativo dos eixos temáticos que comportam estudos e pesquisas sobre trabalho docente.....	85
Quadro 02 – Organização das categorias de análise utilizadas na produção acadêmico-científica ao longo dos anos e suas variações de interesse.	93
Quadro 03 - Número de Escolas de Educação Básicas que ofertam cada etapa de ensino.....	141
Quadro 04 - Número de Matrículas por etapa em cada rede de ensino.....	141
Quadro 05 - Número de Docentes por etapa em cada rede de ensino	142
Quadro 06 – Dados sobre número de escolas, alunos e professores da Rede de Ensino	143
Quadro 07 – Número de escolas por nível e modalidade de ensino	144
Quadro 08 – Movimentação da matrícula na escola por modalidade e ano.....	146
Quadro 09 – Número de alunos incluídos por ano de escolarização	147
Quadro 10 – Organização das turmas, salas e alunos.....	147
Quadro 11 – Profissionais em funções técnico-administrativas na escola.....	147
Quadro 12 – Professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	148
Quadro 13 – Informações dos professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental	150
Quadro 14 - Fontes e instrumentos para responder questões de pesquisa.....	182
Quadro 15 – Descrição das tarefas pertinentes a docência segundo a normativa municipal	189
Quadro 16 – Listagem das ações realizadas pelo Diretor e Vice-Diretor no desenvolvimento de seu trabalho.....	209
Quadro 17 – Listagem das tarefas realizadas pelos Coordenadores Pedagógicos	210
Quadro 18 – Aspectos relevantes dos roteiros utilizados para responder esta questão de pesquisa	218
Quadro 19 – Aspectos característicos da vida pessoal e profissional dos professores referenciados por eles próprios nas explicações sobre sua atividade de trabalho	231
Quadro 20- Aspectos característicos dos contextos de trabalho dos professores referenciados pelos professores nas explicações sobre sua atividade de trabalho	235
Quadro 21 - Aspectos relevantes dos roteiros utilizados para responder esta questão de pesquisa.....	241

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Número de Projetos de Pesquisa iniciados nos anos 2000	91
Gráfico 2 – Distribuição dos Projetos nas Etapas de Ensino da Educação Brasileira	92
Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos finalizados nas três últimas décadas	118
Figura 1 – Representação das relações entre tarefa e atividade de trabalho	127
Figura 2 – Representação das relações entre alguns dos aspectos condicionantes da atividade de trabalho docente	130
Figura 3 – Representação dos componentes da atividade do trabalho.....	134
Figura 4 – Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com a delimitação do Município de Santa Maria	140
Figura 5 – Características dos professores com maior recorrência em suas falas .	233
Figura 6 – Representação geral dos aspectos característicos dos professores que integram a atividade de trabalho	234
Figura 7 – Representação geral dos aspectos característicos do contexto escolar que integram a atividade de trabalho	238

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEA	Ações extensionistas de assessoramento ao Sistema de Ensino na organização do Trabalho escolar
AET	Análise ergonômica do trabalho
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED	Conselho Estadual de Educação
CLACSO	Conselho Latino Americano de Ciências Sociais
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEPROCOP	Desafios para promoção e consolidação de melhorias na organização e no desenvolvimento de práticas educativas e de processos formativos de professores
EPEB	Escola Pública de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Gep INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REDESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
SME	Secretaria Municipal da Educação
TD	Trabalho Docente

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1	Roteiro para entrevista com professores lotados em sala de aula	293
APÊNDICE 2	Roteiro para entrevista com professores da equipe diretiva	297

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Dados Estatísticos: Fonte EDUCACENSO 2010 – Em 15/9/2010	305
ANEXO 2	Lei municipal nº 4696/03, de 22-09-2003 Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e Institui o Respectivo Quadro de Cargos e dá Outras providências	309

SUMÁRIO

RESUMO	xi
ABSTRACT.....	xiii
LISTA DE QUADROS.....	xv
LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS.....	xvii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xix
LISTA DE APÊNDICES	xxi
LISTA DE ANEXOS.....	xxiii
APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I.....	31
A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO: CONTRADIÇÕES E MUDANÇAS ...	31
1.1. A escola em uma sociedade globalizada: novos desafios, novas demandas.....	33
1.1.2. Um olhar sobre a escola vigente típica.....	38
1.2. De que escola se fala, com que características e que estrutura?	42
1.3. Aspectos condicionantes do Trabalho Escolar	48
1.4. Cultura escolar: possibilidades de mudanças no contexto escolar	53
TRABALHO DOCENTE COMO FOCO DE INVESTIGAÇÃO	57
2.1. Autonomia no Trabalho Docente	59
2.1.1. Histórico da profissão: constituição e estabilização.....	61
2.1.2. Modelos de docência na contemporaneidade	66
2.1.2.1. O professor como profissional técnico.....	68
2.1.2.2. O professor como profissional reflexivo.....	71
2.1.2.3. O professor como intelectual crítico	75
2.2. Pesquisa sobre Trabalho Docente no Brasil	79
2.2.1. Projetos de pesquisa desenvolvidos no país, nas últimas três décadas ..	87
2.2.2. O Pesquisas sobre Trabalho Docente: um olhar sobre as últimas produções do ENDIPE	96
2.3. Em busca de um modelo teórico para o estudo do Trabalho Docente	104
ERGONOMIA: COMPREENDENDO A COMPLEXIDADE DAS SITUAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE.....	109
3.1. A noção de variabilidade e sua influência na realização do trabalho	115
3.2. A ergonomia e suas aproximações com a pesquisa na área da educação.....	116
3.2.1. Sistematização dos resultados de Teses e Dissertação (Banco CAPES) sobre Ergonomia e Educação	117
3.3. A tarefa: conjunto de prescrições para o profissional.....	126
3.4. A atividade: dimensão intrínseca ao sujeito profissional	127

3.5.	Um esquema para análise do trabalho docente em Escolas de Educação Básica	133
3.6.	O docente, a atividade e a constituição de seu trabalho.....	134

O CONTEXTO DA PESQUISA 139

4.1.	Características da realidade escolar estudada	140
4.1.1.	Caracterização da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria, RS.....	142
4.1.2.	Caracterização da Escola Municipal de Ensino Fundamental estudada	145

METODOLOGIA DESENVOLVIDA NA PESQUISA 155

5.1.	Problema de pesquisa	155
5.2.	Questões de pesquisa	155
5.3.	Natureza da pesquisa	156
5.4.	Um longo caminho até a delimitação de um caso para estudo.....	160
5.5.	Fontes e instrumentos para a coleta informações	164
5.5.1.	Fontes de Informação	164
5.5.2.	Instrumentos da pesquisa.....	165
5.5.3.	Orientações para elaboração e realização de Observações	166
5.5.4.	Elaboração e utilização do roteiro de Observações.....	168
5.5.5.	Tratamento das informações obtidas com as Observações	169
5.5.6.	Orientações para elaboração e realização de Entrevistas.....	170
5.5.7.	Elaboração e utilização dos roteiros das Entrevistas.....	175
5.5.8.	Tratamento das informações obtidas com as entrevistas	177
5.5.9.	Orientações para elaboração e realização de Grupos Focais	178
5.5.10.	Elaboração do roteiro e utilização de roteiro dos Grupos Focais.....	178

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS..... 181

6.1.	Respondendo a primeira questão de pesquisa.....	183
6.1.1.	Trabalho Docente e o sistema de ensino: as regulações da atividade docente na legislação municipal de Santa Maria.....	183
6.1.1.1.	Ser professor e ser docente na legislação municipal de Santa Maria....	184
6.1.1.2.	Os princípios da profissão na legislação municipal de Santa Maria	185
6.1.1.3.	O regime de trabalho na legislação municipal de Santa Maria	186
6.1.1.4.	As férias e o repouso dos professores na legislação municipal de Santa Maria.....	191
6.1.2.	Tarefas previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola estudada, que exigem a participação dos professores.....	193
6.1.3.	Do papel para o dia-a-dia: diferenças entre propor e realizar	198
6.1.3.1.	Aspectos característicos da organização e do desenvolvimento do trabalho na escola estudada: complementando o quadro de prescrições	198
6.1.3.1.1.	Turnos de funcionamento da escola	198
6.1.3.1.2.	Funcionamento da escola segundo o calendário letivo	199
6.1.3.1.3.	Aspectos condicionantes da distribuição da carga horária dos professores nas tarefas escolares.....	203
6.1.3.1.4.	Ações realizadas pelos professores que compõem a Equipe Gestora da escola estudada.....	208
6.1.3.1.5.	Diferenças entre as proposições do PPP e as formas de realização do planejamento e das reuniões pedagógicas.....	212

6.1.3.1.6.	As reuniões pedagógicas: um exemplo típico da simplificação do trabalho escolar.....	214
6.2.	Respondendo a segunda questão de pesquisa.....	217
6.2.1.	O planejamento didático-pedagógico em situação real: espaços, tempos, materiais e sujeitos envolvidos.....	219
6.2.1.1.	Os tempos e os espaços utilizados para a realização do planejamento didático-pedagógico	220
6.2.1.2.	Materiais utilizados pelos professores na atividade de planejamento didático-pedagógico	225
6.2.2.	Aspectos que integram e se articulam na atividade dos professores.....	229
6.2.2.1.	Aspectos pessoais e profissionais característicos dos professores que integram e se articulam na atividade de trabalho dos professores.....	229
6.2.2.2.	Aspectos característicos do contexto escolar que integram e se articulam na atividade de trabalho do professores.....	235
6.2.2.3.	Diferenças e semelhanças entre os professores com relação aos tipos de aspectos que mobilizam em suas atividades de trabalho.....	239
6.3.	Respondendo a terceira questão de pesquisa	241
6.3.1.	Rotina de trabalho dos docentes: tempos e espaços.....	242
6.3.2.	Características do trabalho dos professores no contexto escolar	243
6.3.3.	Ações realizadas pelos professores na realização do trabalho docente	244
6.3.4.	Ambientes utilizados pelos professores na realização do trabalho docente.....	245
6.4.	Os condicionantes do trabalho dos professores	249
	CONCLUSÕES DA PESQUISA	255
	REFERÊNCIAS.....	263
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	270
	APÊNDICES	291
	APÊNDICE 1.....	293
	APÊNDICE 2.....	297
	ANEXOS	299
	ANEXO 1	305
	ANEXO 2	309

APRESENTAÇÃO

Começo este texto por uma apresentação formal sobre meus dados pessoais e profissionais a fim de possibilitar aos leitores uma breve familiarização com minha vida profissional. Em seguida, relaciono minhas experiências profissionais com minha inserção nas atividades de pesquisa acadêmica.

Meu nome é Maria Eliza Gama Santos, sou natural de Santa Maria/RS. Sou Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, ano de 1987, Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano de 2002 e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, ano de 2007, no qual fui Bolsista Capes - Demanda Social.

Atuei como professora de Educação Básica de Ensino Fundamental e Ensino Médio no período de 1995 a 1999 na Rede Pública Estadual de Roraima. Em 1999 assumi, na Secretaria de Educação do Estado de Roraima, a função de Assessora Pedagógica. Nesta função, desempenhei atividades de orientação às equipes escolares sobre elaboração de currículos escolares, formação dos professores e elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, entre outras atividades.

Em 2000, iniciei um contrato de trabalho para atuar como consultora do Ministério de Educação em um Programa Nacional de Formação Continuada para Professores de Educação Básica desenvolvido em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de educação. Este programa teve uma abrangência nacional e visava constituir, no âmbito de Escolas Públicas de Educação Básica (EPEB), Grupos de Trabalho (GT) como dispositivos para a formação continuada dos professores. Este trabalho foi desenvolvido em todas as EPEB da Rede Estadual de Roraima e teve a duração de dois anos.

Em 2003, retornei para Santa Maria e ingressei como voluntária no Grupo de Pesquisa chamado INOVAEDUC do Centro de Educação da UFSM cujo objeto

central de estudos e investigações são as Inovações Educacionais nas práticas escolares e na formação de professores.

Atualmente, atuo como professora do Ensino Superior no Curso Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria e continuo em Escolas de Educação Básica de Santa Maria e Região assessorando a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, de Programas de Formação Continuada de Professores em Serviço e a organização e o desenvolvimento do Trabalho Escolar.

Meu interesse pela pesquisa no campo educacional tem sua origem nas experiências que vivenciei no início de minha carreira docente no Estado de Roraima, local de muitas desigualdades sociais, econômicas, culturais e étnicas.

Estas desigualdades caracterizavam sobremaneira o espaço escolar e eram visivelmente identificadas, tanto quando nos alunos oriundos de famílias de diferentes classes sociais e locais do país, normalmente trazidos para o estado pela promessa de dias melhores, como nos professores que, em grande parte, não possuíam formação em nível superior e tinham se tornado professores avalizados por experiências que os aproximavam de alguma maneira à docência.

Era visível que a grande maioria dos professores estava à margem das decisões políticas e sociais, vivendo certo conformismo, talvez próximos daquilo que Freire coloca como “os condenados da terra” e os “excluídos”. Excluídos das decisões sobre suas vidas pessoais e profissionais, “curvados e obedientes” aos interesses políticos e econômicos da região.

Inserida neste contexto e repleta de questões sobre nosso papel de professores não pude deixar de me perguntar que perfil e conhecimentos são necessários para desempenhar esta função e o que eu, como professora e com o meu trabalho, poderia fazer pelos meus alunos e colegas de trabalho para qualificar a educação no Estado.

Estes questionamentos foram decisivos e determinantes para os novos rumos que tomou minha vida profissional, pois foi buscando por suas respostas que identifiquei na pesquisa científica uma possibilidade de qualificar minha formação e contribuir de outras formas na melhoria da educação.

Inicialmente, eu tinha a idéia de que bastavam o estudos teóricos e a prática profissional daria conta de extrair destas teorias um “como fazer” eficiente. Contudo, meus primeiros estudos negaram esta primeira hipótese e foi nesta tensão, entre a

busca de respostas teóricas para problemas práticos que descobri que a pesquisa entrava em minha vida como um caminho sem volta.

Retornei a Santa Maria, em 2003, com o intuito e a certeza de que pretendia buscar consistência interna em minhas formulações e também investir na compreensão sobre a educação e a formação de professores em diferentes espaços institucionais. Comecei a atuar no Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC que tem como objeto de investigação a Inovação Educacional nas práticas educativas de uma maneira geral, em especial na formação de professores, tanto a inicial, como a continuada. E este foi o espaço onde descobri a pesquisa e comecei a investir em minha formação nesta área.

Ingressei, em 2005, no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e pude participar de diferentes projetos de pesquisa que me permitiram compreender a lógica que embala esta área de atuação profissional.

No mestrado desenvolvi uma pesquisa que objetivou identificar os aspectos característicos dos processos de formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino em Santa Maria, bem como ressaltar as possibilidades e as limitações para que estes processos resultem em mudanças e melhorias do trabalho escolar e do trabalho dos professores.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos do pressuposto que os processos de formação de professores encontram-se fortemente marcados pela perspectiva da “racionalidade técnica”, privilegiando uma formação marcada pela dicotomia entre teoria e a prática. Esta característica, muito evidenciada nas configurações dos cursos de licenciatura, também se estende aos espaços de formação continuada de professores, fazendo um contraponto com as produções atuais. Todo o processo que vise formar professores deve “ter como ponto de ancoragem a escola” (MARIO OSÓRIO MARQUES) e como ponto de partida e de chegada os saberes dos professores (FALSSARELLA, 2004). Para isso, devem os processos de formação continuada de professores devem objetivar a promoção de mudanças e melhorias institucionais de forma interligada com o desenvolvimento profissional dos professores. A instituição e a atuação dos professores são indissociáveis, implicadas entre si e condicionantes uma da outra.

Esta pesquisa foi concluída em 2007 e, entre os resultados construídos e as diversas conclusões aponto dois aspectos evidenciados que, de certa forma,

deflagraram meu interesse em aprofundar parte deste estudo, são eles: primeiro, que a Formação continuada não levava em consideração o trabalho escolar e suas necessidades e um segundo que o professor, fora algumas consultas informais, não era convidado a participar do processo de organização das propostas, sendo colocado, e efetivamente assumindo, um papel passivo frente ao seu desenvolvimento profissional.

Podemos afirmar que existia um quadro prescritivo referente a participação das atividades formativas, sem espaços para maiores contribuições e questionamentos por parte dos professores. Entendemos que um processo formativo é em primeiro lugar interno e auto-formativo e depende de três componentes básicos: o componente pessoal – quem se forma, o componente conhecimento – para que formar, e um componente relacionado aos métodos e estratégias formativas – o como formar. O que podemos evidenciar, neste sentido, é que estes três componentes apresentavam-se dissociados, onde as decisões sobre a formação dos professores foram organizadas e desenvolvidas a revelia destes profissionais, colocando-os como meros executores das ações formativas.

Pensamos que, como o professor assume com tanta facilidade este papel frente a sua formação e seu desenvolvimento, talvez viesse assumindo papel parecido no desenvolvimento de seu trabalho, tanto por conta da forma de organização do sistema, como pelas suas concepções sobre seu trabalho e suas formas de organização.

Estas reflexões, somadas ao nosso trânsito em diferentes espaços escolares e em diferentes situações de convívio profissional dos professores (reuniões pedagógicas, cursos de formação continuada, reuniões para elaboração do PPP, para as quais venho sendo, regularmente convidada a participar em diferentes escolas), levantaram alguns questionamentos que originaram esta nova proposta de pesquisa que relatamos nos capítulos seguintes.

INTRODUÇÃO

No campo educacional, os professores e seu desempenho profissional vêm sendo fortemente responsabilizados por uma fatia considerável dos baixos índices de escolaridade da realidade brasileira. Estudos dedicados à compreensão da educação têm apontando a necessidade da inserção de ações, políticas e propostas que redundem na melhoria da formação e da atuação desses profissionais. Essa constatação coloca o trabalho docente como foco imperativo de pesquisas que busquem contribuir com propostas e ou parâmetros para a melhoria educacional.

Nosso interesse, nessa temática, está diretamente relacionado com o fato de termos percebido, ao longo do desenvolvimento de nossas pesquisas e de intervenções em Escolas Públicas de Educação Básica (EEPB), a existência de um quadro prescritivo que tem determinado como, quando, onde, porque e para quem os professores devem organizar seus trabalhos, sem maiores reflexões e questionamentos por parte destes profissionais.

Neste quadro identificado, percebemos, claramente, a separação entre aqueles que concebem, criam e propõem e (prescrevem) e aqueles que executam (os professores) as atividades e ações inerentes ao ensino. Esse quadro prescritivo se inscreve para além das práticas cotidianas de sala de aula, abarca o contexto educacional de forma mais ampla e está presente, tanto explícita como implicitamente nas políticas públicas, nos documentos oficiais e nas atividades profissionais existentes nas diferentes instâncias constitutivas da educação brasileira.

As prescrições apresentam-se engendradas nos discursos e atitudes dos diferentes atores, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Legislação Educacional, nas Políticas Educacionais, nos Projetos Político-Pedagógico das escolas, nas edificações das escolas, nos tipos de mobiliário e nas formas de organização e desenvolvimento dos tempos e dos espaços escolares, etc.

Entendemos que, muitas prescrições não estão explícitas e organizadas em regras e normas que dizem diretamente aos professores o que devem fazer, mas,

estão presentes implicitamente, e condicionam as atividades e as ações que compõem o trabalho realizado por esses profissionais.

Ainda não sabemos o quanto essas prescrições são percebidas pelos docentes e, ao serem percebidas como são tratadas no processo de constituição do trabalho que realizam. Entendemos que, é imperativo a tomada de consciência, por parte dos docentes e da equipe de profissionais que atuam nas escolas, da existência das prescrições, para que possam, em um processo crítico e reflexivo sobre seu trabalho e o trabalho escolar, transformar, eliminar e utilizar as prescrições a favor da construção de processos de ensino e de aprendizagem que atendam as demandas educacionais da sociedade atual.

O trabalho docente se constitui no processo de transformação das prescrições, por meio da atividade de trabalho, para a ação, e isto, acontece em situações específicas do contexto de trabalho. Saujat (2004, p.19), neste sentido, propõe a intensificação de estudos que entendam como o trabalho docente se constitui a partir da realidade escolar e, como esse mesmo trabalho, também prescreve sobre as formas de organização e funcionamento da escola.

Ressaltamos, dessa forma, a importância de estudos e pesquisas sobre a educação formal que procurem contribuir para a construção de “um ponto de vista mais integrativo e interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (SAUJAT, 2004, p.21), e que abarquem a complexidade do trabalho dos professores em contextos de Escolas Públicas de Educação Básica.

Esta ideia sinaliza a necessidade de se colocar à escola como foco de investigação para o desenvolvimento dessa pesquisa, sobretudo, se assumirmos que não há possibilidade de compreensão do trabalho docente sem a compreensão do trabalho escolar, da mesma forma que, para compreender o trabalho escolar é necessário compreender o que fazem os docentes em suas atividades cotidianas.

Para desenvolvermos essa pesquisa, nos aproximamos dos aportes da ergonomia de origem francesa, que têm contribuído com metodologias e técnicas para compreensão do trabalho em situações reais, por meio da análise das prescrições, das atividades e das ações dos trabalhadores. Estes aportes teórico-conceituais colocam o sujeito como o principal fonte de informações para a compreensão das situações de trabalho. Na educação, pesquisas que utilizam esta

linha de estudos ergonômicos encontram-se em estágio inicial com poucas produções neste sentido.

Nossa aproximação e afinidade aos estudos ergonômicos se deu a partir das produções de Saujat (2004), Machado (2004), Amigues (2004), entre outros autores, que tomam como princípio básico a ideia de que o ensino não é a totalidade do trabalho do professor, ao contrário, para estes autores essa ideia precisa ser superada para que ocorram avanços nas produções acerca do trabalho dos professores.

A maioria das Redes de Ensino utiliza o trabalho didático como base para a regulamentação da carreira docente, o qual é concebido numa visão reducionista, como atividades exclusivas de sala de aula, sem considerar as sinalizações atuais que colocam o docente como um profissional, cujo campo de trabalho extrapola os limites da sala de aula, e requer

[...] profissionais aptos/capazes de desenvolver práticas docentes tecnicamente eficazes, que estejam embasadas em pressupostos teórico-metodológicos consistentes, bem como pressupostos políticos, éticos e estéticos claros, todos conscientemente verbalizáveis, e que estejam comprometidas, social e culturalmente, com a promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos e da sua cidadania ativa, produtiva, crítica e responsável. (TERRAZZAN, 2010)

Em outras palavras, docente capazes de reconhecer que a Educação é seu campo de atuação profissional, e a escola e a sala de aula parte dos espaços nos quais seu trabalho pode se realizar. Queremos dizer com isso que, a profissão docente, na conjuntura atual, não pode se restringir ao ensino e ao trabalho didático.

O professor deve ser formado e contratado para participar ativamente da definição das políticas públicas que regem a educação, da organização do trabalho da escola (seus tempos e espaços), da elaboração dos projetos político-pedagógicos, da busca de parcerias com a comunidade e com profissionais externos, da proposição e construção dos currículos escolares, da definição das metodologias de ensino, da produção de conhecimentos da área e, em especial, dos movimentos sindicais da classe a qual pertence, etc..

Na medida em que, entendemos a profissão docente dessa forma há de se reconhecer que a atuação de um professor não se sustenta apenas com conhecimentos sobre uma determinada área disciplinar e sobre o ensino dessa área. Ser autônomo, reflexivo e criativo, em um campo profissional, significa participar (e saber participar) das tomadas de decisões em todas as esferas que o constitui.

Nessa perspectiva, “as escolas deverão, desejavelmente, evoluir no sentido de um funcionamento como comunidades de aprendizagem nas quais o trabalho colaborativo dos professores se possa contrapor à atual situação insular” de cada professor em sua sala aula, com sua disciplina e a sua turma (CANÁRIO, 2006, p.19)

“*Dar aulas*” é uma parte importante do trabalho docente e para a qual todas as outras atividades profissionais se voltam. Contudo, é necessário compreender que, fora da sala de aula e do espaço privado de cada professor, existe um amplo espaço de atuação profissional que deve ser reconhecido e assumido nas atividades de cada um.

Para isso, a escola (por meio da organização de seu trabalho, em especial de seus tempos e espaços), a Rede de Ensino (por meio de suas políticas e regulamentações) e os próprios docentes (por meio de sua formação, conhecimentos profissionais e atuação) têm que estar preparados e conscientes desta problemática. É preciso romper com a “concepção unifinalizada” (SAUJAT, 2004, p.28) da atividade docente e ver o ensino como parte de um trabalho que se mostra complexo e situado por uma história social, política, cultural e profissional.

Essa idéia tem repercussões para as pesquisas sobre esta temática, que precisam incluir, em seu escopo, análises que ultrapassem a visão de trabalho docente apenas como didático e passem a ver o ensino como parte de um trabalho maior e complexo que só pode ser compreendido em situações reais.

É no processo de trabalho que o docente reorganiza as prescrições por meio de suas atividades, no âmbito das quais se dá a elaboração das estratégias de ação e a produção de conhecimentos sobre a docência. É por meio de sua atividade que o docente articula as prescrições dos programas, das instruções oficiais, das ferramentas pedagógicas, das políticas educacionais, das características dos estabelecimentos e dos alunos, das regras formais e do controle exercido pela hierarquia com as suas características, com a sua própria história, com seu corpo

que aprende e envelhece, com as suas experiências de vida e de trabalho, com seus sonhos e suas angústias.

Procurar compreender quais os recursos mobilizados e como o professor recorre a eles para preparar sua atividade profissional é uma questão que não pode fugir de uma investigação que tenha como ponto de partida o trabalho destes mesmos professores.

O trabalho realizado pelo docente é composto por duas dimensões, uma visível e observável e outra intangível e imaterial. A primeira materializa-se nos diferentes registros produzidos pelo docente na organização e no planejamento do seu trabalho e nas ações, efetivadas, que são passíveis de observação e interação direta do pesquisador. Já, a segunda dimensão, fica no nível do pensamento, são as atividades mentais que resultam em novos conhecimentos, planos e reflexões não observáveis. Esta parte do trabalho, entendida por nós como a atividade docente, tem papel preponderante nas formas como os professores hierarquizam, incluem e excluem as ações que compõe suas rotinas de trabalho.

Existe uma zona nebulosa teórica e metodológica no seio da qual investigadores discutem e tentam tecer uma perspectiva que privilegie a investigação sobre o trabalho “real”; o trabalho como investimento da subjetividade do ator e como junção do sujeito e da situação. Esta zona nebulosa rica e variada representa o elo entre os gestos e as palavras dos atores em presença do outro e a intencionalidade normativa que se constrói na ação, e que não é dada antecipadamente pelo contexto (LESSARD, 2009, p.120).

As atividades realizadas pelo professor, na organização e realização de seu trabalho, evidenciam o caráter subjetivo e singular das ações de cada docente que, diante de dado contexto, de situações adversas e de um quadro prescritivo, tem que contingenciar seus saberes e recursos, enquanto trilham novos caminhos para atuar frente à variabilidade das situações vividas.

O processo de subjetivar o contexto não se dá ao acaso é, sim, um movimento de criação guiado por um conjunto de saberes próprios da profissão e, são esses saberes que determinam a capacidades dos docentes de traduzir as prescrições em um novo trabalho.

Essas reflexões anunciam a necessidade de aproximação a conhecimentos já sistematizados, que tenham como foco compreender o trabalho em suas diferentes dimensões. Neste sentido, a ergonômica da atividade dos professores oferece um

[...] conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação. Apoiando-se em uma pluralidade de contribuições advindas de diferentes disciplinas e ancorando seu corpo de conhecimentos no binômio trabalho prescrito ou tarefa/trabalho realizado ou atividade. (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.84)

Para essa autora, a inexistência de uma abordagem ergonômica gerou pesquisas que não levavam em conta o papel das prescrições, “dos aspectos institucionais e normativos, formais e informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.85)

As tarefas e as ações são indissociáveis e condicionantes umas das outras, desta forma devem ser compreendidas conjuntamente, visto que o trabalho do professor consiste em reelaborar estas prescrições construindo novas prescrições a partir de suas intenções, seus saberes, suas experiências e das aprendizagens que deseja possibilitar aos alunos.

Diante dessas reflexões, anunciamos que, nossa problemática de pesquisa é compreender como as condições dos contextos de trabalho interferem na organização e o desenvolvimento do Trabalho Docente na Escola Pública de Educação Básica estudada?

A relevância dessa pesquisa está, justamente, na possibilidade de compreendermos o trabalho docente realizado em contextos escolares, a partir da análise das prescrições, da atividade e das ações realizadas pelos professores em situações reais de trabalho, fato ainda embrionário nas pesquisas da área.

Diante disso, situamos como objeto deste estudo o trabalho docente e o papel que os professores vêm assumindo na sua constituição.

Assim, o objetivo desse pesquisa visa contribuir com parâmetros para a organização dos contextos escolares, de forma que possibilitem aos professores

assumir de forma deliberada e consciente a autoria e o controle de seu próprio trabalho.

Os resultados dos caminhos trilhados nesta pesquisa, tanto do ponto de vista teórico conceitual, como teórico-metodológico, foram organizados em sete capítulos descritos brevemente a seguir.

O capítulo 1, intitulado de “Escola local de trabalho, contradições e mudanças”, traz uma caracterização do contexto social atual, ressaltando as demandas que as novas configurações sociais vêm prescrevendo à escola. Para isso, contextualizamos a sociedade capitalista por meio do trabalho de Santos (2000) e Di Giorgi (2004); conceituamos trabalho escolar e organização escolar a partir de Oliveira et al (2011) e Duarte (2010); caracterizamos a partir do trabalho de Rockwell (1995) as dimensões da escola e suas múltiplas tarefas e ações; discorremos sobre o termo cultura escolar como um conceito importante para entendermos as possibilidades de mudanças e de inovações nestas instituições, para isso utilizamos as produções de Farias (2006), Thurler (2001), Ferretti (1995), Balzan (1995) e Huberman (1973), entre outros. Também utilizamos a produção de outros autores no decorrer do texto dos quais utilizamos contribuições para aprofundamentos e ampliações dos conceitos tratados.

O capítulo 2, intitulado “Trabalho Docente como foco de investigação”, é relativamente amplo. Nele, nos aproximamos de alguns autores que nos permitiram compreender, do ponto de vista teórico, o Trabalho Docente nas produções atuais. Iniciamos o texto discutindo as características do processo de profissionalização pelo qual passou a carreira docente até ser reconhecida como profissão. Para isso, utilizamos as produções de Nóvoa (1995, 2000) e Hypólito (1999); caracterizamos, a partir de Contreras (2000), Schön (2000) e Giroux (1997), três modelos de docência consensuados e aceitos na literatura atual que nos serviram de referência para classificar as formas de atuação dos docentes que atuam na escola investigada; argumentamos, ainda, com base em Contreras (2000) a necessidade de autonomia, por parte dos professores, na organização e realização de seus trabalhos; compreendemos, a partir de Saujat (2004), a idéia de multidimensionalidade do trabalho docente, com a qual, esse autor alerta para a necessidade de romper com a visão unifinalizada da atividade docente, para, então, conceber o ensino como parte de um trabalho que se mostra complexo e situado por uma história social, política,

cultural e profissional. Também nos apoiamos em Lessard (2009), que entende o trabalho como investimento da subjetividade do ator, cuja constituição se dá na fusão do sujeito com a da situação vivenciada. Com Arendt (1993), aprofundamos o conceito de trabalho como uma atividade que corresponde ao artificialismo da existência humana, constituído pela materialidade e pela imaterialidade. Também, apresentamos uma sistematização realizada a partir de pesquisas nacionais sobre trabalho docente, por meio de um levantamento em trabalhos acadêmico-científicos e em resumos de projetos de pesquisa publicados nos *Currículos Lattes* de pesquisadores, que têm se debruçado sobre esta temática como foco de pesquisa. Nesta parte do texto, anunciamos resultados já consolidados, bem como, demandas latentes de pesquisas sobre este foco.

Identificamos que, as pesquisas sobre Trabalho Docente se articulam com diferentes temáticas, as quais, por vezes, se confundem com os próprios focos de interesses dessas mesmas pesquisas. As políticas públicas são o principal contexto considerado, até então, para as análises sobre o trabalho docente, assim como o Ensino Fundamental foi o segmento de ensino que despertou o maior interesse.

Os resultados demonstram a necessidade de investimentos em pesquisas sobre o Trabalho Docente em outros níveis e outras modalidades de ensino, tendo em vista as especificidades de cada uma delas, bem como, em pesquisas que sejam desenvolvidas em espaços reais de trabalho, por meio das quais se possa compreender o trabalho a partir das atividades e das ações dos próprios docentes.

Também identificamos, o quão numerosos são os trabalhos que visam produzir conhecimentos sobre o trabalho dos professores por meio de ensaios teóricos, os quais tomam por base as prescrições contidas nas produções do campo educacional nas últimas décadas. Este resultado aponta para a existência de um caráter prescritivo que permeia essas produções, cujos resultados têm se apoiado, muito mais, no que se espera do trabalho docente, do que como ele acontece de fato.

No Capítulo 3, intitulado “Compreendendo a complexidade das situações do trabalho docente, a partir da ergonomia”, realizamos uma revisão de literatura sobre a ergonomia com o intuito de compor um conjunto de orientações teórico-conceituais para sua compreensão e utilização na pesquisa.

Realizamos, por meio do trabalho de Wisner (2004), uma retomada do processo histórico de criação e consolidação desta disciplina como base para estudos sobre o trabalho. Situamos, este trabalho, na linha da ergonomia francesa, que visa à compreensão da complexidade do trabalho, por meio do estudo de todos os seus elementos constitutivos. Para sustentar nossos argumentos, acerca dessa disciplina, também utilizamos as produções de Leplat (2004), Laville (1977) e Abrahão (2000). Incluímos, neste capítulo, um levantamento realizado em resumos de dissertações e teses, disponibilizados, no período de 1987 a 2009, no Banco de Tese e Dissertações da Capes, que utilizaram aportes teórico-conceituais da ergonomia. Esse levantamento objetivou compreender como a ergonomia está se tornando um aporte teórico-conceitual importante para estudos e investigações nas pesquisas educacionais, em especial, para a compreensão do trabalho dos professores. Identificamos, assim, avanços já consolidados, bem como algumas demandas importantes para a continuidade das pesquisas na área.

Para completar o estudo sobre a ergonomia, fechamos o capítulo com uma discussão sobre a Clínica da Atividade desenvolvida por Clot (2007), que busca desenvolver uma metodologia para a análise psicológica do trabalho.

No Capítulo 4, intitulado o “Contexto da Pesquisa”, procuramos contextualizar e caracterizar a escola investigada como forma de situarmos o leitor na realidade local, como também, caracterizar o caso estudado.

No Capítulo 5, intitulado “Metodologia da pesquisa”, apresentamos os aportes teórico-metodológicos e prático-metodológicos que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa. Discutimos a abordagem de pesquisa e os aportes sobre o Estudo de Caso que orientaram a delimitação das fontes e instrumentos de coleta de informações.

No Capítulo 6, intitulado de “Apresentação das Evidências e dos Resultados da Pesquisa”, apresentamos as evidências e os resultados decorrentes das análises das informações coletadas. A organização deste capítulo se deu em função da busca de respostas para as três questões de pesquisa: (1) Como se caracteriza o quadro de prescrições presentes no contexto de trabalho dos professores da Escola de Educação Básica Estudada? (2) Como as atividades dos professores integram e articulam os diferentes aspectos condicionantes do trabalho docente na Escola de

Educação Básica Estudada? (3) Como se caracteriza o quadro de ações presentes no contexto de trabalho dos professores da Escola de Educação Básica Estudada?

No último Capítulo, de número 7, intitulado de “Conclusões da Pesquisa”, apresentamos nossas conclusões, procurando contemplar objetivo norteador desta investigação. Neste capítulo anunciamos que existe um quadro prescritivo contraditório sobre o trabalho escolar e sobre o trabalho dos professores que coloca em confronto e oposição as proposições legais e as condições de trabalho existentes nas EEB. As condições de trabalho representam um dos principais aspectos integradores do pensamento dos professores sobre os seus trabalhos e têm reflexos diretos nas formas de organização e desenvolvimento dos mesmos.

Ressaltamos que, nesses parágrafos de apresentação dos capítulos que compõe este relatório de pesquisa, citamos apenas aqueles autores que cunharam os conceitos que sustentam as idéias principais, que pretendemos defender ao longo dessa pesquisa. Contudo, outros autores também se fazem presentes e foram fundamentais para nossa inserção na temática, bem como para nossas possibilidades de análise e de conclusões acerca da problemática central desta investigação.

CAPÍTULO I

A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO: CONTRADIÇÕES E MUDANÇAS

Vivemos, atualmente, um processo de busca incessante pela definição dos objetivos sociais da escola contemporânea. Inúmeras são as fontes que trazem (Parâmetros Curriculares nacionais, Legislação, Produções diversas) questionamentos a este respeito. Estes questionamentos, normalmente, se baseiam nas mudanças científicas e tecnológicas que alteraram sobremaneira as formas de vida em sociedade. Estas mudanças, nem sempre vêm sendo consideradas nas formas de organização e realização do trabalho escolar. O que resulta num descompasso, entre os objetivos da educação formal, que têm em seu cerne a formação de humanos, e os conteúdos ensinados e as práticas existentes nos contextos escolares. Esta reflexão também orienta parte de nossos questionamentos sobre a escola, e, é na busca de respostas para esta problemática, que discutiremos, a partir de aportes teórico-conceituais contidos nas produções atuais, a instituição escolar e seus objetivos na sociedade contemporânea.

Para isso, é importante diferenciar duas dimensões da escola: uma, que diz respeito à organização do trabalho escolar, e outra, que diz respeito à organização escolar. A organização do trabalho escolar “refere-se à divisão do trabalho na escola” (OLIVEIRA et all, 2011, p. 2), são as funções, cargos existentes e ocupados na escola, que atenderão à demanda de trabalho exigida pela organização da escola e onde se insere o trabalho dos professores.

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, 2011, p.3).

É comum, por exemplo, em escolas públicas, a falta de psicólogos, orientadores educacionais, educadores especiais, professores para trabalhar em classes de reforço, secretários, etc. Para que, o trabalho escolar se organize do ponto de vista pedagógico e administrativo é necessário a atuação de um conjunto diversificado de profissionais. O trabalho escolar se realiza, quando cada um desses profissionais ocupa os tempos e espaços da escola a eles destinados. Por outro lado, a organização da escola está relacionada à proposta pedagógica e de funcionamento da escola.

A organização escolar refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar (OLIVEIRA, 2011, p.3).

Estes dois conceitos são fundamentais para compreendermos como o trabalho dos professores se insere nestes contextos institucionais e também, como estes contextos têm orientado a atuação desses profissionais.

Não podemos esquecer que a escola também está inserida em contextos sociais marcados pela imprevisibilidade, transformados pela comunicação, ciência e economia, que agem diretamente em novos padrões de produção e novas relações sociais. Esses novos padrões atingem a escola, enquanto instituição social, ora vulnerabilizando-a, ora fortalecendo-a em sua organização e funcionamento.

1.1. A escola em uma sociedade globalizada: novos desafios, novas demandas

As mudanças que a escola vem vendo obrigada a realizar, em face dos desafios do mundo contemporâneo, trazem em seu bojo valores controversos como a competitividade, o consumo e o individualismo.

Para Santos (2000, p. 46), “a competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda a nossa inação”. Esta situação coloca os sujeitos em estado de confusão, sem que possam compreender seu mundo, seu país, a política a que estão afeitos, a sociedade de que fazem parte, o lugar e o valor das coisas; numa palavra: sua existência.

O mundo capitalista coloca, a cada sujeito, a necessidade de encontrar dentro da própria sociedade lugares e instituições que nos permitam construir valores mais humanos, ou melhor, que permitam humanizar os indivíduos, por meio dos conhecimentos produzindo e disponibilizados pela ciência.

As transformações às quais a humanidade está exposta afetam todos os aspectos da vida que, para o bem ou para o mal, nos conduzem a uma ordem global cujos efeitos todos nós sentimos, ainda que não possamos compreendê-los completamente (DI GIORGI, 2004).

Nossa incapacidade de alcançar a completude da compreensão do momento atual, de sequer termos a clareza dos aspectos e modos como somos afetados individual e socialmente, impede-nos, também, de compreender quais seu efeitos à escola; quais os significados dessa (des)ordem à instituição.

As conseqüências disso tanto vêm em forma de desafios para a escola que tem que conduzir seu trabalho em meio a uma diversidade de situações quase que inumeráveis, como vêm em forma de sinalizações sobre a função e o papel que uma instituição formadora tem que assumir nesta sociedade de inúmeras contradições e contra-sensos.

A situação que se sobressai é paradoxal (CANÁRIO, 2003), pois ao mesmo tempo em que vivemos um momento de triunfo da educação formal, no qual a escolarização chegou ao seu apogeu atingindo quase toda a população mundial, confrontamo-nos com uma enormidade de problemas de ordens sociais, ambientais, políticas e econômicas nunca antes imaginados.

Existe, desta maneira, um descompasso entre o conhecimento científico e técnico à disposição da sociedade com a capacidade dos sujeitos de controlar os efeitos do uso destes mesmos conhecimentos. Canário (2006, p.12) diz que o “ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas que sua maturidade política”.

Para Carbonell (2002), necessitamos para enfrentar este contexto social complexo reavaliar as concepções e os valores que por longo tempo foram aceitos e reproduzidos como padrões que orientavam os pensamentos e comportamentos da vida em sociedade.

Uma das causas que vem sendo apontada recorrentemente para as vertiginosas mudanças no mundo contemporâneo é a chamada globalização que reestruturou profundamente a maneira de viver e trouxe, em seu bojo, as marcas do capitalismo e das desigualdades sociais.

Testemunhamos mudanças como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, outras estruturas familiares, diferentes movimentações financeiras que giram quantias nunca antes atingidas, a comunicação eletrônica que cria ligações entre os mais distintos e distantes usuários, etc., modificando as distâncias, os tempos e nossa forma de ver e compreender o mundo.

A globalização não acontece apenas em estruturas visíveis e analisáveis como as apontadas anteriormente, não é algo que apenas “lá fora”, em outro lugar, afastado e distante do sujeito. É um fenômeno que se dá internamente, condicionando a forma de pensar e de agir em situações que vão desde os espaços sociais mais amplos aos espaços íntimos e pessoais.

A globalização, desta forma, se apresenta como um fenômeno complexo composto por um conjunto de processos que afetam diferentes instâncias da sociedade - indivíduos, instituições, natureza – e colocam riscos para a sobrevivência humana neste mundo de natureza cada vez mais hostil.

Este estado de confusão que o mundo capitalista nos coloca gera dificuldades para distinguirmos entre valores para a humanização e valores ideologizados pela globalização. Esta situação faz emergir a necessidade imperativa de instituições que possam resolver ou amenizar este estado das coisas, que possam interferir no curso indesejado que o capitalismo tem anunciado.

As instituições representam a base da organização social do mundo contemporâneo e, sem elas a sociedade, da forma como a conhecemos, desaparece. Uma das conseqüências advindas da globalização é a necessidade de se repensar as instituições sociais, entre elas a escola e seu papel em uma sociedade que tem rompido, ao longo dos anos, com inúmeros valores e costumes.

A falta de atualização e adequação entre o que fazem as instituições e os papéis que exercem na sociedade pode levar à descrença em suas funções e potencialidades. Como consequência disso o mundo sem as instituições passaria a se constituir por mercados, comunidades e indivíduos, ocorrendo uma dessocialização que consistiria na “desaparição dos papéis, normas e valores sociais por meio dos quais o mundo vivido foi construído” (DI GIORGI, 2004, p.30).

Outra problemática que essa situação coloca é a possibilidade de haver, no seio das instituições tradicionais, mudanças ainda não identificadas e reconhecidas pela sociedade. A vontade de manter as coisas como estão ou a dificuldade de nos desprendermos do passado e aceitarmos as mudanças existentes e também necessárias, faz com que exista um desencontro entre o que se pensa sobre as instituições e a forma como elas estão na realidade.

Desse modo, continuamos a falar da nação, da família, do trabalho, da igreja, da cultura e da escola como se continuassem iguais ao que foram no passado. É prudente pensar que talvez não conheçamos mais essas instituições e continuamos esperando que cumpram o mesmo papel que cumpriram em outras épocas, sem identificar de fato sua importância e potencialidades para o momento atual.

A escola é um exemplo de instituição tradicional que tem demonstrado uma imensa capacidade em sobreviver às constantes transformações ocorridas na humanidade ao longo das últimas décadas. Assim como, também é um bom exemplo de instituições que mantêm as características que possuíam no início de sua existência.

Temos testemunhado, com base na realidade local, nas produções acadêmicas e em discursos de diferentes origens, que as propostas escolares desenvolvidas atualmente, sejam elas elaboradas com base nas políticas públicas vigentes ou, por iniciativas mais particularizadas nas próprias escolas, possuem, de modo geral, ou sinais economicista que corroboram com a impossibilidade de mudanças e com a manutenção da ordem vigente, ou sinais mais humanistas que,

em geral, não chegam a ter bases sólidas para repensar o modelo vigente de escola (DI GIORGI, 2004).

A manutenção da ordem vigente ou da tradição se dá pelo fato da escola não ter conseguido traduzir essas demandas sociais em inovações nos currículos escolares, nas formas de estruturar o trabalho escolar e, conseqüentemente, no trabalho dos professores.

O modelo educacional existente tem se mostrado dominante ao ponto de impedir que se encontre lugar na rotina e no funcionamento da escola para a reflexão dos professores sobre suas práticas, para a aproximação da comunidade e dos pais, para a interação com a sociedade e para a aproximação dos problemas sociais emergentes nos contextos que se encontram. De modo geral, as ações inevitáveis para a construção de outra escola ficam secundarizadas e em muitos casos impossibilitadas de serem realizadas.

Idealizamos, como ideia norteadora desta pesquisa, uma escola capaz de inovar, de reconhecer e valorizar os conhecimentos que produz, de se ver como lócus do desenvolvimento profissional dos professores, de se ver como uma instituição que aprende e se desenvolve em conjunto com seus profissionais, de entender-se como um coletivo com capacidade para construir e desenvolver sua proposta pedagógica. Uma escola que, com base em seu projeto e suas ações, consiga encontrar caminhos para alcançar seus objetivos educativos.

Porém, sabemos que, assim como todos os espaços sociais a escola também está impregnada de valores capitalistas e mercantilistas trazidos com a globalização e que condicionam imperativamente sua organização e seu funcionamento e suas mudanças.

Não queremos aqui, conduzir nosso discurso no sentido de culpabilizar a escola, atribuindo a ela a responsabilidade isolada dos problemas educacionais, mas sim identificarmos e analisarmos seus condicionantes provenientes do Estado, do Sistema Educacional, das Políticas Públicas Educacionais e da Sociedade.

A certeza que temos no momento é de uma mudança vertiginosa nas condições sociais que implicaram, ou deverão implicar, em mudanças nos modos de vida dos sujeitos e nas formas de organização e funcionamento das instituições, incluindo nestas instituições a escola na formação destes mesmos sujeitos.

O sujeito, neste contexto, é visto como um ator que não se confunde nem com o conjunto da experiência nem com um princípio superior que oriente e lhe dê uma vocação. Este sujeito é capaz de transformar as experiências por ele vividas (exterioridade) em construção de si mesmo (interioridade) da mesma forma que sua subjetividade constrói o mundo exterior.

Vivenciamos processos de decomposição dos sistemas sociais, de rupturas entre estes e os sujeitos, de dissintonia entre cultura, sociedade e pessoa. Tal estado de coisas produz insegurança, apreensão e nos exige, afinal, problematizar: como viver em uma sociedade onde o Estado e os sujeitos parecem perder as condições de controle de uns sobre os outros e o que se impõe é a mercantilização das relações e a ampliação das desigualdades? Essa situação, para os fins deste trabalho, remete-nos a outras questões que nos são muito caras, a saber: Qual a relação da escola com este mundo globalizado? Que papel/papéis deve assumir a escola na formação dos indivíduos que irão se responsabilizar por esse mundo?

Para Canário (2006, p. 12),

[...] é neste quadro que aumenta a importância da educação e a responsabilidade dos educadores. Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atinge. (2006, p. 12)

Muitas questões são suscitadas quando começamos a caminhar por entre as vielas que compõe esta discussão. Sabemos que, para todos os questionamentos não teremos respostas, tampouco essa é nossa pretensão. Queremos sim, deixar evidente o quão complexo é o tema e o tanto que precisam avanços para superar este momento atual de múltiplas incertezas.

A globalização, neste texto, está sendo adotada como uma expressão que retrata o momento atual e que traz, em sua representação, muitas das características da realidade na qual estamos inseridos. Procuramos com isso, demonstrar de onde partimos e que a que realidade nos referimos quando evidenciamos os desafios que a escola enfrenta para formar cidadãos críticos e conscientes de sua função transformadora do mundo. É nesse mundo globalizado

que agimos em nosso dia-a-dia, que organizamos nossas rotinas e que, conscientes ou não, o modificamos, melhoramos ou destruimos.

Apesar de inúmeras facilidades e benefícios provenientes dos avanços da ciência e das tecnologias como, a produção de bens de consumo diversos, a descoberta da cura de inúmeras enfermidades, a possibilidade de difusão e apropriação de informações de deferentes campos do saber, entre outras tantas, são as dificuldades que assolam a maioria da população que dão o tom das preocupações envoltas nas questões educacionais.

Para a grande maioria da população a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes sociais médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como o egoísmo, os cinismos, a corrupção (SANTOS, 2000, p. 19).

É neste sentido, que defendemos a necessidade de mudanças radicais no modelo de escola predominante, o qual está muito mais voltado para atender às prescrições do Estado, do Sistema de Ensino e conseqüentemente das Políticas Educacionais do que para construir, com base na autonomia a ela garantida em termos da lei, um trabalho que atenda as demandas da comunidade, dos alunos e de seus profissionais.

1.1.2. Um olhar sobre a escola vigente típica

Nas últimas cinco décadas intensificaram-se as preocupações com a função social da escola. Tivemos a contribuição preciosa da obra de Paulo Freire que, dentre tantos aspectos, fez a crítica à educação bancária, distanciada da realidade e que pouco contribuiu para promover o entendimento do mundo atual (FREIRE, 1983, 1996, 2000, 2002, 2003). Tivemos também Appel (1982) com seus estudos sobre o currículo escolar e a necessidade de democratizar a escola pública; Popkewitz

(1991) atribuiu à escola a função de inserir socialmente os indivíduos, por meio da transmissão de conhecimentos que garantissem a equidade das relações sociais. Evidentemente, que outros autores contribuíram com suas críticas aos modelos escolares, mas nós não conseguiríamos nominá-los todos aqui. Apesar da diversidade das visões e caminhos adotados por esses estudiosos, a preocupação central esteve sempre posta na necessidade de se lançar um olhar crítico sobre a função desempenhada pela educação com fins a manter com êxito a escolarização em massa.

A escola conteúdista sofreu suas principais críticas por centrar-se no repasse de conteúdos de forma indiscriminada e dissociada da realidade dos alunos distanciando-se de uma educação que formasse os alunos de forma plena e para a sua inserção na sociedade. Não uma inserção passiva e neutra desencarnada de reflexão, mas por meio de uma atuação transformadora e propositiva.

Decorridos praticamente cinquenta anos do início das críticas mais difundidas à educação escolarizada, podemos afirmar que a escola pouco inovou e conseguiu estabilizar mudanças substanciais em suas formas de organização e funcionamento. A escola pouco se modificou tanto do ponto de vista estrutural, físico e administrativo, como do ponto de vista ideológico.

Entretanto, fora dos muros escolares são vertiginosas mudanças ocorridas nas formas de vida da humanidade. Como já anunciamos anteriormente o mundo apresenta-se com uma dinâmica social, política, econômica e tecnológica nunca antes visto. Diferenciamo-nos em muitos aspectos do que éramos a algumas (poucas) décadas atrás.

A sensação que temos quando adentramos nas escolas e olhamos seus currículos e práticas é que estes problemas ainda não se tornaram referência para a tomada de decisões sobre os currículos, os conteúdos de ensino, as práticas didáticas e educativas e a elaboração das propostas pedagógicas. Percebe-se ações particularizadas nas práticas de um ou de outro professor que buscam de forma individualizada e solitária ampliar seus conhecimento e inovar em suas práticas pedagógicas, sem, contudo, chegar a ter reflexos significativos no trabalho escolar.

Temos testemunhado, em nossos constantes trabalhos de pesquisa e de extensão desenvolvidos em Escolas de Educação Básica da Rede Pública Escolar

(SANTOS, (2007)¹; TERRAZZAN, (2006², 2009³, 2010⁴, 2010⁵, 2010⁶ 2010⁷), o discurso da impossibilidade, da falta de condições e da espera pela situação ideal às mudanças e melhorias.

Parece-nos que a escola está à espera de um movimento cataclísmico que provoque, repentinamente, uma mudança vertiginosa nas políticas públicas, nos investimentos, na valorização e formação dos professores, na estrutura, para que ela se constitua em um ambiente propício às inovações. De certo modo, concordamos que muitos dos condicionantes da situação vigente são externos à escola, porém, não podemos deixar de apontar a responsabilidade dos profissionais que promovem

¹ Dissertação de Mestrado: SANTOS, Maria Eliza. **Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento Institucional de Escolas Públicas: Articulações, Dificuldades e Possibilidades.** Dissertação de Mestrado. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/BR, 2007.

² Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Gepi INOVAEDUC: TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Condicionantes para tutoria no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores. – COTESC.** Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Nov. 2003 – Jul. 2006. 60p. (CNPq, Ed. Universal 01/2002. Proc. 478078/2003-0). Relatório Técnico Final, 2006.

³ Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Gepi INOVAEDUC: TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na educação básica e na formação de professores – DIPIED.** Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Out. 2006 – Mar. 2009. 89p. (CNPq, Ed. Universal 02/2006. Proc. 486440/2006-0). Relatório Técnico Final, 2009.

⁴ Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Gepi INOVAEDUC: TERRAZZAN, Eduardo a. (coord) **Desafios para Promoção e Consolidação de Melhoria na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores – DEPROCOP.** Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Ago. 2009 – Ago. 2011. (Edital/ MCT/CNPq 14/2009 - Universal). Projeto, 2010.

⁵ Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Gepi INOVAEDUC: TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil – IEPAM.** Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Mar. 2008 – Dez. 2012. (CAPES/INEP/SECAD 001/2008 – Observatório da Educação). Projeto, 2010.

⁶ Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Gepi INOVAEDUC: TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Ampliando a Concepção de conteúdo de Ensino mediante a Resolução de Problemas – ACOCERP.** Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Mar. 2010 – Dez. 2012. (Edital FAPERGS PqG n° 06/2010 – Programa Pesquisador Gaúcho). Projeto, 2010.

⁷ Projeto de Extensão desenvolvido pelo Gepi INOVAEDUC: TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Ações extensionistas de assessoramento ao sistemas de ensino na organização e desenvolvimento do trabalho escolar - AEA.** Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Mar. 2010 – Dez. 2010. (Edital FIEEX n° 02/2010) – Relatório Técnico Final, 2010.

as práticas escolares. Cobrar do Sistema e do Estado as condições para um trabalho educativo e pedagógico de qualidade é função, dever e direito da escola. Mas, reduzir, exclusivamente, as responsabilidades pelas mudanças a aspectos externos, não cria um ambiente favorável para sua efetivação.

Este ponto requer certo cuidado ao ser discutido, pois se apresenta contraditório e dicotômico. Existem situações distintas que interagem e coabitam os discursos e práticas acadêmicas, sociais e escolares e se opõem uma à outra.

- 1) Em primeiro, podemos dizer que existe um discurso a favor de mudanças, que clama a urgência de uma escola diferente que possa assumir outros papéis na sociedade e na formação dos alunos, visto que, a instituição se mantém afinada a padrões e práticas ultrapassadas há muito tempo.
- 2) Em contrapartida, também identificamos a existência de outro discurso que traz implicitamente a idéia da permanência da situação vigente. Uma ideia que reforça a manutenção da escola típica. Esta ideia é percebida na resistência à inserção de novas práticas, tanto por parte dos professores, como dos alunos e da comunidade escolar.

Tratando de mudanças e inovações nas práticas escolares, Canário (1992, p.167) diz que

[...] a questão dos recursos de que as escolas dispõem constitui, com efeito, um pano de fundo da problemática da inovação educativa. O reconhecimento de que, face às mutações sociais envolventes, os sistemas de ensino, e as escolas, estão condenados a inovar. Afirmou-se em paralelo com a idéia de que inovação custa caro e exige meios diversos. A partir deste raciocínio, um pequeno passo foi suficiente para se instalar a convicção de que a inovação só é possível se tiver como base recursos suplementares.

Esta lógica de pensamento sobre as mudanças nos contextos escolares se aproxima do que temos encontrado em nossa realidade e ressalta o equívoco de acreditar que o mero acréscimo de recursos materiais é a solução dos problemas, sem nem ao menos haver o questionamento da utilização que vem sendo feita dos já existentes.

A mudança, neste sentido, está associada à inserção do novo e não à melhoria do que existe. O discurso da falta de recursos é legítimo, entretanto, não ajuda a avançar se as reivindicações não estiverem relacionadas às necessidades reais da escola.

A ideia que se sobressai é de crescer e não de modificar. A lógica existente acena para a necessidade de novas formas de gestão e uso dos recursos existentes antes de se propor o acréscimo de outros. Esta situação pode muito bem ser exemplificada com a inserção dos laboratórios de informática nas escolas de educação básica que, após uma década, ainda não se consubstanciaram em espaços com interesse pedagógico pelos professores.

Para Canário (2006), a escola pode ser considerada obsoleta por três motivos: (1) por ter se afastado de outros espaços educativos que fazem parte da vida cotidiana e tem forte participação nos processos de socialização, como os museus, as bibliotecas, as associações culturais, etc; (2) por permanecerem na lógica do ensino em vez de focarem os processos de aprendizagem, se organizando em função dos professores e não das melhores condições para a aprendizagem; (3) pelos métodos de organização do trabalho escolar que mantêm a lógica fabril e da linha de montagem, características da produção de massa.

1.2. De que escola se fala, com que características e que estrutura?

Esta discussão transcorre a partir de duas formas de entendimento da escola. Na primeira parte do texto tratamos a Escola como uma instituição social, construída pela cultura humana, parte de um repertório de outras instituições idealizadas nas representações dos sujeitos. Na segunda, tratamos da escola como lócus do trabalho docente localizado em contextos reais, que pode ser denominada e identificada. Esta escola possui espaços delimitados, sujeitos identificáveis, tempos, espaços e práticas, é, portanto, passível de ser observada e investigada.

Podemos dizer que, a discussão que antecede esta parte do texto, nos respalda quando afirmamos que as demandas sociais colocam à escola o desafio para mudanças. Contudo, parece-nos que a escola está à espera de um movimento cataclísmico que provoque repentinamente uma mudança vertiginosa nas políticas, nos investimentos, na valorização dos professores, na formação, nas condições

diversas e que, também, dê condições para as próprias mudanças. Esse discurso tem delegado mais a aspectos externos a responsabilidade pelas mudanças do que a aspectos internos à escola.

Existem aspectos de natureza organizacional e estrutural que dizem respeito às condições físicas, materiais e financeiras que são dependentes do sistema. Por outro lado, há aspectos de natureza ideológica e política que se relacionam ao papel da escola, e que implicam transformações nos currículos e nas práticas docentes, tratam com valores e atitudes que determinam os tipos de ações dentro da escola.

Em nosso entendimento, para que uma escola atenda as demandas da sociedade são necessárias mudanças e inovações significativas nesses diferentes aspectos. Os aspectos externos são importantes e necessários para criar um clima favorável à introdução de mudanças e de inovações, porém não dão conta isoladamente. São inevitáveis novas formas de conceber a sociedade, a escola, o ensino, as práticas escolares e o trabalho docente e isso é condicionado pelos professores e gestores, na medida em que, entendem o porquê da necessidade de inovar, de se expor e se arriscar.

Além disso, se faz necessária a capacidade, por parte desses profissionais, de avaliar e identificar onde e como é possível mudar. Testemunhamos raros discursos positivos que encarem essa situação. A escola parece imersa em uma cultura tão sólida que pouco consegue ver para além de seus muros ou, mesmo, para além de cada função, de cada sala de aula, de cada prescrição.

Decorridos quinze anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que possibilitou uma maior autonomia para o trabalho da escola na organização em seus tempos, espaços e currículos, o que ainda vemos são professores que justificam seus modos de ensinar orientados pela tradição, satisfeitos com as listagens e programas de conteúdos fornecidos pelas Coordenadorias e Secretarias de Educação. Ainda que possa ser prematuro encontrar mudanças significativas posterior da legislação atual, entendemos que o prenúncio delas já deveria estar acontecendo.

Apesar de termos no Brasil 26 redes de ensino estaduais, 5.564 sistemas municipais, com uma enormidade de escolas aproximadamente 16,5 mil, poucas e singulares são as diferenças entre elas. Normalmente, essas instituições se deixam conduzir pela tradição, sem pontes ou conexões com o mundo externo; seguem um

ritualismo na organização de seus tempos e espaços, na distribuição das funções, na definição de suas ações de rotina, que se repetem na mesma maneira independente do local, comunidade e cultura em que estão alocadas.

Como diz Canário (2006, p. 15)

A organização de nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aulas de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para a modalidade de ensino simultâneo, características da escola atual. Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses seqüenciadas.

A crise da escola se encontra na falta de entendimento sobre que papel a escola deve cumprir na sociedade atual. Essa situação se grava, na medida em que, existem muitas dúvidas sobre as finalidades da escola e sobre os caminhos que se deve seguir na orientação de suas ações.

A escola nunca esteve tão próxima de atuar de forma determinantemente sobre o desenvolvimento social; entretanto, também nunca esteve tão distante de realizar este feito, pois ao mesmo tempo em que aumentaram as possibilidades de intervenção da escola na vida dos cidadãos, aumentou a distância entre a estrutura existente e a estrutura necessária para que isso aconteça. Esse ponto retrata os enormes desafios que estão postos à educação.

Quando nos propomos problematizar a escola, deparamo-nos com algumas contradições, pois

Alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores; outros são tristes, aborrecidos e, mesmo, severos. Quando se visita vários deles, sente-se bem essas diferenças. Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações, que a tornam única. O clima, como reflexo de cultura de uma escola, como expressão dos valores coletivos mais ou menos compatíveis com a finalidade do sistema público, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham, pois, em ampla medida, seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais e, conseqüentemente, seu

equilíbrio dependem dele. Tudo isso não é muito novo: se pensarmos em nosso próprio passado de alunos encontraremos a lembrança de atmosferas mais ou menos alegres ou pesadas; acontecimentos marcantes ou dias cinzentos; odores, cores e ruídos diversos [...] (THURLER, 2001, p.89).

Para estudos que visam compreender este espaço institucional, perceber essas diferenças é uma condição importante, pois não podemos correr o risco de olhar a todas as escolas como iguais e cair em generalizações infundadas, assim como não podemos deixar de considerar e de valorizar aquilo que lhes dá unidade e que se reproduz em todos os espaços independente dos sujeitos que os constroem.

Por trás desse estudo, que toma o trabalho docente como objeto de investigação, existe como pano de fundo a intenção de compreender as possibilidades para a implantação de inovações duradouras nas práticas escolares, por meio do trabalho destes profissionais.

No contexto educacional, localiza-se o ponto de convergência das prescrições externas advindas das políticas, das teorias, das normativas, das tradições, etc. São as formas de organização trabalho escolar utilizadas que traduzem as prescrições em uma rotina institucional. Além disso, a escola é o *locus* de trabalho dos professores, ao menos do trabalho que nos interessa, aquele que deve resultar nas aprendizagens dos alunos, objetivo maior de todo o processo educacional.

O trabalho escolar comporta um conjunto de práticas cotidianas, é um espaço possuidor de uma cultura que se traduz em mensagens sobre a prática que se espera dos professores. “El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (ROCKWELL, 1995, p. 13).

Para conhecer a escola, é necessário se embrenhar por entre as múltiplas relações e práticas institucionalizadas que compõem uma trama complexa na qual se ligam e entrecruzam aspectos da tradição histórica, das características locais, das decisões políticas, administrativas e burocráticas, dos conhecimentos e representações dos professores, dos conhecimentos e representações dos alunos, dos materiais e técnicas utilizadas para o ensino, dos imprevistos, das decisões coletivas e individuais, etc.

Cada instituição faz suas formulações tornando seu trabalho específico e original. Essas formulações acontecem por meio da ação dos sujeitos, da atividade de trabalho de cada profissional. No caso da escola, cada professor organiza e realiza seu trabalho mediado pelo que é explícita ou implicitamente comunicado pela instituição.

Estas reflexões sinalizam alguns aspectos que nos ajudam a encaminhar nossa metodologia de pesquisa e justificar os instrumentos e as fontes de informações. Por exemplo, os documentos oficiais, externos e até mesmo internos como os Projetos Político-Pedagógicos têm limitações significativas como fontes para compreendermos a experiência escolar. A compreensão deste processo

[...] requiere un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que se sucede cotidianamente en las escuelas. Observar lo que se sucede en las escuelas es enfrentarse a secuencias de interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes. En el proceso analítico de parcelas inteligibles, se reconstruyen los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela (ROCKWELL, 1995, p. 15).⁸

O trabalho escolar pode ser analisado a partir de diferentes dimensões que agrupam diversas tarefas, atividades, ações, situações ou objetos do cotidiano escolar. Cada um desses elementos é transmissor de (prescreve) mensagens sobre o que se espera do trabalho docente e, conseqüentemente, o que se espera do trabalho de cada profissional que atua naquele espaço.

Rockwell (1995, p. 19) propõe algumas dimensões para análise da organização e do funcionamento do trabalho escolar. São elas:

- A estrutura da experiência escolar: esta dimensão trata de aspectos como a organização e a utilização dos tempos e dos espaços escolares. Esses dois aspectos têm papel preponderante para que as interações e trocas entre os

⁸ [...] requer uma análise qualitativa de registros etnográficos e do que acontece cotidianamente nas escolas. Observar o que acontece nas escolas é enfrentar a sequência de interações que a primeira vista podem parecer incoerentes. No processo analítico de partes inteligíveis, se reconstruem os múltiplos conteúdos que estão em jogo nas atividades que se desenvolvem na escola. (ROCKWELL, 1995, p. 15).

diferentes sujeitos aconteçam, assim como também condiciona as formas de participação desses sujeitos. Esta dimensão tem um forte caráter prescritivo, tendo em vista que, tais aspectos são acionados em primeira mão pelos professores, alunos e sociedade. Ou seja, são partir dos regramentos adotados para organizar os tempos e os espaços que se determinam as ações de rotina da escola. O estudo desta dimensão pode perpassar pela compreensão das formas de agrupamento dos alunos, critérios de distribuição do tempo escolar, pela organização dos momentos coletivos de trabalho, pela distribuição e organização do espaço físico da escola, pelas formas de acesso e participação da comunidade (pais, parceiros, outras instituições, etc)

- A definição escolar do trabalho docente: esta dimensão trata das formas de organização do trabalho do professor, ou seja, das disposições e normativas que regulamentam a sua participação no trabalho escola, bem como das opiniões, orientações, sugestões, pressões que emergem do convívio na escola. Os professores organizam seu trabalho de acordo com a cultura e com a tradição de forma que sejam aceitos e possam sobreviver na escola.
- A apresentação do conhecimento escolar: esta dimensão trata do conhecimento escolar. Quais os critérios de seleção dos conhecimentos que serão apresentados aos alunos? Por que estes conhecimentos e não outros? Qual a relação destes conhecimentos com o cotidiano escolar e com a realidade social dos alunos?
- A definição escolar de aprendizagem: esta dimensão visa saber como os professores e gestores compreendem o processo de aprendizagem e que tipo de organização escolar resulta dessa compreensão. Quais recursos de que se utilizam? Que linguagens exploram? Como se dá a interação entre professores e alunos e entre a escola e os alunos?
- A transmissão de concepções de mundo: esta dimensão trata das concepções de mundo e de sociedade que orientam a organização do trabalho escolar como um todo. Ou seja, como a escola, seus professores e gestores vêem a escola como um espaço de transmissão e construção de valores sociais emergentes do mundo atual?

Estas dimensões serão, parcialmente, analisadas a partir das tarefas, atividades e ações que compõem o trabalho escolar e o trabalho dos professores.

Por conseguinte, selecionaremos aquelas que, após um trabalho exploratório de observação nas escolas, configuram-se em ações cujo papel é preponderante nas organizações do trabalho escolar e do professor.

Estamos tomando como pressuposto que estudar a escola é uma condição primeira para compreender a constituição do trabalho docente e, assim, sinalizar as possibilidades para a efetivação de mudanças e inovações que resultem em melhoria da educação.

1.3. Aspectos condicionantes do Trabalho Escolar

Os aspectos que até aqui procuramos enfatizar evidenciam que a responsabilidade sobre as mudanças escolares está relacionada e provém de diferentes aspectos que estão instalados tanto nos contextos escolares como fora deles.

Sem tentar fazer uma sistematização exaustiva, podemos apontar quanto às suas origens dois tipos de aspectos. Os aspectos externos às escolas e que possuem forte influência em seus trabalhos, como por exemplo: a legislação, as políticas públicas educacionais, a sociedade, a condição sócio-econômica dos alunos e, os aspectos internos às escolas que são de natureza organizativo-administrativa, estruturais e pedagógicas.

Com relação aos aspectos condicionantes do trabalho escolar não podemos deixar de nos aproximar de Oliveira (2007), Hypólito (1999), Hypólito et al. (2009) e Duarte (2010) que têm realizado pesquisas que visam compreender o trabalho docente nas redes públicas de ensino e seus processos de reestruturação frente às políticas reguladoras que vigem no país. As políticas públicas, em nosso entendimento, representam uma das principais fontes de prescrições para a escola e os professores. Testemunhamos ao longo das últimas três décadas a elaboração de um conjunto de sinalizações sobre as expectativas do Estado para com a escola, em especial no que diz respeito à organização e realização de seu trabalho. Estas sinalizações têm influência direta no trabalho dos professores e desencadeia um processo de intensificação e simplificação das atividades dos professores.

Este processo se inicia com a Constituição Federal de 1988, Artigos 205 e 206 e a LDB 9394/96, que determinam como princípios básicos da Educação

Nacional a democratização, a descentralização e a autonomia concretizadas por meio de outras formas de gestão da escola. É com esta conotação que se insere nos contextos educacionais a indicação da necessidade de se descobrir caminhos para reorganizar o trabalho escolar de forma que a escola consiga assumir, e ao mesmo tempo dar respostas ao Estado, pelas responsabilidades a ela atribuídas.

A democratização da escola tem seu marco nas políticas da década de 1980, período em que a instituição e a educação como um todo receberam diversas críticas sobre seus papéis na sociedade. Aclamava-se a formação cidadã dos alunos para o preparo às práticas democráticas na sociedade. A escola deveria ser a principal representante dessa formação, por isso a democratização dos seus espaços com a inclusão de todos. A reivindicação pela democratização da educação tinha o cunho de oposição ao modelo tradicionalmente burocrático e autoritário de organização escolar.

Os princípios democráticos prescreveram mudanças para diferentes instancias da educação:

- Em primeiro lugar para as Redes de Ensino que devem viabilizar condições para o acesso e a permanência de todos os alunos em idade escolarizável ao ensino obrigatório. Diga-se o Ensino Fundamental.
- Em segundo, para as escolas adequar suas práticas aos princípios democráticos, viabilizando outras formas de gestão escolar.
- Em terceiro, pensar a democracia como um objetivo para a formação dos alunos. Ou seja, a sua inserção nos currículos escolares e nas práticas de sala de aula.

Os princípios democráticos prescreveram mudanças para diferentes instâncias da educação:

- Em primeiro lugar, para as redes de ensino, que deveriam viabilizar condições para o acesso ao ensino obrigatório e a permanência de todos os alunos em idade escolarizável – leia-se ensino fundamental;
- Em segundo lugar, para as escolas que deveriam adequar suas práticas aos princípios democráticos, viabilizando outras formas de gestão escolar.

- Em terceiro lugar, pensar a democracia como um objetivo à formação dos alunos. Ou seja, à sua inserção nos currículos escolares e nas práticas de sala de aula.

Apesar dos termos democratização e democracia terem se popularizado e fazerem parte dos discursos escolares, políticos e acadêmicos, Paro (2007) e Cóssio et al. (2010) alertam para a necessidade de se resignificar seus conceitos, tendo em vista a dispersão de sentidos atribuída a eles nos contextos escolares.

Paro (2007) constata que os educadores, na sua maioria, tenderam a admitir a democracia como a mera inclusão de conteúdos relativos a direitos e deveres e com matérias que explicassem o modelo político vigente.

Com relação à descentralização, princípio difundido especialmente na década de 1990, com a LDBEN 9394/96 e com as reformas educacionais das últimas década que foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica em nome da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Os objetivos destas políticas eram diminuir a burocracia dos Sistemas de Ensino e das Escolas, flexibilizar a gestão e a captação de recursos e promover a autonomia das escolas e dos profissionais da educação. Estas reformas não apenas atingiram as escolas, como também repercutiram de forma decisiva nas expectativas sobre o trabalho dos professores, dos quais se passou a esperar uma maior participação na organização do trabalho escolar, aumentando sua jornada e as exigências sobre seu trabalho.

A escola precisou se organizando para uma maior participação dos pais, dos alunos e da comunidade nas decisões internas. Surgiram os conselhos escolares e os colegiados. Ampliaram-se as responsabilidades e atividades de nível local, por meio da contratação de serviços e compra de material, por conseguinte, a escola passou a gozar de maior autonomia para gerenciar suas atividades.

Estes são efeitos desejáveis deste processo de descentralização da administração pública. Entretanto, não são apenas benefícios que são conquistados. Junto com este conjunto de pontos positivos conquistados com a descentralização, veio a padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos como meio de garantir o rebaixamento dos custos da expansão, sem abrir mão do controle das políticas. Em decorrência disso surge a transferência das obrigações das secretarias para as escolas e os professores.

Desta forma, podemos dizer que os princípios que, nas últimas décadas, vem conduzindo as políticas, nem sempre proporcionaram o resultado esperado. É visível nos espaços escolares o quanto a autonomia gerou certo conforto às secretarias e, contrariamente, pressão às escolas que tiveram de resolver e se responsabilizar solitariamente pelos resultados educacionais. “Os professores são em geral considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se muitas vezes constrangidos a tomarem para si a responsabilidade do êxito e do insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Esta discussão coloca às escolas a necessidade de outras formas de organização e realização de seus trabalhos e aos professores outras responsabilidades e formas de inserção no espaço institucional. Assim, todas as prescrições externas impostas ao trabalho escolar têm, inevitavelmente, repercussão e implicações diretas no trabalho docente. Esta assertiva coloca a compreensão sobre o trabalho escolar como uma condição para a compreensão do trabalho docente.

Para o entendimento das formas de organização dos tempos e espaços escolares, Rockwell (1995, p.17) destaca que a rotina escolar “[...] abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad”⁹. Estas atividades são de diferentes ordens, das quais podemos citar: elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de ensino; avaliação do desempenho de alunos em processos seletivos; sessões individuais de estudos para professores organizados pela Instituição; reuniões para gerir os recursos financeiros, humanos e físicos; conselhos de classe; organização de festas e comemorações, dentre tantas outras.

Sabemos da diversidade de ações presentes nas escolas, bem como a permanência de algumas e a itinerância de outras. Percebemos que o trabalho escolar configura-se a partir de ações de rotina que podem segundo Paro (1999) ser divididas em dois grupos:

⁹ “Abarca una grande diversidad de actividades mediante as quais profesores, alumnos e pais lhe dão existência à escola dentro do horizonte cultura que circunscribe cada localidad” Rockwell (1995, p.17)

- As atividades meio, as quais não têm uma relação direta com o aluno (planejamento escolar, viabilização de recursos materiais, físicos, financeiros, as ações da secretaria da escola, as ações ligadas à merenda escolar, os levantamentos e controle estatístico dos alunos, o controle da lotação dos professores, etc), contudo, são elas que dão condições para o ensino;
- As atividades fim, que tem seu objetivo centrado diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem (planejamento de ensino, avaliação do desempenho do aluno, elaboração da proposta pedagógica, formação continuada em serviço, etc). Estas atividades, apesar de colocadas em grupos distintos, se articulam constantemente no desenvolvimento do trabalho escolar.

A operacionalização do trabalho escolar de uma ou de outra maneira liga-se as formas de gestão instituídas e aceitas pelos profissionais e pela comunidade escolar. Neste sentido, a gestão escolar não pode ser vista como um processo que separe o “administrativo do pedagógico, posto que, do ponto de vista da administração como mediação, não há nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico” (PARO, 2007, p.4). Desta forma, a escola precisa relativizar e modificar sua organização.

Não é possível construir ou atribuir outro papel à escola, sem que se conceba outra escola, com outros espaços, outras formas de organização dos tempos e espaços, outras estratégias e valores atribuídos à organização do seu trabalho assentados em princípios democráticos, coletivos e de cooperação entre os pares, sem que se compreenda a docência para além do trabalho didático.

A qualidade referendada nas políticas, nas avaliações da Escolas Públicas de Educação Básica (EPEB), nos discursos, nas produções acadêmicas depende intimamente dos objetivos que se pretende buscar com a educação. Para, além disso, deve-se conseguir planejar e executar práticas condizentes com estes objetivos. Ou melhor, temos que conseguir sair do nível do discurso para as práticas. Para isso, é imperativo compreender como a organização das ações escolares em seus tempos e espaços podem limitar ou ampliar as possibilidades de construção de novas formas de realizar o trabalho escolar que possam garantir o atendimento às demandas da sociedade.

1.4. Cultura escolar: possibilidades de mudanças no contexto escolar

Dada à frequência com que utilizamos, até aqui, os termos “mudança” e “inovação”, cabe-nos explicar qual é o nosso entendimento deles. Para isso, buscamos a partir de alguns autores e de nossas próprias concepções enquanto pesquisadores, esclarecer esses termos tomando como pressupostos algumas contribuições de Farias (2006), Thurler (2001), Ferretti (1995), Balzan (1995), Huberman (1973). Autores que têm dedicado parte de suas produções no esclarecimento dos modos de inserção das inovações nos contextos educacionais.

Contamos com algumas décadas de produções sobre inovações educacionais que têm mostrado que as inovações, majoritariamente, vêm sendo impostas de instâncias superiores que, buscando qualificar a educação, acabaram adotando propostas de outros contextos sem interlocução com as escolas e suas diferentes realidades. Também é consenso que as inovações têm acontecido por iniciativa de professores que, visando à melhoria de seu trabalho individual, introduzem novas práticas sem que elas tenham partido de uma necessidade institucional.

Há mais de 20 anos, Balzan (1995, p. 287) destacava que a palavra de ordem era inovar, sem ao menos se perguntar “em função de que e a serviço de quem?”. Não podemos dizer que se vive uma situação muito diferente nos dias atuais, pois continuamos assistindo à inserção de práticas e supostas inovações sem a devida análise de suas necessidades. Na literatura estudada, assim como nos discursos recorrentes nos espaços de educação formal, percebemos que os termos “mudança” e “inovação” são utilizados, em muitos momentos, como sinônimos. Contudo, não entendemos dessa forma e consideramos pertinente um esforço na tentativa de entender suas diferenças.

As mudanças podem significar todo tipo de alteração ocorrida em um determinado ambiente, de forma involuntária, não planejada e sem uma preocupação efetiva com possíveis melhoramentos contextuais. O simples ato de reorganizar os móveis de uma sala representa uma mudança, mas não necessariamente uma inovação. Podemos dizer que a mudança é um ato mais descomprometido política, social e economicamente. Diferentemente do que compreendemos a inovação significa introduzir algo novo em um determinado

ambiente, resultando em mudanças nas práticas e atitudes dos profissionais envolvidos. Para Ferretti (1995, p. 62), inovar é o processo de “introduzir mudanças num objeto de forma planejada, visando produzir melhoria no mesmo” devendo atingir um número considerável de sujeitos, ser duradouro como processo e se estabilizar com o tempo.

Esta forma de ver a elaboração de propostas supõe um rompimento com a tradição de adotar e inserir nos espaços escolares práticas nem sempre compreendidas pelos profissionais que as realizam. Todos os níveis dos sistemas de ensino são importantes para a inserção e estabilização de inovações; contudo, nenhum tem papel maior que a escola, pois é neste espaço que os objetivos educacionais se concretizam. Nessa perspectiva, é fundamental compreendermos as relações entre as formas de organização do trabalho escolar com as possibilidades de mudanças e a inserção de inovações nas práticas existentes nesses contextos.

Em relação a isso, podemos nos embasar no trabalho de Thurler (2001) que procura delimitar as condições em que a instituição escolar pode se tornar “o nó estratégico para inovação em educação”, tendo como pressuposto que a cultura e o funcionamento do trabalho escolar possuem características que determinam seu potencial para mudanças tanto positivas como negativas. Ou seja, as mudanças por si só não significam necessariamente melhoria.

Em função disso, essa autora elenca algumas dimensões que organizam características determinantes do potencial inovador de cada escola, são elas: (1) a organização do trabalho; (2) relações profissionais; (3) cultura e identidade coletiva; (4) capacidade de projetar-se no futuro; (5) lideranças e modos de exercício de poder; (6) o estabelecimento como organização instrutora. Todas as dimensões elencadas são relevantes. Porém, três delas podem contribuir com a definição de categorias que nos permitam análises confiáveis da escola, de seu trabalho e do trabalho dos professores, a saber: a *organização do trabalho* que trata do estudo de práticas que favorecem as mudanças na perspectiva da existência de uma forte relação entre a mudança institucional com a atuação dos profissionais; as *relações profissionais* que abordam a existência do individualismo como uma cultura dominante e trazem, em seu bojo, as possibilidades de se desenvolver uma cultura

baseada na cooperação; e, por fim, a *cultura e identidade coletiva* que envolve o entendimento da importância da cultura escolar em um processo de mudança.

Como abordamos anteriormente, é sabido que os estabelecimentos escolares não definem seu próprio programa e nem arriscam objetivos para além daqueles determinados pela rede de ensino. Porém, fazem uso de diferentes maneiras de ler e hierarquizar as mensagens provenientes do sistema, assim como os objetivos a serem alcançados.

Essa situação acaba definindo um único caminho por onde todas as ações de rotina e as práticas mais individualizadas podem transitar. E para transitar neste curso professores, gestores, alunos e membros da comunidade em geral precisam compartilhar idéias, concepções e formas de agir. Esses pontos de unicidade e de convergências constituem o que chamamos de cultura escolar.

A forma como os atores percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações, interpretam-nas e lhes dão sentido.

Uma das funções da cultura escolar é traduzir as prescrições impostas pelo sistema, garantido, assim, que os docentes tenham uma referência para a organização de seu trabalho, ou melhor, que cada escola possua uma identidade de referência. Tendo em vista a necessidade de adequação do trabalho escolar às demandas sociais mais imediatas e presentes em cada comunidade. A cultura é o conjunto de regras que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, as maneiras de agir.

A escola, neste sentido, vem assumindo papel fundamental para entendermos as possibilidades de mudanças e inovações na educação formal, pois assim como ela pode potencializar essas possibilidades, suas regras e normas de funcionamento também pode minimizá-las.

CAPÍTULO II

TRABALHO DOCENTE COMO FOCO DE INVESTIGAÇÃO

Discutiremos, neste capítulo, o Trabalho a partir das mudanças vivenciadas pela profissão no século XX, tendo em vista as significativas mudanças ocorridas na organização social, política, econômica mundial nesse período, assim como por ser neste século que testemunhamos os principais movimentos políticos e sociais para a organização da profissão docente.

A história evidencia que os diferentes interesses políticos e econômicos privilegiados na organização das sociedades têm repercussões abrangentes na organização da educação em cada país. A educação vem assumindo, ao longo da história, o papel que mais se adéqua aos interesses de cada Estado.

Esta é uma das marcas da educação no século em discussão, dada a crescente intervenção do Estado sobre os sistemas de ensino com um quase absoluto controle sobre o trabalho dos profissionais da educação, em especial das Escolas de Educação Básica e dos professores.

Entendemos que as formas de regulação, por parte do Estado, e de controle sobre as diferentes instâncias do sistema público são legítimas e, quando bem construídas, resultam na garantia da equidade e da qualidade aos diferentes sistemas que compõem a rede educacional no país. Contudo, quando o controle passa a determinar que ações devem coexistir nos espaços escolares, quando e como todos os professores devem fazer no exercício de sua profissão, o resultado é a repressão das iniciativas criadoras centradas aos contextos sociais.

É necessário que se consiga encontrar um ponto de equilíbrio entre os mecanismos de controle do Estado e a autonomia das escolas e dos professores no gerenciamento de suas ações, na organização e realização de seus trabalhos.

A lógica que tem embalado, em diversos países, a maioria das políticas públicas e a presença do Estado nas questões educacionais está sustentada pela racionalidade técnica do trabalho dos professores, que vem sendo determinado externamente por meio do currículo, da avaliação, da estrutura física das escolas, dos investimentos, etc.

A educação é organizada no seio das políticas públicas com base em diferentes concepções sobre seus objetivos e os legados que se espera à sociedade. Nesta mesma lógica, também são definidos o papel da escola e dos professores na realização das ações educativas. Estas concepções embalam a organização e desenvolvimento dos processos de formação de professores, as políticas de valorização e regulamentação da profissão, bem como as formas de investimento e estruturação dos sistemas de ensino.

Para entendermos a condição atual da profissão docente e, conseqüentemente, de seu trabalho, consideramos indispensável abordar alguns aspectos característicos de seu processo de constituição e reconhecimento.

Como a maioria dos acontecimentos/eventos ocorridos na história das produções culturais da humanidade, o trabalho docente em seus primórdios, apresentava-se com outros contornos. Foi a partir das mudanças sociais advindas do crescimento das cidades e do processo de industrialização que a educação começou a se democratizar e a se formalizar em espaços próprios, exigindo assim a presença de um “profissional” para encaminhar os processos de ensino.

Essas mudanças alteraram radicalmente a organização mundial em termos econômicos e políticos introduzindo novas formas de trabalho e de interação social que exigiram da educação a preparação dos indivíduos para se inserirem e sobreviverem nessa nova ordem. A partir desse processo, o ensino passou a ser uma condição para a vida em sociedade e, de acordo com as características de cada país, percorreu um percurso nos processos de estatização e expansão.

A história da docência está ligada às atividades de ensino, mesmo que o início de seu reconhecimento como profissão date, aproximadamente, de 300 anos.

Ou seja, mesmo antes de se pensar na profissionalização docente, o professor já existia e figurou em toda a história da educação.

2.1. Autonomia no Trabalho Docente

A autoria do trabalho docente tem provocado inúmeros questionamentos, pois entendemos que ela é uma condição necessária para que o professor, por meio de suas atividades docentes, promova aos alunos uma formação escolar que lhes oportunize uma leitura mais real da sociedade e de sua condição de indivíduos sociais.

Em especial, temos nos questionado sobre como o professor no processo de construção de seu trabalho equilibra de forma ética as prescrições e interesses externos com a realização de um processo educativo significativo que atenda aos compromissos sociais assumidos profissionalmente.

A autoria que nos referimos acima se efetiva a partir da reflexão sobre as necessidades postas à escola e ao trabalho do professor. Não é o simples fato de organizar e planejar aulas com base no que está determinado e definido a priori, de forma distanciada da comunidade e dos alunos, das necessidades sociais e da função educativa maior. Trata-se da construção de um trabalho que avalie as situações a partir de valores políticos, sociais e humanos, construídos com base em uma sólida formação profissional, cultura, social e política. Não são apenas valores pessoais que um professor coloca em jogo em suas decisões, mas valores coletivos, compartilhados e aceitos socialmente.

O trabalho docente não se realiza apenas em função de uma obrigação profissional com um fim em si mesmo, por meio de estratégias e ações meramente técnicas que façam alcançar os objetivos educativos, de forma descolada dos alunos e de sua existência como sujeitos. A educação não é um problema privado dos professores que tomam suas decisões de forma descolada da sociedade. Ao contrário, sua profissão é “uma ocupação socialmente encomendada” (CONTRERAS, 2002, p. 78) e de responsabilidade pública.

Logo, o trabalho docente não é um cumprimento de regras e técnicas, mas sim um processo de equilibrar vontades e interesses profissionais com as dimensões humana e emocional que se fazem presentes em toda a ação educativa.

Embora possa ocorrer que o contexto institucional, os mandatos administrativos ou as características trabalhistas do professor contradigam ou dificultem a realização de seus valores, as tensões e dilemas que isso origina só podem ser interpretados como dilemas morais. Seu compromisso profissional reside em modificar a situação em que se encontra, superando as contradições ou dilemas, ou encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação (CONTRERAS, 2002, p. 78).

Não se pode perder de vista que a função docente não é o ensino dos conteúdos pelos conteúdos, mas sim a formação de indivíduos por meio da aprendizagem dos conteúdos. O professor está constantemente em interação direta com pessoas; seu trabalho se efetiva na interação com pessoas, sobre as quais exerce influência, podendo de acordo com suas escolhas atuar a favor ou contra os interesses sociais.

Estas afirmativas nos ajudam a argumentar porque o trabalho docente não pode se reduzir ao ensino, pois questões maiores estão colocadas à função de ser professor. O trabalho docente é uma prática social situada, em que as decisões não podem ser tomadas pelos docentes individual e solitariamente em suas salas de aula. É a atuação, participação e colaboração em outros espaços da escola e do sistema educativo que lhes fornecerá as habilidades e as competências para refletir e relativizar suas práticas em sala de aula.

O trabalho docente pauta-se em uma consciência ética que dê sentido à formação escolar dos alunos. Acima de um compromisso contratual com o sistema e para com as prescrições o professor tem um compromisso com a sociedade. Este compromisso se efetiva por meio dos currículos escolares, das estratégias didáticas, das avaliações escolares, das relações sócio-afetivas estabelecidas com a comunidade, os alunos e os colegas de trabalho.

Contudo, um compromisso ético e crítico são se dá apenas pela boa vontade dos professores, mas sim por atitudes profissionais sustentadas em conhecimentos

e saberes profissionais que possibilitem a análise das situações e a transformação das mesmas, bem como por um lócus de trabalho construído com base nas condições necessárias para tal.

Somente a consciência ética coloca em cheque as prescrições e apenas a autonomia permite que o professor seja o autor de um trabalho que esteja em consonância com as expectativas dos alunos e da comunidade em que atua.

2.1.1. Histórico da profissão: constituição e estabilização

O Século XVIII, sem dúvida alguma, foi um marco decisivo para a educação e a docência. Até este período, o modelo escolar prevalente vigorava sobre o domínio da Igreja. Somente a partir deste século, inicia-se o processo de estatização do ensino, com o aumento do controle dos processos educativos e a substituição dos professores religiosos por um “corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 15). O modelo de professor continuava muito próximo do professor religioso, bem como os princípios educacionais aceitos e buscados.

Dos religiosos herdamos a idéia de sacerdócio, de uma docência sustentada muito mais pelos preceitos morais e religiosos do que por conhecimentos profissionais. A ideia de sacerdócio ainda é “absolutamente presente entre nós, pois, embora aparentemente sofra alterações, não tem mudado em essência” (HYPOLITO, 1999, p. 84).

Entre os principais acontecimentos que encaminharam um novo status para os professores e deram início à sua profissionalização, podemos citar:

- O reconhecimento pela sociedade ocidental da escola como o melhor espaço para a educação das futuras gerações;
- O reconhecimento do estado como o principal responsável pela educação, regulamentando, fiscalizando e desenvolvendo ações para efetivá-la;
- A organização gradativa dos sistemas educacionais com diferentes níveis de ensino para públicos diversos e finalidades específicas;

- A considerável expansão dos sistemas educacionais a partir da metade do século XX.

O processo de constituição dos sistemas educacionais passou por diferentes configurações durante seu processo de expansão. Não se deu de forma linear, tampouco descolada dos processos políticos presentes nos países. São nos meandros desses processos que podemos encontrar as marcas decisivas à constituição da profissão docente.

Este processo instituiu o que Hypólito (1999) baseado em Nóvoa (2000) chama de “funcionarização dos professores”, que nada mais a assunção e aceitação do Estado da necessidade de profissionalizar os professores.

Para isso, foi instituída a organização de Cursos de Formação de Professores e, por conseguinte, o aumento do controle do Estado sobre o trabalho docente com a definição dos currículos, materiais didáticos e formas de gestão do trabalho escolar.

Retomamos, assim, alguns pontos discutidos por Nóvoa (1995, p.15), bastante explicativos sobre a constituição da profissão que iniciou de forma “subsidiária e não especializada, como uma ocupação de religiosos e leigos das mais diversas origens”. Foram estes que, no seio de suas congregações, deram início à constituição de um corpo de “saberes e técnicas” e das “normas e valores específicos da profissão”, mesmo que com o passar dos anos se tenham modificado, aperfeiçoado e ampliado.

Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores têm uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como conjunto de práticas, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhes mais tempo e energia (NÓVOA, 1995, P.15).

O Estado, neste processo, adquiriu papel preponderante na medida em que foi a sua intervenção, com a homogeneização, hierarquização e unificação dos

grupos atuantes na educação que instituiu os professores como um corpo de profissionais. A organização dos professores como grupo profissional não teve início pela vontade corporativa da própria classe, começou de fora para dentro, o que configura até os dias de hoje uma das fragilidades desta categoria.

Ao mesmo tempo em que o estado assumiu cada vez mais o controle e organização da educação, definindo suas diretrizes, normas de funcionamento e valores, tornou-se necessário definir os perfis profissionais para atuar neste campo, bem como formas adequadas de seleção e recrutamento. Esta intervenção do Estado gerou um terreno fértil para a profissionalização dos professores, na medida em que acabou por estabelecer critérios para a formação destes profissionais.

Nóvoa (1995, p. 20) sistematiza um modelo de análise do processo de profissionalização dos professores primários, na década de 20 do século passado, em Portugal, com a indicação de quatro etapas de um eixo estruturante. Para este autor estes aspectos foram determinantes à profissionalização e reconhecimento dos professores:

1. O exercício da docência em tempo integral, encarando-a como profissão;
2. A licença oficial para atuar como profissionais do ensino, isso delimitava um grupo aceito e reconhecido para tal função;
3. A formação profissional em instituições especializadas reafirmando a necessidade de um conjunto de conhecimentos próprios à atuação;
4. A incorporação em associações profissionais com objetivo de defender os interesses sócio-profissionais.

Neste período, consolidava-se a necessidade dos professores possuírem conhecimentos e técnicas necessárias à sua atuação, bem como a adesão a valores éticos e normas que regessem o cotidiano educativo e delineassem uma identidade profissional em consonância com um projeto histórico da escolarização.

Também eram profissionais reconhecidos e prestigiados socialmente com uma condição econômica digna. Para Nóvoa (1995, p.21), neste período os professores se sentiam pela primeira vez confortáveis no seu estatuto sócio-econômico. A construção e a conquista dos aspectos acima garantiram um delineamento das condições profissionais. Entretanto, este momento de valorização e reconhecimento foi de curta duração, na medida em que a profissão não foi discutida a partir do seu trabalho, mas sim do que se esperava dele. A nosso ver,

esta foi a primeira forma de exclusão dos professores do processo de concepção de suas atividades profissionais, na medida em que a história nos mostra que se buscou muito mais prescrever sobre o trabalho do que modificar o que foi realizado.

Os aspectos apontados por Nóvoa (1995) ajudam a elucidar alguns desafios e dilemas da profissão que levam à para a desvalorização e a desprofissionalização dos professores caso tenham um direcionamento correto. São eles:

- A atividade docente de tempo integral que configura uma profissão e não uma atividade complementar. Esta questão traz problemas de contornos diversos, pois, na medida em que, não se definem claramente as tarefas inerentes à atuação dos professores, as escolas caem no erro de considerá-los apenas profissionais da sala de aula. Isso foi um importante fator de retrocesso e desqualificação, na medida em que as escolas passaram a organizar seus tempos e espaços apenas à execução de tarefas e não às suas concepções, análises e adaptações. Ou seja, dedicam pouco ou nenhum tempo ao “trabalho de pensar”. Esta questão suscita o questionamento sobre o que deve fazer parte da atividade de tempo integral dos professores.
- A regulamentação e determinação das atribuições da profissão elaborada e normatizada pelo Estado é um fator que pode levar ao estrangulamento da classe, uma vez que retira das mãos dos professores a autonomia para gerir sua própria profissão. É necessário quebrar a visão funcionarizada dos professores com a assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto de profissionais autônomos. O Estado deveria interferir numa “lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora” (NÓVOA, 1995, p.21).
- A constituição de associações de professores que se configurem de fato em espaços de decisões legitimadoras sobre a atividade profissional e suas especificidades. Assistimos, atualmente, o desaparecimento da coletividade docente. A colegialidade está enfraquecida até mesmo para as decisões que envolvem o dia a dia profissional. A profissão está fortemente marcada pela individualidade e pelo isolamento profissional.
- A formação de professores que ainda oscila entre modelos teóricos centrados em conhecimentos fundamentais e modelos práticos centrados em métodos e técnicas aplicados. É necessário a assunção de outros papéis, tanto por parte

das universidades como das Escolas de Educação Básica que precisam instaurar mecanismos de regulamentação da formação dos professores. Os problemas da formação estão intimamente ligados à indefinição do que precisam saber os professores para ensinar.

- A (in)definição de um corpo de conhecimentos próprios da profissão. Para Nóvoa (1995), este é um capítulo inconcluso nas discussões sobre a profissão docente, nas quais transitam diferentes concepções de docência que resultam em projetos contraditórios de formação e desenvolvimento profissional. Concordamos com a ideia que observando o trabalho realizado pelo professor que se pode elucidar este dilema, o que não significa admitir a posição ingênua de conhecimentos constituídos, unicamente, a partir da prática. O trabalho é mais do que isso, é material e imaterial, é mecânico e mental.
- A definição de normas e valores que guiam os professores em suas atividades profissionais. É necessário um reencontro dos professores com novos ideais e objetivos educacionais. Presenciamos um esvaziamento dos sentidos dos papéis da escola com sérias conseqüências à identidade dos professores. O profissionalismo docente precisa se abrigar sob valores construídos pelos próprios professores, pela interação e pela partilha de um sentido único profissional.
- O estatuto social e econômico dos professores se constitui a partir do reconhecimento que os próprios professores têm da sua profissão, bem como a imagem que a sociedade faz deles. A perda de prestígio e reconhecimento social incidem diretamente nas possibilidades da melhoria econômica dos professores.

Como podemos ver, é uma rede complexa de aspectos que interfere na profissionalização dos professores e tem implicações diretas em suas atividades de trabalho. Estes aspectos nos permitem contemplar os meandros da profissão e compreender como as mudanças e exigências sobre a docência foram determinando a sua constituição como profissão.

Este processo é fundamental ao nosso estudo, visto que analisamos o trabalho desenvolvido pelo professor como uma atividade profissional.

Com relação às teorias do trabalho assumimos o pensamento presente na obra de Arent (1993) que nos ajuda a pensar o trabalho como uma atividade que corresponde ao artificialismo da existência humana e não como correspondente a toda a ação humana a fim de manter sua existência em uma sociedade cuja única finalidade seria a manutenção do processo vital.

As idéias trazidas por Arent (1989) nos dão mobilidade e, em certa medida, maior segurança para encaminharmos nossos estudos sobre o trabalho. Essa autora nos possibilita pensar o trabalho de diversas maneiras na sociedade atual, dando lugar, inclusive, para incluirmos a ação docente nessa categoria.

O trabalho que o docente faz resulta em produções de diferentes naturezas. Há uma parte da produção que se materializa em diferentes registros, nos recursos que o docente cria e utiliza, nos seus gestos e falas que são visíveis e passíveis de observação, sistematização e uso em outros contextos; dizemos que essa é a parte material do trabalho. Há outra parte intangível e imaterial que diz respeito a toda a atividade que fica no nível do pensamento do professor, que não se materializa mas que “prepara o intangível e o fútil para sua materialização final: é o começo do processo de trabalho e, como o estudo que o artesão faz do modelo que lhe guiará a obra, o seu estágio mais imaterial” (ARENT, 1993, p.102).

Sem ressalvas, podemos dizer que existem duas grandes instâncias que compõe a educação, uma composta pelas proposições, prescrições e parâmetros definidos no âmbito das políticas públicas e das pesquisas acadêmicas, e outra situada no contexto escolar, onde as práticas se efetivam, onde os planos definidos a priori e colocados à prova por meio de ações deliberadas pelos gestores e professores na realização do trabalho escolar.

As proposições elaboradas para as escolas e os professores se sustentam nas representações que se tem deles, ou seja, nos modelos reconhecidos e aceitos pelos sistemas como ideais à efetivação da educação.

2.1.2. Modelos de docência na contemporaneidade

Com relação à prática dos professores, identificamos na literatura atual alguns modelos que se configuraram tanto por influência das pesquisas acadêmicas como por influência de interesses políticos e econômicos de cada época. Estes modelos

ao serem adotados como base teórico-conceitual para interpretação e análise do trabalho docente podem repercutir de forma decisiva na organização dos sistemas de ensino, nas políticas educativas, nos processos de formação de professores, bem como na organização e desenvolvimento do trabalho escolar e, em especial, nas formas de regulação e orientação do trabalho dos professores.

De acordo com o que o sistema espera do trabalho dos professores são definidas as formas de organização e desenvolvimento dos tempos, espaços e recursos escolares. Para esta discussão, encontramos na obra de Contreras (2000) uma rica sistematização de três modelos consensuados e reconhecidos na literatura, sobre os quais este autor aponta fragilidades e discute a autonomia como elemento chave para realizar o ensino, colocando-o como uma categoria de trabalho. Isto nos aproxima deste autor, uma vez que também consideramos que o uso destes modelos pode ser fundamental à compreensão do trabalho docente e à indicação das condições necessárias a esta prática social situada.

Contudo, nesta pesquisa, distanciaremo-nos deste autor, na medida em compreendemos o trabalho docente como um conceito mais amplo do que o trabalho didático que é tudo o que o professor faz para realizar a sua prática de sala de aula. Já, o trabalho docente é tudo o que o professor deveria fazer (pode fazer) para contribuir com o trabalho escolar como um todo e, também, com o trabalho da rede. Este conceito será discutido com mais profundidade no item “O professor, as prescrições e seu trabalho” no final deste capítulo.

Interessa-nos, portanto, compreender a problemática que se encerra nos condicionantes do trabalho dos professores, nas prescrições que medeiam suas atividades, limitando ou ampliando sua capacidade autônoma de criar, de fugir de modelos impostos, de se sobrepor às regras e, criticamente, poder argumentar suas decisões.

Digamos que, de certa forma, buscamos ampliar a idéia do ensino como trabalho docente, uma vez que neste se incluem outras atividades, que extrapolam a atuação na sala de aula e na escola.

A forma como o professor assume seu trabalho e age sobre ele permite a sua classificação em diferentes modelos de docência. A seguir, analisaremos três destes modelos.

2.1.2.1. O professor como profissional técnico

Na década de 1970, mais precisamente na sua primeira metade, a educação sofreu grande impacto dos conhecimentos produzidos no campo da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. A ênfase era a formação técnica, tanto dos professores como dos especialistas em educação, afetando diretamente a prática docente, que foi resumida à definição de objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação.

O professor, neste período, era formado para fazer uso de técnicas predefinidas e devidamente ajustadas a um determinado fim que lhe permitissem rigor no planejamento de ensino, no sentido de prever, desenvolver e concluir os processos de ensino e aprendizagem tal como o planejamento prescrevesse.

A idéia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede a pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 91).

Com base neste modelo, acredita-se que os problemas existentes no trabalho docente são basicamente instrumentais, cuja solução está na aplicação direta de uma técnica ou de uma teoria. Porém, esses problemas “tendem a se apresentar em forma de estruturas caóticas e indeterminadas” (SCHÖN, 2000, p. 16) que podem apresentar diferentes maneiras de resolvê-los, de acordo com “os antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas” (SCHÖN, 2000, p. 16).

Os processos de formação profissional, neste caso, buscam garantir conhecimentos de uma ciência aplicada que viabilize a “análise e diagnóstico de problemas para o seu tratamento e solução” (CONTRERAS, 2000, p. 91), desconsiderando que o trabalho profissional está sempre relacionado às práticas do mundo real, articuladoras de aspectos de diversas ordens, pois é uma produção humana.

Existe segundo esta concepção, uma ordem de dependência direta entre a atuação e os conhecimentos. Os conhecimentos teóricos, nesta lógica, e os recursos técnicos existem previamente e são produzidos fora dos espaços de trabalho. Podemos dizer que, esta concepção ainda está fortemente presente nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar e do trabalho docente. Ela influencia, fortemente, os processos de formação inicial e de desenvolvimento profissional em serviço marcando-os com a idéia de que o conhecimento prático é aprendido a posteriori dos conhecimentos teóricos e a prática é o momento de aplicação das teorias.

Em nosso entendimento, esta situação representa um dos principais entraves à assunção da autoria dos professores sobre os próprios trabalhos e ainda existem mecanismos viáveis e eficazes para sua superação.

Percebemos na opinião de professores e gestores a existência da ideia preponderante de que a produção de conhecimento tem sentido de unilateralidade, ou seja:

Apenas as Universidades são concebidas como locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico. As Escolas parecem sempre esperar subsídios para a melhoria da prática pedagógica de seus professores, entre outros aspectos, por meio do repasse dos conhecimentos que são produzidos nas Universidades. Mais ainda, que estas lhes digam como proceder para atingir esta melhoria (TERRAZAN; SANTOS; LISOVSKI, 2005, p.15)

Para a racionalidade técnica, existe supremacia dos conhecimentos teóricos sobre os conhecimentos práticos. Na escola, esta compreensão vem ditando regras importantes na organização escolar e no trabalho escolar, colocando os professores como sujeitos executores de práticas elaboradas por especialistas externos à escola e aos sistemas de ensino. O trabalho do professor, nestes casos, reduz-se ao ensino, não como objetivo final, mas como o momento da aplicação das técnicas e procedimentos construídos oportunamente por especialistas entendidos em aprendizagem.

Esta idéia, quando sustenta a organização da educação em suas diferentes instâncias, desconsidera o trabalho docente como uma prática social situada, cujas decisões sobre ela não dependem apenas da vontade dos professores de forma isolada. Desconsidera que, estes mesmos professores deveriam ser valorizados pelas suas capacidades de identificar e relacionar os diferentes aspectos condicionantes de seu trabalho e entender como estes medeiam sua atividade profissional e outorgam limites e possibilidades às formas de organização do contexto escolar.

Uma postura profissional condizente com esta idéia depende de alguns elementos básicos que são a capacidade de refletir, de analisar e de investigar suas atividades de trabalho, bem como conseguir analisar e investigar as formas de organização e funcionamento da escola. A reflexão, a análise e a investigação são condições que precedem a proposição de novas maneiras de construção do espaço escolar e da identificação das condições estruturais, físicas e intelectuais.

Fica cada vez mais evidente que não basta o professor saber criar boas situações de aprendizagem como um especialista no ensino. O ensino é uma “prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação” (CONTRERAS, 2000, p. 84) em que se inserem as políticas educacionais, as normativas, a formação profissional, as formas de gestão escolar, as relações pessoais e profissionais, dentre outros aspectos que devem os professores conhecer, analisar e articular para compreender como condicionam suas atividades profissionais.

Queremos dizer que o ensino se configura em um componente sem o qual a docência não existe. Mesmo quando os professores assumem exclusivamente atividades administrativas em uma escola, afastados da sala de aula, eles, ainda assim, trabalham para o ensino, para que este se realize da melhor maneira possível. O ensino, desta forma, é o grande objetivo do trabalho docente como também uma de suas atividades.

Existem outras atividades profissionais indispensáveis na atuação do profissional da educação, como a participação em processos de formação continuada em serviço, que é um componente importante, ao qual deve ser reservada parte da carga horária do trabalho dos professores. Estando os

professores vinculados a um projeto de desenvolvimento institucional da escola em que trabalham podem buscar conhecimentos sobre a legislação educacional, a administração, a gestão escolar, a formação dos professores, as questões sociais que envolvem a escola, etc., que não tratam diretamente do ensino, mas são indispensáveis ao entendimento da organização da escola como um espaço propício a esta prática social.

Este ponto requer maiores esclarecimentos de nossa parte, uma vez que o ensino e a aprendizagem sempre se fazem presentes na escola e acontecem em consonância com as condições existentes. Quando insistimos no fato de que a escola deve ser um espaço propício ao ensino e à aprendizagem estamos nos referindo a uma formação cidadã e à socialização dos alunos, a um ensino que crie situações que possam levar os alunos a aprender a ler o mundo, a interpretar os fenômenos sociais e naturais, posicionarem-se e atuar de forma crítica e transformadora em seus espaços sociais.

A discussão sobre o professor como profissional técnico remete, necessariamente, à busca de outros modelos que considerem à ampliação da capacidade dos professores no enfrentamento da imprevisibilidade inerente às situações de trabalho. Neste sentido, Contreras (2000) discute, apoiado em Donald Schön, os aportes teóricos sobre o profissional reflexivo que têm em seu cerne a superação do modelo técnico descrito anteriormente e que nos trazem fortes elementos para analisar o trabalho docente na forma como se constitui atualmente nas Escolas de Educação Básica. Este modelo, apesar de contribuir para superar o modelo técnico, não está isento das críticas e da identificação de suas limitações à atuação dos professores.

Seguiremos a discussão insistindo nas interpretações de Contreras (2000), que se apresentam impregnadas do pensamento de outros autores. Buscaremos, também, diretamente nos originais, os fundamentos para esta reflexão.

2.1.2.2. O professor como profissional reflexivo

O que colocamos como questão fundadora desta discussão é o fato de entendermos que a escola é marcada pela multiplicidade de situações e que, para atuar neste espaço, é necessária uma postura profissional voltada à análise e à

reflexão destas situações como forma de entendê-las e perceber suas necessidades mais urgentes.

Para falar do trabalho de qualquer profissional há de se levar em conta seus tempos e espaços e suas especificidades. No caso dos professores que atuam na Educação Básica, não é possível uma análise de seu trabalho sem um entendimento abrangente do que é e como funciona a escola do ponto de vista político, social, cultural, histórico e contextual. A articulação entre estas dimensões se dá pelas concepções, conhecimentos e tradição presentes nestes contextos. O resultado dessa articulação dá o tom do trabalho docente; rege as diferentes funções e ações existentes na escola e diz o que se espera do trabalho de cada um que integra o seu quadro profissional.

A escola se apresenta como um espaço de conflitos e contradições, com possibilidades de diversas práticas comparáveis a um terreno irregular em que

[...] há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade [...] enquanto que no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional de vê fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2000, p. 15).

Esta analogia concebida por Schön (2000) pode nos ocupar de inúmeras reflexões. A ideia de que as situações de trabalho são constituídas tanto por problemas simples, cuja solução se encontra no uso de conhecimentos técnicos, quanto por problemas complexos, com estruturas não delineadas, caóticas e indeterminadas, que exigem do profissional a mobilização de conhecimentos de diversas ordens, ajuda-nos a pensar que o trabalho profissional da docência não pode dispensar nenhum tipo de conhecimento; não pode cair no equívoco de buscar um único modelo para as orientações e parâmetros orientadores da profissionalização dos docentes.

Assim, cabe neste estudo, evidenciar, independente de modelos, o que pode contribuir para o entendimento do trabalho dos professores em contextos de Escolas de Educação Básica.

Outra contribuição de Schön (2000) foi evidenciar a capacidade de elaborar problemas por parte dos profissionais. Isso cabe, para analisarmos o trabalho docente porque a elaboração dos problemas acontece a partir de uma investigação sobre as situações já vivenciadas tanto na ação como na análise das melhores possibilidades às ações futuras. Situações que, acabam por se tornar uma fonte de informações à construção de conhecimentos diversos sobre a docência.

Conseguir definir bons problemas sobre seu trabalho exige do professor a definição de aspectos a observar, a retomada de situações já vivenciadas que possam servir de parâmetros e ponto de apoio a uma nova ação com a articulação e hierarquização de valores pessoais, sociais, políticos, econômicos e a identificação de conhecimentos que possam solucioná-los.

Esta atitude frente às situações de trabalho pode ser representada pelo que Schön (2000) chama de “pesquisador no contexto da prática”. Para nós o pesquisador não é o professor capaz de produzir conhecimentos sistemáticos de uma determinada área ou campo, mas o profissional capaz de investigar suas práticas com fins de aprimorar os seus conhecimentos e qualificar a sua atuação.

Estes conhecimentos podem ou não ser sistematizados do ponto de vista da pesquisa acadêmica. Porém, este não é o objetivo da investigação do professor em situações de trabalho, mas sim compreender estas situações e encontrar a melhor forma de atuar diante delas.

Nessas situações **ele não depende de teorias e técnicas** preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final (CONTRERAS, 2002, p. 109 – grifo nosso).

Estas situações são para o professor não apenas um processo de compreensão da prática, mas um momento de autoconhecimento, de compreensão de suas possibilidades para resolver as situações reais com as informações que

consegue acessar e que já possui disponibilizadas em seu repertório de conhecimentos.

O nosso grifo na citação acima é em razão de consideramos que as técnicas e as teorias são também mobilizadas e acessadas à compreensão das situações de trabalho e ao planejamento de uma nova ação.

Discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que o problema é outro, que deve ser visto de uma nova maneira, que devem ser atendidos outros aspectos não considerados ou interpretar-se de forma diferente (CONTRERAS, 2002, p. 109).

As situações de trabalho e as atividades que o professor realiza não se constituem apenas num processo com um fim em si mesmo - resolver os problemas emergentes das situações de trabalho -, mas, também, em um processo de desenvolvimento profissional que parte destas mesmas situações à tomada de decisões sobre os caminhos formativos que deverá seguir.

O limite para a solução dos problemas construídos pelos professores está localizado nas condições contextuais de trabalho em termos de recursos, tempos, espaços e limites impostos pelos conhecimentos com os quais os professores conseguem agir. Este último é a fonte de uma das principais críticas a este modelo que desconsidera a necessidade de teorizações por parte dos professores.

Para a solução de problemas das situações de trabalho não basta a reflexão sobre o feito ou sobre o que se pretende fazer. O professor deve conseguir identificar o que é necessário para resolver os problemas e problematizá-los à luz de teorias já consolidadas no campo educacional.

Os professores, ao se limitarem à reflexão sobre suas práticas correm o risco, em virtude de suas condições de trabalho, de se restringirem ao universo da sala de aula e às situações que já conhecem. Em função disso, analisam e interpretam as situações vivenciadas a partir dos elementos que seu contexto lhes proporciona. Sem dispor de outros argumentos teóricos e práticos para uma autoconfrontação das situações de trabalho, restando-lhes, apenas, a reflexão sobre o que ele já conhecem sem que possam construir e propor outras soluções. Observamos que a

identificação dos problemas não é o problema maior dos professores, mas sim encontrar as fontes que lhes forneçam novos elementos como soluções.

Na busca da ampliação desta discussão Contreras (2000) analisa o que ele e outros autores como Giroux (1987), definem como uma teoria crítica que possibilite aos professores compreender sua própria situação. Assim, estes autores se referem ao modelo de professor intelectual crítico que para nós representa um modelo necessário e adequado para avanços nos resultados educacionais que hoje se apresentam nas EPEB. Analisaremos este modelo a seguir.

2.1.2.3. O professor como intelectual crítico

Esta abordagem coloca os professores em uma situação de plena consciência crítica sobre suas situações de trabalho. Para a compreensão da situação em que seus trabalhos se realizam é necessário que transcendam os limites de seus próprios contextos. As tarefas de problematizar seus próprios trabalhos, a profissão e o que realizam na escola não são simples ou pode ocorrer desprovida de uma visão crítica da função da escola.

Um projeto de trabalho pautado nesta forma de pensar e agir requer que os professores se intelectualizem, revisem suas concepções de sociedade, de educação e de escola; “o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes” (CONTRERAS, 2000, p. 157).

Contudo, este não tem sido o pensamento orientador das reformas educacionais nas últimas décadas. Os professores, normalmente, têm sido tratados como “técnicos de alto nível cumprindo os ditames e objetivos decididos por especialista um tanto afastado da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p.157) deixando transparecer a crença na incapacidade dos docentes para a tomada de decisões na condução da educação nas redes de ensino.

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incidem: o apelo pela separação de concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (GIROUX, 1997, p. 159).

A concepção do professor como um trabalhador “executor” (braçal) tem sido denunciada ativamente nas formas de organização do trabalho escolar, cujos tempos e espaços têm sido organizados muito mais à execução do que à concepção das tarefas.

Este fato é, facilmente, percebido nas diferentes instâncias tanto de formação de professores, como de atuação profissional dos mesmos. Como exemplo disto, podemos nos reportar aos cursos de formação inicial, nos quais

[...] predomina a idéia de que as atividades práticas da formação docente servem apenas para a aplicação de teorias estudadas durante a formação inicial. Ou seja, formalmente, há um atendimento às prescrições, ainda que parcial, mas do ponto de vista teórico-conceitual as idéias que embasam as práticas realizadas pelos formadores de professores ainda estão, em grande parte, vinculadas ao chamado modelo de formação profissional baseada na racionalidade técnica. A predominância, nos Cursos de Licenciatura, das práticas de formação baseadas nesse modelo pode ser explicada pelo de fato de que, ainda hoje, os professores formadores atuantes nesses cursos são, na maioria, especialistas em determinada área do conhecimento, sem formação pedagógica e sem estudos mais aprofundados sobre o próprio conceito de formação profissional (DUTRA, 2010, p. 208).

Também, identificamos esta separação entre a teoria e prática nos processos de formação continuada de professores em Escolas de Educação Básica nos quais ainda são privilegiadas ações desconectadas das realidades escolares

[...] organizadas visando à aquisição de certificados que possam ser validados no processo de avaliação dos professores para ascensão funcional na carreira do magistério; definidas isoladamente e orientadas pelas às concepções dos profissionais que, naquele momento, estão à

frente das equipes diretivas, o que resulta em ações realizadas para cumprir com uma formalidade meramente burocrática, sem a participação dos professores como sujeitos diretamente envolvidos nestes processos; sem um projeto claro e explícito de melhoria e desenvolvimento da escola; estão na escola, muito mais em função das contingências atuais da profissão. Estudar coletivamente e construir novos conhecimentos das práticas existentes nos espaços escolares ainda são idéias distanciadas das concepções da grande maioria dos professores; com formadores que não possuem conhecimentos próprios sobre as realidades específicas nas quais atuarão a convite das escolas, impossibilitando que os encontros formativos se configurem em espaços onde os professores possam superar necessidades, enfrentar problemas e transformar o trabalho escolar; em que as práticas formativas realizadas têm contribuído para manter os conhecimentos produzidos na escola em posição de submissão àqueles produzidos fora da escola; principalmente os conhecimentos teóricos produzidos nas pesquisas acadêmicas.” (SANTOS, 2007, p.177)

A formação dos professores seja na escola ou nos cursos de formação inicial centra-se mais na ideia de um profissional formador para fazer uso de conhecimentos produzidos por outros do que construtor de seus conhecimentos. Ou seja, é uma visão utilitarista do conhecimento.

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com freqüência preocupam-se em aprender o “como fazer”, o que “funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um dado corpo de conhecimentos (GIROUX, 1999, p.159).

Em consonância com esta ideia, é comum em nosso contexto educacional a solicitação de oficinas como estratégias que atendam demandas imediatas de sala de aula reforçando a visão de que as mudanças nas práticas dos professores e nas escolas são planejadas e produzidas por outros profissionais externos.

Em oposição a este pensamento se insere a discussão sobre a necessidade de encarar os professores como “intelectuais transformadores”; profissionais que, por meio de sua atividade, construam autonomamente o seu trabalho.

Ao encarar os professores como intelectuais podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de

pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível (GIROUX, 1999, p. 161).

Ou seja, não se pode separar do trabalho docente o pensamento como momento de reflexão e de construção de hipóteses às suas práticas. É preciso, portanto, dar tempo ao tempo para pensar, tempo para refletir e criar. É preciso admitir quão necessário é criar condições para que os professores possam ser vistos como “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto” (GIROUX, 1999, p. 161).

É dos professores, não no sentido de uma obrigação, mas muito mais como um direito, a tarefa de levantarem questões relevantes sobre seu trabalho, assim como de terem condições para propor soluções criativas e teorizadas a elas. “Tal tarefa é impossível com a divisão do trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho” (GIROUX, 1999, p.162).

Vários aspectos são apontados na diferenciação destes modelos. Interessamos aqueles que evidenciam as possibilidades e limitações à autoria dos professores sobre seu trabalho, a partir da reflexão e teorização sobre suas práticas, em um sentido mais amplo sobre seus trabalhos.

É com este enfoque que nos reportamos a esses modelos, buscando elementos que nos ajudem a compreender como em situações de vivência profissional o docente consegue se colocar como autor de seu trabalho em contextos cheios de contradições e prescrições como as escolas.

A história educacional evidencia diferentes tendências para explicar a prática profissional dos professores, cabe ressaltar que essas tendências não se dão de forma isolada, estão intimamente ligadas aos ideais educacionais de determinados períodos históricos e ao papel atribuído à escola nestes mesmos períodos. O professor tem sido considerado como o profissional que, por meio de seu trabalho, efetiva os objetivos educacionais, suportado por uma visão de educação na qual o processo formativo dos alunos se dá apenas na interação professor – aluno e na sala de aula.

A seguir apresentamos um levantamento realizado em duas fontes de informações, com as quais procuramos compor um quadro representativo das pesquisas sobre trabalho docente desenvolvidas no país nas últimas décadas.

2.2. Pesquisa sobre Trabalho Docente no Brasil

O trabalho docente (TD), como foco de pesquisa, vem passando, nas últimas décadas por um processo de crescimento intenso. Uma rápida olhada em eventos da área educacional, como no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES deixa evidente que esta temática está consolidada na agenda da pesquisa de programas de pós-graduação em todo o país.

Além desta constatação, também fica evidente a ampliação dos aportes teóricos utilizados à compreensão do trabalho dos professores. Isso, ao mesmo tempo em que coloca o trabalho docente em destaque, também pode se tornar uma dificuldade para a consolidação de aportes que possam sinalizar parâmetros às políticas públicas, bem como à inserção de inovações nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar.

Uma das preocupações trazidas por essas pesquisas são os diferentes termos e expressões empregadas como sinônimos de trabalho docente, a saber: prática educativa, prática docente/atividade docente, prática pedagógica/prática didática, profissão docente, trabalho didático. Entendemos que estes termos precisam ser discutidos e esclarecidos do ponto de vista teórico, pois podem estar ocultando a complexidade que deve ser considerada ao tratar o trabalho docente do ponto de vista teórico e prático, assim como distorcendo seus significados.

Se adotarmos como sinônimos “trabalho docente” e “prática pedagógica” acabamos reduzindo o primeiro às atividades referentes ao ensino e à aprendizagem, excluindo as outras dimensões que não se efetivam nas práticas pedagógicas, mas em outras tarefas, atividades e ações que compõem o trabalho escolar e os sistemas de ensino de uma maneira geral.

Já expressamos em outros momentos que entendemos as práticas pedagógicas como parte integrante do trabalho docente, contudo estas não abarcam sua complexidade. Existe muito mais para ser feito pelos docentes no exercício de sua profissão.

Para ilustrarmos esta idéia, podemos nos questionar sobre o trabalho realizado pelos professores que não se encontram em escolas e exercem funções tanto de natureza administrativa como de natureza pedagógica, como, por exemplo: nas Secretarias de Educação. Será que eles deixam de ser docentes e passam a exercer outra profissão? Em nosso entendimento, as ações realizadas pelos professores nestes setores são próprias do trabalho docente e suas realizações dependem de conhecimentos profissionais próprios da docência.

Há que se salientar que, as ações de natureza pedagógica desempenhadas nas secretarias não estão diretamente relacionadas ao ensino e a aprendizagem do ponto de vista operacional, mas existem com a finalidade de criar condições políticas e estruturais para que tais práticas se efetivem nos contextos escolares.

Os docentes que desempenham funções nas secretarias assumem a responsabilidade de propiciar condições para o trabalho escolar e o trabalho dos professores. Esse afastamento espaço-temporal da escola e da sala de aula não caracteriza uma mudança de profissão, ao contrário, ressalta e evidencia a amplitude das possibilidades de atuação para os professores e a complexidade que subjaz aos estudos sobre o trabalho docente.

Logo, o uso desta variada terminologia sem o devido esclarecimento e conceituação pode imputar significados ao trabalho docente que descaracterizem sua complexidade, causando assim um reducionismo em seu sentido. Esta redução pode impedir avanços na profissionalização e valorização da carreira docente perante as políticas educativas e a sociedade.

Se acreditarmos que o trabalho docente se limita a dar aula é aceitável que a carga horária de trabalho fique distribuída em horas para planejamento e horas de sala de aula, sem que se pense na necessidade de prever tempos, espaços e recursos para atividades distintas dessas duas.

Uma vez reduzindo o trabalho dos professores a uma fração do seu todo estamos concordando com as políticas educativas que insistem em considerar o professor como um profissional que trabalha apenas quando está em sala de aula ou organizando o trabalho que realizará frente aos alunos.

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de compreendermos como as produções atuais vêm tratando estas questões e quais avanços podem ser identificados em relação à conceituação do trabalho docente.

Para isso, realizamos buscamos em diferentes fontes informações que nos possibilitassem compor um quadro descritivo-analítico da pesquisa sobre o trabalho docente no país. Transitamos nos eventos da REDESTRADO¹⁰, em projetos de pesquisa desenvolvidos nas últimas três décadas e em trabalhos acadêmico-científicos publicados em anais de um evento importante na área da educação.

É notória a preocupação de vários autores com o trabalho docente como objeto de pesquisa. Encontramos nos estudos de Magalhães e Alvez-Mazzotti (2009) uma revisão de literatura em que localizam diversos autores, nacionais e estrangeiros, com seus respectivos interesses de pesquisa sobre o Trabalho Docente. Nesta sistematização as autoras destacam:

Marin; Sampaio (2004), por exemplo, analisam as atuais políticas de formação docente e destacam fatores que propiciam a precarização e a desvalorização do trabalho docente; Carolo (1997), Ludke; Boing (2004) e Sarti; Bueno (1997) focalizam o desprestígio social sofrido pelos professores ao longo do tempo; Alves-Mazzotti (2006), Freitas (2002) e Tardif; Lessard (2007) registram o acúmulo de atividade, agravado muitas vezes pela dupla jornada de trabalho, como um dos aspectos que contribuem para a desmotivação com o trabalho e que precipita o abandono da profissão; Esteve (1995) e Cordie (2003) enfatizam o mal estar docente, caracterizado pelo sofrimento psíquico e esgotamento físico dos professores causados pelas deficiências nas condições de trabalho (MAGALHÃES; ALVES-MAZZOTTI, 2009, p.14)

Percebe-se, no levantamento destas autoras, que os estudos sobre o trabalho docente têm se intensificado e concentrado nas últimas duas décadas. Para também percorrermos estas produções e compreendermos com mais profundidade sua situação no Brasil, apresentaremos a seguir alguns resultados construídos a partir de levantamentos que realizamos em diferentes espaços de divulgação de trabalho acadêmico-científico.

¹⁰ A Rede Latinoamericana de Estudos Sobre Trabalho Docente REDESTRADO foi fundada em 1999 no Rio de Janeiro (Brasil) em reunião do Grupo de Trabalho do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO "Educação, trabalho e exclusão social". Sua criação foi decorrente da consolidação do campo de estudos sobre o trabalho docente a partir de diferentes perspectivas e disciplinas, realizados por inúmeros pesquisadores latinoamericanos vinculados à pesquisas em diversas instituições, principalmente universidades e sindicatos. Informações coletadas no <http://www.redeestrado.org/web/inicio.php?idioma=port>, Acessado em 10 de novembro de 2011.

Começamos por um olhar sobre os eventos da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente - REDESTRADO que vem representando um importante meio de divulgação, publicação e sistematização das produções sobre trabalho docente realizadas em diferentes países. Chama-nos atenção, sobretudo, por ter uma representatividade indiscutível de Grupos de Pesquisa e pesquisadores brasileiros cadastrados nesta rede, com a efetiva participação nos eventos realizados a cada dois anos.

Não pretendemos fazer uma recuperação do processo de consolidação da REDESTRADO ao longo de sua existência, mas rebuscamos informações disponibilizadas em alguns sites que nos ajudam a compreender como o Trabalho Docente vem se constituindo como objeto de pesquisa no campo educacional.

Em um primeiro momento, tivemos a intenção de coletar informações sobre todos os Seminários organizados pela REDESTRADO de forma que conseguíssemos compor um quadro descritivo-analítico da pesquisa sobre esta temática desde a sua criação, em 1999. Contudo, tivemos que nos concentrar nos três últimos eventos, tendo em vista a dificuldade encontrada em obter informações sobre os eventos anteriores, assim como também de conseguirmos acessar os textos dos trabalhos publicados nos anais e atas. O próprio site¹¹ da rede disponibiliza informações apenas sobre os VI, VII e VIII seminários da REDESTRADO, isso limitou nossas possibilidades de análises. Assim, utilizamos as poucas informações como forma de contextualizar a pesquisa e conhecer este importante espaço de divulgação sobre o trabalho docente.

Analisando as informações de cada um dos eventos, chamou-nos atenção o número crescente de eixos temáticos aglutinadores da produção. O VI Seminário da REDESTRADO realizado em novembro de 2006, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, comportou trabalhos aprovados em quatro eixos temáticos, a saber:

1. Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente;
2. Saúde e trabalho docente;
3. Metodologia nas pesquisas sobre trabalho docente;

¹¹ Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/inicio.php?idioma=port>> Acesso em: 15 out. 2011.

4. Condição docente: profissionalismo e sindicalismo.

No total, foram submetidos 102 trabalhos, sendo 73 aceitos para apresentação.

O VII Seminário REDESTRADO realizado em Buenos Aires/Argentina, em Julho de 2008, apresentou uma ampliação dos eixos temáticos necessários para agrupar os trabalhos submetidos e aprovados, como podemos ver:

1. Trabalho docente: natureza, processos, relações e condições de trabalho;
2. Formação docente: políticas, processos;
3. Trabalho docente na educação superior: tensões e novos sentidos;
4. Saúde e trabalho docente;
5. Organização do trabalho e sindicalismo docente;
6. As pesquisas sobre trabalho e profissão docente: debates teóricos e aspectos metodológicos;
7. Políticas educativas e trabalho docente.

Neste evento, foram submetidos mais de 600 resumos, dos quais 365, distribuídos nos eixos acima, foram aprovados e apresentados.

O VIII Seminário REDESTRADO, realizado em Lima, Peru, em Julho de 2010, apresentou um conjunto de dez eixos temáticos para comportar a diversidade de focos das pesquisas sobre o trabalho docente, como podemos ver:

1. Natureza, Processos e condições de trabalho docente;
2. Regulações da carreira docente;
3. Políticas educativas e trabalho docente;
4. Formação docente: políticas e processos;
5. Os docentes nas políticas de avaliação;
6. Organização do trabalho e sindicalismo docente;
7. Saúde e trabalho docente;
8. Trabalho docente na Universidade;
9. Debates teóricos e metodológicos nas investigações sobre trabalho docente;
10. Condição docente e relações de gênero.

Este evento obteve a submissão de 360 trabalhos, destes 256 foram aprovados para apresentação e publicação.

Esta rede, atualmente, agrupa as produções em 11 eixos temáticos:

1. Natureza, processos e condições de trabalho docente;
2. Regulações da carreira docente;
3. Políticas educativas e trabalho docente;
4. Formação docente: políticas e processos;
5. Os docentes nas políticas de avaliação;
6. Organização do trabalho e sindicalismo docente;
7. Saúde e trabalho docente;
8. Trabalho docente na universidade;
9. Debates teóricos e metodológicos nas investigações sobre trabalho docente;
10. Condição docente e relações de gênero;
11. Trabalho docente e diversidade cultural; e outros.

A existência desses eixos e de sua ampliação ao longo dos anos demonstra, tanto o crescimento desta temática como foco das pesquisas, como o desafio que passa a existir para sua constituição como objeto de pesquisa. Em nosso entendimento, esse aumento pode ser decorrente de duas situações distintas entre, mas implicadas entre si. A primeira é o fato de o trabalho docente vir despertando, ao longo dos anos, o interesse da pesquisa acadêmica e estar sendo reconhecido como um objeto chave para a compreensão da problemática da educação brasileira, o que é legítimo e indiscutível.

A segunda situação requer um olhar mais cuidadoso, pois podemos estar caminhando, assim como ocorreu em outras temáticas de estudo no campo educacional, para a difícil tarefa de definir o que é seu núcleo de interesse, dada a existência da variedade de temáticas associadas ao seu estudo, sem que se possa definir ou vislumbrar um eixo aglutinador.

Esta discussão se enriquece quando rebuscamos as informações trazidas por Duarte, a partir de uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 1987 a 2007, com o objetivo de “sistematizar a produção acadêmica sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, a fim de verificar o conjunto de informações e resultados já obtidos” (DUARTE, 2010, p. 3). O levantamento utilizou, inicialmente, como descritor a expressão “Trabalho Docente”, ampliando os descritores para termos “*sinônimos*, mais usualmente utilizados em artigos acadêmicos publicados sobre o trabalho docente, como: profissão docente,

profissão de professor, atividade docente, carreira docente, ofício de professor, condição docente e magistério” (DUARTE, 2010, p.3 – grifo nosso).

Nesse estudo, Duarte conseguiu agrupar os 467 trabalhos encontrados em treze eixos temáticos:

1. Natureza e Processo de Trabalho; 2. Condições e Relações de Trabalho;
3. Identidade e Trabalho Docente; 4. Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente; 5. Perfil de Professor; 6. Gênero e Trabalho Docente; 7. Formação Docente; 8. Novas Tecnologias e Trabalho Docente; 9. Saúde e Mal-Estar Docente; 10. Saber e Práticas Docentes; 11. Aspectos Teórico-Históricos do Trabalho Docente; 12. Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente; 13. Sindicalismo/Resistência e Trabalho Docente (DUARTE, 2010, p.4).

Estabelecendo uma rápida relação entre os resultados da pesquisa de Duarte com as informações obtidas nos eventos da REDESTRADO percebe-se que as temáticas associadas às pesquisas sobre trabalho docente continuam a se ampliar, como se pode ver no quadro 01. Contudo, ainda não temos estudos que esclareçam e apresentem quadros-sínteses de como estas temáticas se organizam com base em aportes teórico-conceituais para a compreensão do trabalho docente.

Quadro 1 – Demonstrativo dos eixos temáticos que comportam estudos e pesquisas sobre trabalho docente

N.	VI Seminário da Rede Estrado / Eixos Temáticos	VII Seminário da Rede Estrado / Eixos Temáticos	VIII Seminário da Rede Estrado / Eixos Temáticos	Banco Teses e Dissertações Capes – 1987 a 2001
1.	• Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente	• Políticas educativas e trabalho docente	• Políticas educativas e trabalho docente	-----
2.	• Saúde e trabalho docente	• Saúde e trabalho docente	• Saúde e trabalho docente	• Saúde e Mal-Estar Docente
3.	• Metodologia nas pesquisas sobre Trabalho Docente	• As pesquisas sobre trabalho e profissão docente: debates teóricos e aspectos metodológicos	• Debates teóricos e metodológicos nas investigações sobre trabalho docente	-----

N.	VI Seminário da Rede Estrado / Eixos Temáticos	VII Seminário da Rede Estrado / Eixos Temáticos	VIII Seminário da Rede Estrado / Eixos Temáticos	Banco Teses e Dissertações Capes – 1987 a 2001
4.	• Condição docente: profissionalismo e sindicalismo	• Organização do trabalho e sindicalismo docente	• Organização do trabalho e sindicalismo docente	• Sindicalismo/Resistência e Trabalho Docente
5.	-----	• Trabalho docente na educação superior: tensões e novos sentidos	• Trabalho docente na universidade	-----
6.	-----	• Formação docente: políticas, processos	• Formação docente: políticas e processos	• Formação Docente
7.	-----	• Trabalho docente: natureza, processos, relações e condições de trabalho	• Natureza, processos e condições de trabalho docente	• Natureza e de Processo de Trabalho
8.	-----	-----	• Regulações da carreira docente	• Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente
9.	-----	-----	• Os docentes nas políticas de avaliação	-----
10.	-----	-----	• Condição docente e relações de gênero	• Condições e Relações de Trabalho • Gênero e Trabalho Docente
11.	-----	-----	• Trabalho docente e diversidade cultural	-----
12.	-----	-----	-----	• Identidade e Trabalho Docente
13.	-----	-----	-----	• Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente
14.	-----	-----	-----	• Perfil de Professor
15.	-----	-----	-----	• Novas Tecnologias e Trabalho Docente
16.	-----	-----	-----	• Saberes e Práticas Docentes
17.	-----	-----	-----	• Aspectos Teóricos-Históricos do Trabalho Docente

Se somarmos as temáticas da terceira e da quarta coluna, identificamos dezessete eixos já consolidados para agrupar as pesquisas que investigam o trabalho docente.

Esta situação deixa transparecer que as pesquisas parecem estar dando um maior aprofundamento teórico-conceitual em torno das temáticas utilizadas para contextualizar as situações analisadas, do que, propriamente, aprofundando os aportes teóricos sobre o próprio trabalho docente. Isto mostra a urgência de pesquisas que tenham como objetivo analisar as possíveis distorções que possam estar acontecendo do ponto de vista teórico-conceitual.

Em razão disso, realizamos um levantamento em outros dois tipos de fontes, a fim de compormos um quadro descritivo-analítico sobre os interesses de pesquisa que têm sustentado as produções sobre o trabalho docente no Brasil, procurando mapear e sinalizar as demandas de produção existentes sobre esta temática.

Apresentamos, a seguir, um levantamento analítico dos projetos de pesquisa registrados em “Currículos Lattes” de pesquisadores orientadores em Programas de Pós-Graduação em Educação. Este levantamento além de nos ajudar na construção de um mapeamento dos principais projetos e Grupos de Pesquisa no Brasil, também oferece informações relevantes sobre os avanços e as limitações das pesquisas nas últimas décadas.

Também nos valem de informações teóricas e metodológicas de produções sobre o trabalho docente coletadas nos anais do XV ENDIPE, por termos entendido que este evento representa um marco nas produções desta matéria em nosso país. Justificamos esta decisão no item em que apresentamos os resultados desta coleta.

2.2.1. Projetos de pesquisa desenvolvidos no país, nas últimas três décadas

Nesta parte do texto, apresentamos um levantamento analítico realizado nos textos sobre os projetos de pesquisa elaborados e desenvolvidos por pesquisadores brasileiros a partir da década de 1980 e que estão disponibilizados nos Currículos Lattes destes mesmos pesquisadores.

Nossa intenção foi a de organizar um conjunto de informações que nos permitisse compreender a evolução da pesquisa nacional sobre trabalho docente.

Tendo em vista que, majoritariamente, a pesquisa científica vem sendo realizada nos bancos acadêmicos, vinculada aos Programas de Pós-Graduação, entendemos que uma fonte rica de informações sobre esta área são os Currículos Lattes de pesquisadores que atuam na Pós-Graduação em Instituições de Ensino Superior.

Consideramos estas fontes confiáveis, na medida em que todos os Programas são submetidos a avaliações periódicas e um dos elementos analisados são os currículos lattes de seus pesquisadores que precisam manter suas bases de dados atualizadas. No entanto, também sabemos das limitações que estas fontes impõem às análises. Então, utilizamos as informações contidas nos currículos para compreendermos onde estão localizadas as pesquisas sobre trabalho docente no país, quais pesquisadores estão construindo esta parte da pesquisa acadêmica, como podemos compreender as expectativas e intenções das pesquisas sobre trabalho docente nas últimas décadas.

A análise dos textos explicativos sobre os projetos de pesquisa, além de nos informar a origem e os caminhos percorridos pelas pesquisas, também permite apontar o potencial para a continuidade da produção sobre diferentes aspectos do contexto educacional.

Procedimentos utilizados para a busca dos Currículos

Ressaltamos que, ao iniciarmos este levantamento, já tínhamos boas referências de autores brasileiros que vêm se debruçando sobre este tema em suas pesquisas. Este fato ajudou a refinarmos os critérios adotados para identificarmos os currículos e compormos uma amostra representativa para a análise.

Sabemos, contudo, que todo critério de busca não é infalível neste tipo de pesquisa em que o universo de coleta se apresenta grandioso e a busca se dá por critérios que nem sempre o pesquisador detém o controle. Nesse caso, corre-se o risco de ficarem de fora fontes importantes.

Assim, desde já, anunciamos que não temos a pretensão de considerarmos esta pesquisa como um trabalho que esgota a investigação, mas um trabalho que pode servir de referência e de fomento à pesquisas mais amplas, que possam se servir de outras fontes de informações.

A seguir serão descritos os critérios utilizados para a busca em questão:

- 1) Primeiro, definimos como descritores as palavras-chaves – Trabalho Docente, Trabalho de (ou do) Professor e Atividade Docente - que serviriam para a busca na Plataforma Lattes no site do CNPq.
- 2) Em seguida, acessamos o link Currículo Lattes, no ícone “buscar”, que abre a caixa exemplificada na figura abaixo.

Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> Acesso em: 04 out 2010

- 3) Realizamos a busca por “Assunto” utilizando as palavras-chaves, entre aspas, indicadas no item 1.
- 4) Delimitamos a busca aos doutores, “Bolsistas Produtividade do CNPq”, independente do tipo de bolsa. Localizamos 158 currículos, dos quais selecionamos 69.
- 5) Após uma leitura geral dos currículos, percebemos que alguns pesquisadores, com os quais temos interagido por meio de suas produções, não estavam na listagem dos currículos coletados. Então, realizamos novamente a busca incluindo todos os doutores, sem aplicarmos o filtro “Bolsista CNPq”, como indicado no quadro acima. Este passo permitiu localizar um total de 1937 currículos encontrados com o descritor “trabalho docente”; 19 currículos encontrados com o descritor “trabalho de professor”, 504 currículos encontrados com o descritor “trabalho do professor”; 447 currículos encontrados com o descritor “atividade docente” (cf. caixa da Plataforma Lattes acima).
- 6) Realizamos uma comparação entre os nomes que havíamos coletados na primeira busca e reafirmamos que todos os currículos identificados, nesta

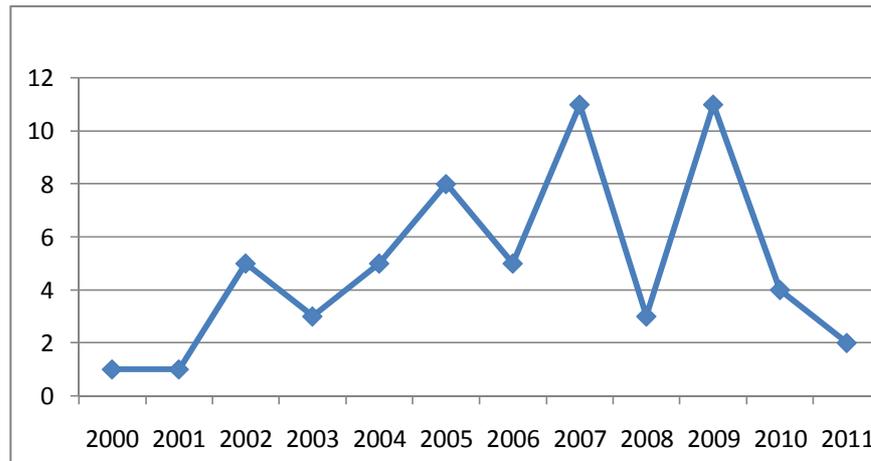
etapa, estavam contemplados; isso nos deu segurança com relação aos critérios adotados. Sabíamos, porém, que ainda faltavam currículos. Para fecharmos a busca, repassamos todas as páginas, coletando os currículos cujo pesquisador indicou ser “orientador de doutorado” ou “orientador de mestrado”, conforme a figura a seguir, Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>> Acesso em: 04 out 2011.

The screenshot shows the 'Plataforma Lattes' search interface. At the top left is the logo and name 'Plataforma Lattes'. To the right are links for 'página inicial' and 'english'. Below this is a header for 'Resultado da Busca' with links for 'Nova consulta' and 'Voltar'. The main content area displays 'Resultados de 1 - 10 dos 1934 encontrados para: "trabalho docente"'. A pagination bar shows numbers 1 through 11, with 'próximo ...' following. The first result is listed as '8. [Adriana Maria Cancelli Duarte](#)', with a progress bar indicating 66%. Below the name, the text reads: 'Orientador de Doutorado', 'Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil(2002)', and 'Professora Associada 1 da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil'.

Acesso em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar> (04 de outubro de 2010)

- 7) Com o procedimento indicado no item anterior, localizamos mais seis currículos perfazendo um total 75. Os critérios utilizados para a definição da amostra têm como pressuposto inicial que pesquisadores que possuem bolsa CNPq e aqueles que orientam em Programas de Pós-Graduação em Educação, necessariamente, participam e/ou coordenam Grupos de Pesquisa, nos quais desenvolvem projetos de pesquisas no campo educacional.
- 8) Durante a primeira etapa da análise de informações, já nos textos dos resumos dos currículos, identificamos outros dois pesquisadores indicados como coordenadores de projetos. Neste caso, fizemos a busca dos currículos pelos nomes, os quais foram incorporados nas fontes de informações. Com este último passo, fechamos um total de 77 currículos coletados e analisados.

A seguir apresentamos um gráfico representativo da distribuição dos projetos de pesquisa nos anos 2000.

Gráfico 1 – Número de Projetos de Pesquisa iniciados nos anos 2000

Observando o gráfico acima, percebe-se claramente que entre os anos de 2005 a 2008 houve um equilíbrio no interesse por pesquisas sobre trabalho docente, com um aumento considerável no ano de 2009.

Já, o decréscimo no número de projetos nos anos de 2010 e 2011 pode ser decorrente de que boa parte dos grupos de pesquisa ainda estejam com seus projetos em andamento. Acreditamos que, estamos vivenciando um movimento cíclico e, tão logo os projetos sejam concluídos, ocorrerá um novo crescimento na elaboração e desenvolvimento de pesquisas desta natureza.

Caracterizamos os projetos segundo alguns aspectos, com o intuito de identificarmos demandas para o avanço das pesquisas sobre esta temática.

Com relação aos níveis de ensino privilegiados para a investigação sobre o trabalho docente, a Educação Básica desponta como segmento que tem despertado o maior interesse dos pesquisadores. Foram trinta e nove incidências neste segmento distribuídos nas seguintes etapas de escolaridade:

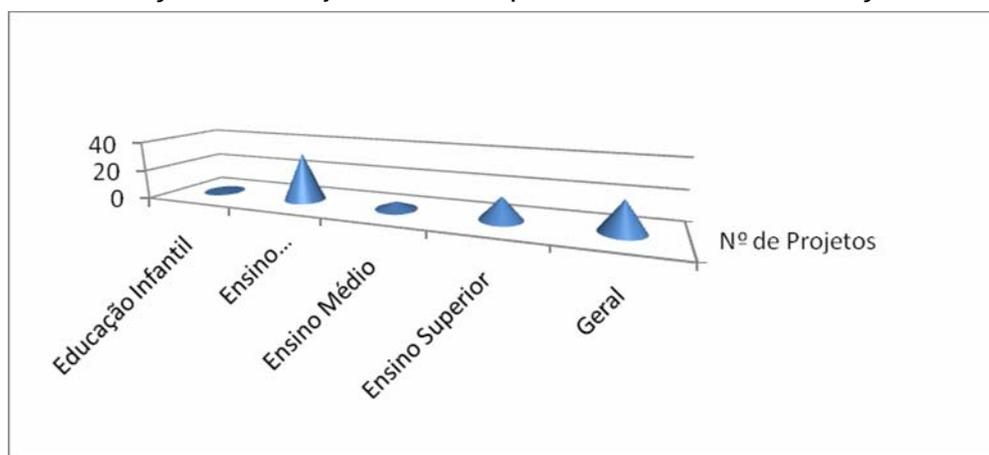
- Trinta e três deles focaram o trabalho docente no Ensino Fundamental. Entretanto, encontramos poucas informações sobre as etapas de ensino – Séries Iniciais e/ou Séries Finais – nas quais tenham sido analisadas as ações dos professores. Apenas um projeto identificou as séries iniciais e três projetos, as séries finais. Os demais trataram genericamente do trabalho dos professores no Ensino Fundamental.
- Cinco projetos investigaram os contextos do Ensino Médio.

Também constatamos que quinze projetos buscam compreender o Trabalho Docente no Ensino Superior, cujos enfoques de pesquisa abarcam: a complexidade e intensificação do trabalho do professor universitário; representações sobre o trabalho docente, as políticas educacionais e a regulação do trabalho do professor universitário; o trabalho docente como processo de construção de conhecimento e competências profissionais; e o trabalho do professor pesquisador e formador. Com relação ao trabalho dos professores no Ensino Superior fica a demanda de estudos sobre as atividades de trabalho dos professores a partir de situações reais de trabalho.

Vinte projetos discutem o trabalho docente de maneira geral, sem focar, necessariamente, em um nível de ensino. Neste último caso, conseguimos identificar temáticas como: as produções científicas sobre trabalho docente em diferentes âmbitos, procurando regularidades sobre a metodologia, aportes teóricos e conceituações sobre o trabalho dos professores; sindicalismo dos professores; a regulação do trabalho docente nas políticas educacionais; a saúde do professor e, a história da profissão docente. Estes projetos não apresentaram como foco a prática pedagógica dos professores, tratam de questões abrangentes que abarcam diferentes dimensões educacionais maiores.

A distribuição dos projetos por nível de ensino pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Distribuição dos Projetos nas Etapas de Ensino da Educação Brasileira



Com os principais eixos aglutinadores de estudos sobre trabalho docente no país, conseguimos compor um quadro demonstrativo das categorias que originam estes eixos, bem como do avanço das pesquisas nas últimas três décadas.

Quadro 2 – Organização das categorias de análise utilizadas na produção acadêmico-científica ao longo dos anos e suas variações de interesse.

Nº	Eixos aglutinadores	Início dos Projetos (nº projetos no ano)	Nº Total de Proj.	Variações de interesse dentro de cada eixo aglutinador
1.	Políticas educativas e trabalho docente	(1) 1995 (1) 1999 (1) 2001 (1) 2002 (2) 2003 (1) 2004 (2) 2005 (1) 2006 (4) 2007 (1) 2008 (2) 2009 (1) 2010	19	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças e impactos na organização e realização do TD decorrentes das políticas públicas e das reformas educacionais no que diz respeito às práticas e condições de trabalho • Novas ordenações do TD a partir das políticas públicas • Reformas na formação do professor e a precarização do TD • Intensificação do trabalho docente
2.	Saberes e Práticas Docentes	(1) 1984 (1) 1986 (1) 1989 (1) 2000 (1) 2003 (1) 2005 (1) 2006 (1) 2009	• 8	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de racionalização e práticas docentes desenvolvidas • Atividade docente em Escolas Públicas de Educação Básica • Análise de práticas pedagógicas com base na ergonomia do trabalho • Reformas curriculares e mudanças no TD • Saberes e valores nas práticas pedagógicas • Situações de trabalho e a clínica da atividade • O TD como processo de construção de competências profissionais
3.	Aspectos Teóricos-Históricos do Trabalho Docente	(1) 2002 (1) 2005 (1) 2006 (2) 2007 (1) 2008	• 6	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituações teóricas sobre TD • História da profissão docente • Transformações econômicas e sociais e as mudanças no TD • Estudos sociológicos sobre a profissão docente
4.	Organização, natureza, processos e condições de trabalho docente.	(5) 2009 (1) 2010	• 6	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões constitutivas do TD em EEB • Elementos constitutivos do TD em EEB • Ações/atividades desenvolvidas pelos docentes em EEB
5.	Regulações e controle sobre o trabalho docente	(1) 1996 (1) 2004 (1) 2005 (1) 2006 (1) 2009	• 5	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade total e controle sobre TD • Regulação e racionalização do TD • Dispositivos de controle sobre o TD • Regulação educativa em diferentes países da América Latina

Nº	Eixos aglutinadores	Início dos Projetos (nº projetos no ano)	Nº Total de Proj.	Variações de interesse dentro de cada eixo aglutinador
6.	Condição docente e relações de gênero	(1) 1996 (1) 2002 (1) 2004 (1) 2007 (1) 2009	• 5	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de gênero e TD • Relações de gênero, TD e sindicalismo • Perfil sócio-econômico dos professores e condição docente • Relações sociais, de gênero, classe e etnia e as possibilidades de trabalho dos professores
7.	Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente	(1) 1991 (1) 2005 (1) 2007	• 3	<ul style="list-style-type: none"> • Representações dos professores sobre seu trabalho • Estatuto profissional e exercício do ofício
8.	Formação docente, desenvolvimento profissional e processos	(1) 1992 (2) 2002	• 3	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre formação e trabalho docente • Formação e condições de trabalho • Representações de alunos de cursos de licenciatura
9.	Identidade profissional, profissionalismo e profissionalização	(1) 1989 (1) 2007	• 2	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade por meio da atividade docente • Atividade docente e profissionalismo
10.	Saúde e trabalho docente	(1) 2005 (1) 2010	• 2	<ul style="list-style-type: none"> • Cotidiano escolar e saúde docente • Mal-estar docente de professoras de EEB
11.	Debates teóricos e metodológicos nas investigações sobre trabalho docente	(1) 2006 (1) 2008	• 2	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento em teses e dissertações realizadas em um município • Mapeamento das produções científicas em bancos de dados
12.	Trabalho docente na universidade	(1) 2005 (1) 2010	• 2	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho do professor formador • Intensificação do TD no ES
13.	Organização do trabalho, corporativismo e sindicalismo docente	(1) 2007	• 1,	<ul style="list-style-type: none"> • Proletarização e profissionalização do trabalho docente
14.	Novas Tecnologias e Trabalho Docente	(1) 2004	• 1	<ul style="list-style-type: none"> • Aparato tecnológico e desenvolvimento do TD

Como podemos observar, nas informações organizadas neste quadro, existem eixos aglutinadores que possuem forte interesse de diversos grupos de pesquisa, ao mesmo tempo em que, é possível perceber demandas importantes de pesquisa.

Se associarmos estas informações àquelas sistematizadas no Gráfico 02, veremos que a Educação Básica, em especial o Ensino Fundamental, agrega o

maior volume de pesquisas, estando assim, com um maior potencial para produções sobre o trabalho docente.

Evidencia-se, desta forma, a necessidade de ampliação dos estudos sobre o trabalho docente em outros níveis de ensino, como na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Além de estudos que incluam as especificidades do trabalho dos professores nas diferentes modalidades de ensino, como na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante e na Educação à Distância.

O Interesse pelas situações reais de trabalho dos professores também vem crescendo, conforme o quadro 2. Percebe-se que as pesquisas se debruçam sobre diferentes atividades do trabalho do professor, com uma maior concentração sobre o trabalho didático e as atividades próprias de sala de aula. Estas informações evidenciam que a o trabalho didático é a concepção majoritária de trabalho docente, nas pesquisas da área.

Por sua vez, no eixo que trata da “Organização, natureza, processos e condições de trabalho docente” percebemos o interesse pelas situações reais de trabalho, sem definições, a priori, de fragmentos do trabalho que serão analisados, mas sim com a preocupação central em compreender o trabalho a partir de seus elementos constitutivos e não apenas a partir do estudo de alguns de seus elementos.

A forma como organizamos as informações procura mostrar o momento em que iniciam os projetos de pesquisa, em função de considerarmos um aspecto relevante para compreendermos sua organização e desenvolvimento ao longo dos anos. Ressaltamos que muitos projetos têm seu desenvolvimento ao longo de muitos anos e se constituem no carro chefe das pesquisas de alguns grupos.

Até o momento conseguimos compreender como a pesquisa sobre o trabalho docente vem se organizado nos espaços acadêmicos, tanto do ponto de vista dos contextos investigados como das categorias analisadas. Contudo, não conseguimos acessar os textos originais dos projetos. Ficando assim como demanda para futuros trabalhos que visem sistematizações acerca da produção científica sobre esta temática.

A fim de complementarmos este levantamento e compreender as pesquisas a partir das informações sobre a organização teórico-conceitual e metodológica dos

estudos, bem como das diferentes conceituações sobre trabalho docente, encaminhamos o próximo item deste capítulo.

2.2.2. O Pesquisas sobre Trabalho Docente: um olhar sobre as últimas produções do ENDIPE

Os levantamentos que realizamos, cujos resultados discutimos até este ponto, impuseram-nos como limites o fato de não termos acessado os textos originais e identificado as características teóricas e metodológicas acerca das produções. Não foi possível analisarmos os aportes teórico-conceituais e teórico-metodológicos e mesmo nos familiarizarmos com as concepções e representações de trabalho docente norteadoras das pesquisas.

Como forma de esclarecermos as dúvidas suscitadas até este ponto, propomo-nos realizar uma análise mais aprofundada em uma amostra representativa de textos acadêmico-científicos sobre o trabalho docente.

Primeiramente, tentamos compor um acervo dos textos completos das teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Dados da Capes. Não obtivemos sucesso neste procedimento em razão da dificuldade de localizar os textos na íntegra. Pois, assim como já anunciava Duarte (2010) as informações contidas no formulário disponibilizado sobre cada trabalho impõem limites muito estreitos para se compreender a realização das pesquisas. Propusemo-nos, então, fazer uma caracterização analítica de trabalhos apresentados e/ou publicados em eventos acadêmico-científicos. Nossa intenção foi constituir o embrião de uma base de consulta com informações organizadas e analisadas que possam ser utilizadas tanto pelos os sistemas de ensino, quanto pelos grupos de pesquisa dedicados à compreensão e teorização sobre o trabalho dos professores, tendo em vista a necessidade de adequação e viabilização de suas políticas de organização e regulação sobre os profissionais docentes.

Em função do objetivo proposto e de estarmos cientes da impossibilidade, neste momento e nesta pesquisa de abrangermos a totalidade das produções sobre Trabalho Docente no Brasil, adotamos como fontes os trabalhos apresentados no Eixo Temático “Trabalho Docente” do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE.

Conforme já anunciamos, temos o intuito de compreender como a pesquisa se engendra sobre o Trabalho Docente e possibilita a consolidação de conhecimento acerca desta temática. Para isso, analisamos os trabalhos completos publicados na modalidade painel, nos anais do XV ENDIPE, realizado no ano de 2010, na UFMG, em Belo Horizonte/MG, no Eixo Trabalho Docente. Esta amostra foi definida a partir dos seguintes critérios:

1. O XV ENDIPE foi o primeiro desses eventos a compor um eixo temático denominado trabalho docente. Isto chamou nossa atenção para compreendermos as tendências que têm levando esta temática a se constituir como eixo estruturador de conhecimentos em espaços de pesquisa;
2. O volume expressivo de trabalhos publicados nos anais deste evento: um total de 157 trabalhos no eixo Trabalho Docente;
3. A relevância e visibilidade que um evento como este possui, apesar de impor limites às nossas análises, mostraram-nos que eventos desta magnitude têm um papel inquestionável na consolidação de conhecimentos diversos sobre a educação.

Sabemos que outras fontes poderiam oferecer informações mais “reconhecidas”, como por exemplo os artigos acadêmico-científicos publicados nos periódicos da área.

Considere-se, todavia, que este trabalho representa um embrião de uma pesquisa que tende a se consolidar nos próximos anos, e neste momento se tornou impossível a ampliação das fontes de informações, dado o grande volume de materiais utilizados nas análises. Considere-se também que a qualificação dos eventos como espaço de publicação é uma das demandas para a pesquisa no nosso país, visto o grande investimento ainda realizado pelos grupos de pesquisa, pelos programas de pós-graduação e pelas Instituições de Ensino Superior para a realização de eventos acadêmico-científicos. Desta forma, justificamos nossas fontes de informações, salientando que reconhecemos a necessidade de ampliá-las, diversificando-as com outros tipos de produções acadêmico-científicas.

Para a coleta de informações procedemos da seguinte maneira:

1. Leitura dos títulos e resumos de todos os textos publicados;

2. Identificação de trabalhos elaborados a partir de pesquisas contextualizadas na Educação Básica, e trabalhos que não se direcionaram a nenhuma etapa específica da escolaridade e discutiram o trabalho docente de forma mais geral.
3. Exclusão de todos os trabalhos desenvolvidos em contextos de Instituições de Ensino Superior, num total de 55 pesquisas, pois nosso interesse inicial era o de compreendermos os contextos da Educação Básica.
4. Leitura dos textos completos de 102 trabalhos selecionados na etapa 2. Essa leitura foi uma necessidade por percebemos que os títulos, resumos e palavras-chaves não retratavam a pesquisa realizada e poderiam causar distorções nos resultados e nas conclusões.
5. Sistematização das informações em quadros, com colunas específicas para os títulos, objetivos, palavras-chaves, aportes teórico-conceituais gerais, aportes teórico-conceituais sobre o trabalho, trabalho docente e docência, a natureza do texto e se eram ensaios teóricos ou pesquisas empíricas, conforme exemplo abaixo.
6. Agrupamento das referências bibliográficas de todos os trabalhos, com a finalidade de verificar a incidência dos autores no montante dos trabalhos.

A seguir, os procedimentos realizados para utilização dos quadros como instrumento para categorização e análise:

1. Agrupamentos dos trabalhos a partir do foco de pesquisa;
2. Análise e caracterização de cada agrupamento;
3. Recortes e análises das colunas destacadas para identificar regularidades e variabilidades nas informações;
4. Identificação e análise de categorias *a posteriori*.

A seguir, apresentaremos algumas evidências, assim como discutiremos os resultados construídos. Esta parte do texto tem por objetivo identificar avanços teóricos, bem como fragilidades e demandas latentes.

A pesquisa vista por dentro: evidências e constatações

Podemos, com relação aos focos e objetivos de investigação, classificar os trabalhos publicados nos anais deste evento em três grandes grupos.

No primeiro grupo, encontramos trabalhos que não têm como foco de estudo o trabalho docente. Estes textos abordam temáticas que possuem interface com o trabalho docente, assim como com outras tantas temáticas relacionadas à educação, à escola, ao ensino, à formação de professores, etc.

Em torno de 38% dos trabalhos apresentados no eixo trabalho docente estão nesta situação. Estes trabalhos apresentaram como foco das pesquisas várias temáticas, dentre estas se destacam os estudos culturais sobre adolescência e gênero, educação infantil e os direitos da criança, o papel da escola na sociedade contemporânea, avaliação da aprendizagem, organização curricular, pedagogia empresarial e formação de professores, este último tema com preponderância sobre os demais. Percebe-se claramente certa confusão entre Trabalho Docente e Formação de Professores, uma vez que os textos fazem referência ao trabalho docente como objeto de análise e acabam descrevendo e analisando estratégias e os processos de formação de professores.

Estes trabalhos não utilizaram em seus títulos, palavras-chaves, resumos e textos expressões que indicassem o trabalho dos professores como objeto de pesquisa. Quando houve referência ao trabalho docente, ao professor e às suas práticas, foi no decorrer do texto, em situações nas quais o professor foi citado como parte dos processos da educação formal, sem, no entanto, configurar uma tentativa de conceituar estas expressões e de encaminhar a pesquisa nesta direção.

No segundo grupo de trabalhos há a identificação clara nos objetivos e nas palavras-chaves do trabalho docente como foco de estudo. Entretanto, a leitura dos textos evidenciou a ausência de aportes para conceituação do termo. Estes textos, que englobam em torno de 32% dos trabalhos sugerem que a expressão trabalho docente, por si só, já comporta um significado único, entendido por todos da mesma maneira. Isto não é uma realidade, haja vista a variedade de termos e expressões que carregam outros significados e que são, nesses mesmos trabalhos, usados como sinônimos de “trabalho docente”.

Estes trabalhos associam diferentes aportes para a fundamentação teórica, tais como: a infantilização do trabalho docente; a formação e atuação do professor na sociedade contemporânea; trabalho docente e a formação de crianças; trabalho docente e corporeidade; trabalho docente na gestão escolar; trabalho docente e as políticas públicas educacionais; o trabalho e o magistério; trabalho docente com

jovens e adultos, ensino e aprendizagem; condições de trabalho dos professores; os professores e o meio rural.

Estes trabalhos são de difícil definição, pois percebe-se em seus objetivos, palavras-chaves e resumos a presença da expressão trabalho docente como objetivo das pesquisas. Algo inusitado, contudo, acontece, pois no decorrer dos textos esta expressão é esquecida do ponto de vista teórico-conceitual. Todos os textos classificados neste item não apresentaram aportes teórico-conceituais acerca do trabalho, do trabalho docente ou da docência, entendidos aqui como pontos-chaves às análises que se proponham compreendê-los.

Uma forte característica destes textos é o fato de incluírem o trabalho docente como algo que subjaz às discussões sobre escola, sobre educação, sobre as políticas educacionais. Parece-nos que há uma crença de que, uma vez abordando a escola, a educação, a formação de professores, o trabalho didático é o suficiente para classificar a pesquisa como sendo estudo sobre o trabalho docente. O que temos nesses casos é a simplificação de uma temática inquestionavelmente complexa.

O terceiro grupo representa 29% dos trabalhos publicados e traz delimitações conceituais sobre o trabalho docente, conseguindo apontar claramente os encaminhamentos para sua análise. Como podemos ver, é um percentual pequeno se considerarmos o montante global dos trabalhos publicados neste eixo.

Apesar de afirmarmos que neste conjunto de trabalhos existe um esforço para abordar teoricamente o trabalho docente, localizamos alguns estudos que não apresentam aprofundamento do ponto de vista das produções já consolidadas, e buscam definir a partir de suas próprias experiências, numa visão mais particularizada sem utilizar autores de referência.

Com relação aos textos com uma discussão mais densa e aprofundada do ponto de vista teórico, mapeamos um conjunto de autores que têm orientado estes estudos. A título de ilustração, sem adentrarmos nas teorias de cada um, podemos citar Apple (1995), Barroso (2003, 2006), Bernstein (1996), Birgin (2000), Clot (2006), Cunha (1999), Duarte et al.(2008), Engels (2008), Enguita (1991), Evangelista (2005), Fanfani (2007), Fidalgo e Oliveira (2009), Frigotto (1989, 2001), Gauthier (1998), Josso (1999), Lessard (2004, 2006, 2009), Libâneo (1998, 2002), Lourencetti (2008), Marx (2008), Morduchowicz (2003), Nóvoa (1995, 2000), Oliveira

(2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Pereira (2007), Pucci et al. (1991), Rockwell e Mercado (1988), Sampaio e Marin (2004), Saviani (2000), Tardif e Lessard (2005), Therrien e Loiola (2001), dentre outros.

Todos estes trabalhos apresentam claramente a definição de seus focos e têm temáticas de referência associadas aos estudos sobre trabalho docente. Estas temáticas, por vezes, acabam se constituindo nos próprios contextos de análises, como é o caso das políticas públicas e da formação de professores, ou em categorias de análises como é o caso dos trabalhos que investigam a precarização e intensificação do trabalho docente.

Desta forma, classificamos as temáticas em um grupo que se constitui nos contextos de pesquisa e outro que se constitui em categorias de análise do TD.

Contextos de investigação sobre o trabalho docente

1. O trabalho docente e a pesquisa acadêmica;
2. As políticas educacionais nacionais e internacionais;
3. Formação de professores;
4. O professor e os processos de ensino e aprendizagem;
5. A educação escolar e o trabalho docente;
6. As reformas educativas e o trabalho docente;
7. As histórias de vida;

Categorias de análise do trabalho docente

1. A carreira e a valorização dos professores;
2. Precarização e intensificação do trabalho docente;
3. Presenteísmo docente;
4. Atividade docente.

A seguir apresentaremos algumas características identificadas e analisadas no total dos textos que têm como foco o trabalho docente. Estas análises são realizadas a partir de evidências e constatações presentes nas argumentações dos autores.

Identificamos duas concepções prevalentes sobre o trabalho docente:

- A primeira, compreendendo 38% dos textos analisados, aborda o trabalho docente como atividade didática e de ensino. As referências ao trabalho do

professor estão limitadas ao espaço da sala de aula e às ações de preparação do ensino.

- A outra concepção, presente em 27% dos textos, é de que o trabalho dos professores abarca outras ações para além do ensino, como por exemplo: elaborar a proposta pedagógica da escola, elaborar o currículo escolar, participar de recreios orientados, fazer contato com os pais e se envolver com a comunidade, etc. Contudo, chama-nos atenção o fato de que, mesmo em textos que possuem tais argumentações teóricas, suas coletas de informações acontecem em sala de aula.
- Em 30% dos textos não foi possível identificar quais as concepções dos autores, do ponto de vista das ações e dos espaços de trabalho do professor. Estes textos trataram a temática de maneira genérica sem uma preocupação aparente com sua definição e conceituação. Este fato pede atenção e cuidado, pois podemos estar caindo no deslize de mais uma vez usarmos a pesquisa como um instrumento de prescrição.

É bastante forte, portanto, nos discursos dos textos, o que se espera do trabalho dos professores, sem que haja a preocupação com o que é o trabalho deles a partir do que, efetivamente, fazem.

Com relação ao tipo de pesquisa, encontramos duas situações distintas:

- 45% dos trabalhos se originaram de pesquisas de campo;
- 55% dos trabalhos, de pesquisas bibliográficas/documentais.

Com relação às pesquisas de campo, podemos dizer que foram realizadas a partir de entrevistas, história oral e observação.

Dois pontos merecem destaque: o fato de 100% das observações serem realizadas em sala de aula, mesmo a maioria dos estudos apresentarem argumentações para conceituar o trabalho dos professores para além do trabalho didático.

Constatamos, também que, em torno de 17% dos estudos de campo tiveram como objetivo de pesquisa uma intervenção para experimentar determinadas técnicas de ensino. As análises destes trabalhos resultaram em recomendações para a sala de aula.

Com relação aos trabalhos que apresentaram pesquisas com o uso de entrevistas e histórias de vida, percebemos que buscaram compreender como as concepções e representações dos professores sobre seu próprio trabalho implicam em suas ações.

Com relação aos ensaios teóricos, ainda é muito forte a elaboração de recomendações para o trabalho docente, o que torna essas produções verdadeiras prescrições. São estudos teóricos que, a partir da análise das necessidades emergentes da sociedade atual, compõem um conjunto de proposições para o trabalho docente, sem a preocupação de descrever ou investigar o que é o trabalho docente a partir das atividades reais dos professores. Consideramos este fato uma das problemáticas evidenciadas com este estudo.

Com relação a esta situação cabe o alerta de Amigues (2004) quando dizia que ao falarmos do trabalho do professor, a partir do senso comum profissional, corremos o risco de assumir uma postura prescritiva, ingênuos ao ponto de achar que boas proposições teóricas e metodológicas aos professores são suficientes para que qualifiquem suas práticas.

A idéia majoritária nos textos estudados contraria o que temos tentado sinalizar ao longo deste estudo. O trabalho docente é uma prática social situada, logo, deve ser investigado por estudos que possam retratar toda a sua complexidade, por meio de pesquisas que permitam compreender como se realiza e não apenas o que se espera do trabalho docente.

Neste sentido, são necessárias pesquisas que tornem os professores protagonistas de seu trabalho - um trabalho real, situado e contextualizado.

Contrariamente, percebemos que boa parte das produções, dentro deste contexto de análise, mantêm-se próximas do que chamamos de uma ótica normativa e prescritiva, cujos valores do trabalho docente não são atribuídos pelos próprios professores, mas por pessoas que se acham fora dele.

No capítulo seguinte, abordaremos o conceito de ergonomia, os seus avanços e a sua transposição a diversas áreas da ação humana, até sua inserção como disciplina que contribui para os estudos sobre o trabalho docente.

2.3. Em busca de um modelo teórico para o estudo do Trabalho Docente

Os professores, por longo período, estiveram afastados dos momentos de organização do trabalho educativo, desempenhando um papel mais próximo de executores do que de idealizadores.

Esta constatação tem gerado questões importantes sobre a relação existente entre a eficácia das práticas pedagógicas e a forma como o trabalho educacional vem sendo organizado prescrito pelo sistema, por seus gestores ou mesmo pela tradição sedimentada nos espaços escolares.

Para investigar o trabalho docente, partimos do pressuposto de que, independentemente dos caminhos e descaminhos traçados e seu processo de construção, das ideologias, dos valores subjacentes e dos saberes utilizados à sua efetivação, existe um trabalho que se realiza, delinea e busca cumprir com sua função, e é sobre este trabalho real que nos debruçamos e pretendemos conhecer.

Depois de olharmos rapidamente o processo histórico percorrido pela formação de professores e atribuir a ela parte das responsabilidades sobre as formas de cobrança e expectativas para com o trabalho docente, perguntamo-nos: o que realmente é feito pelos docentes na organização e desenvolvimento de seu trabalho? Quais os elementos que compõem o trabalho realizado pelos docentes? Que ideologias e valores sociais são expressos e transmitidos nas formas como os professores realizam os seus trabalhos?

Além dessas questões, existem outras tantas que suscitam nossa imaginação e hipóteses acerca do trabalho docente. Porém, os limites dessa pesquisa nos permitiram responder algumas delas que serão apresentadas e ajustadas na medida em que avançamos neste estudo.

A partir de agora, transitaremos por alguns aportes sobre o trabalho docente, procurando aglutinar conhecimentos teóricos já estabelecidos e validados que nos permitam analisar e dialogar com as práticas presentes nos contextos escolares.

O trabalho docente tem se revelado, nos estudos de Therrien (2001), fruto de processos que mobilizam diversos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social e da cultura. Para nós, esses saberes podem ser representados segundo a tipologia de Gauthier (1998),

que propõe a prática docente a partir dos saberes disciplinares, curriculares, da ciência da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

A prática quando tomada como objeto de análise e de investigação para a compreensão do trabalho docente tem como pressuposto a existência de saberes já sistematizados e disponibilizados aos professores como subsídios científicos necessários à sua formação e atuação profissional. Por isso, não caímos na ingenuidade de acreditar em uma prática profissional sem saberes, em um “ofício sem saberes” (GAUTHIER, 1998, p. 28). Ao contrário, temos clareza que

Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula. Ademais, como ato pedagógico, o trabalho docente incorpora igualmente conhecimentos desenvolvidos por diferentes áreas como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia e a história, dentre outras (THERRIEN, 2001, 148).

O trabalho docente é um conceito mais amplo do que o trabalho didático e, portanto, não se identifica unicamente com ele; sobretudo, quando se aborda a escola como um espaço que deve ser construído coletivamente e gestado com base em princípios democráticos. Essa concepção exige dos professores uma atuação que rompa com o silêncio da sala de aula e com o individualismo pedagógico.

Toda e qualquer ação fora da sala de aula deve sempre ser uma ação profissional regida por saberes profissionais. Nesse sentido, a escola deve ser vista na sua totalidade como um lugar de trabalho do professor. Lugar esse que depende, para se organizar e atender às suas demandas, de profissionais que atuem em seus diferentes espaços sustentados por conhecimentos e saberes construídos com base em diferentes teorias e experiências diversas.

Podemos dizer que existem três instâncias que definem a atuação da docência na educação formal. A sala de aula, para o qual todos os professores têm uma formação básica, pautado no trabalho didático; a escola e a rede de ensino, que, apesar de se configurarem em instancias distintas se unem por necessitarem de profissionais que transitem em conhecimentos profissionais que extrapolem os

conhecimentos didáticos e permitam uma atuação consciente e autônoma dos docentes na construção das redes de ensino e de suas propostas educacionais.

Logo, assumimos que o docente é um profissional formado para atuar em todas as instâncias do sistema de ensino e para participar ativamente da construção de propostas educacionais maiores. Logo, sua formação deve garantir saberes e conhecimentos que lhe permita atuar em sala de aula, da mesma forma que na gestão escolar e na administração da rede.

A docência, no âmbito da educação formal, é uma profissão que permite a atuação em diferentes funções. Na escola, por exemplo, existem diferentes funções que devem ser assumidas pelos docentes, como a direção, a vice-direção, a orientação educacional, a coordenação pedagógica, etc. que se configuram em funções técnico-administrativas-pedagógicas de apoio ao trabalho didático, que têm em sua essência o trabalho pedagógico, contudo seu objeto de trabalho não é a preparação e a realização do trabalho de sala de aula.

O mesmo ocorre na composição das equipes que atuam nas Secretarias de Educação. A grande maioria dos cargos e funções existentes nesta instância é ocupada, ou deve ser, por docentes, pois dependem de conhecimentos profissionais próprios desta profissão.

Logo, reafirmamos que a docência é uma profissão ampla, que demanda formação profissional pautada nas diferentes possibilidades de atuação. Mesmo, aqueles profissionais que têm o trabalho didático como seu principal objeto de estudo e objetivo maior, não podem se furtar de buscar uma formação que lhe garanta compreender a escola na sua complexidade e atuar na construção de sua proposta pedagógica e de sua proposta curricular.

Não podemos esquecer que o trabalho docente é uma prática social situada, condicionado pela singularidade dos contextos nos quais se realiza. Nessa perspectiva, o trabalho só pode ser entendido a partir do estudo em situações reais. São nestas situações que emerge a possibilidade de compreender o que fazem e que saberes mobilizam os profissionais para executar o que lhes é imposto pelas prescrições de seu campo de trabalho.

É muito frequente, quando se fala de trabalho do professor, usar categorias do senso comum: trabalhar é utilizar meios para atingir um fim. Nessa perspectiva, os meios considerados são os programas, os métodos pedagógicos ou didáticos que levam os alunos a aprender a ler ou a escrever tal ou tal tipo de texto (científico, literário), a resolver tal tipo de problema de aritmética, etc. (AMIGUES, 2004, p.37).

Desta ótica normativa ou prescritiva é natural considerar que a melhor forma para caracterizar as práticas pedagógicas e o que as tornam mais eficazes é identificando a distância existente entre os desempenhos escolares e o que é definido pelos “prescritores”. Esta forma de ver o trabalho dos professores também abre margens para acreditarmos que, uma vez sabendo como as crianças aprendem bastaria aos professores integrarem em suas práticas os resultados de pesquisas realizadas no campo experimental para alcançarem os objetivos de aprendizagem dos alunos.

Esse ponto de vista retrata que “os valores desse trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele” (AMIGUES, 2004, p.38). Entendemos por “prescrição do trabalho do professor” o processo de definição do que se espera da escola como promotora da aprendizagem dos alunos e a definição de objetivos a serem concretizados por meio das práticas pedagógicas.

Quando afirmamos que o trabalho docente é marcado naturalmente por prescrições, queremos dizer que o professor, ainda que consiga assumir a autoria de seu trabalho e interpretar as prescrições externas, sempre terá o ato de prescrever como um processo de definição de suas tarefas, escolhas dos meios e os recursos que utilizará para cumprir com o planejado.

Em outras palavras, o trabalho não é somente organizado pelos consultores e pelos gestores da educação de uma maneira ampla, ele também é reorganizado por aqueles que o fazem. É uma reorganização individual e coletiva que resulta no trabalho real.

Neste sentido, a ação do professor não se restringe a operacionalizar as prescrições. Cabe a ele colocá-las à prova e reorganizá-las constituindo com esse movimento o seu próprio repertório de saberes e de experiências docentes.

A ergonomia, nesse caso, nos parece ser uma disciplina que contribuiu para entendermos o emaranhado que resulta das atividades do docente para realizar o seu trabalho, bem como as implicações das prescrições e das condições em que o realiza. Esta abordagem tem como objeto de estudo as relações entre o sujeito, a atividade e o contexto, trata-se de um ponto de vista centrado no desenvolvimento dos conhecimentos em contexto.

Para as situações de trabalho em sua totalidade e dimensões, a ergonomia utiliza uma metodologia própria de intervenção – a análise do trabalho que tem como fio condutor a atividade – o fazer do trabalhador inserido em um contexto real, objetivando apreender o trabalho efetivamente realizado, ou seja, como o homem se comporta para executar o que lhe é imposto pela organização do trabalho (ABRAHÃO, 2000, p.2).

CAPÍTULO III

ERGONOMIA: COMPREENDENDO A COMPLEXIDADE DAS SITUAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Nesta parte do texto, faremos uma revisão sobre a ergonomia com o intuito de compor um conjunto de orientações teórico-conceituais para sua compreensão e uso a esta pesquisa. Apesar desta disciplina possibilitar a compreensão do trabalho em qualquer espaço de atuação, guiaremos-nos pelas formas de organização do trabalho escolar e pelas formas de organização e de desenvolvimento do trabalho do professor.

A ergonomia toma vulto como disciplina científica, pois objetiva contribuir à compreensão da complexidade das situações de trabalho, bem como da multiplicidade de aspectos que condicionam cada situação. Inicialmente, ela se sustentou nos estudos sobre a psicologia experimental, com especial atenção à idéia de adaptação do homem ao trabalho.

Esta visão da ergonomia e, conseqüentemente, seu uso como disciplina que estuda o trabalho, vem sofrendo grandes mudanças em decorrência de avanços em diversos campos das ciências que colocam os indivíduos como sujeitos da construção social, como autores e construtores das dimensões que compõem a sociedade.

A vertente reducionista, que entende as relações de trabalho como meras adaptações às normas e prescrições, logo começou a ser superada, em especial nos países de língua francesa, que entendem o trabalho como fruto da mediação do sujeito, seus contextos, conhecimentos, valores e preferências.

Um dos interesses da ergonomia é saber o que os trabalhadores realmente fazem, como fazem, por que fazem e se estes podem fazer melhor e em melhores condições. Para tanto, ela tem como objeto específico de estudo a atividade real dos trabalhadores, ou seja, o trabalho realizado pelos trabalhadores (ABRAHÃO; PINHO, 2002). Logo, podemos dizer que a ergonomia é uma disciplina que busca compreender a interação entre o ser humano e os outros elementos que constituem uma situação de trabalho.

Ao contrário dos princípios básicos que deram origem a esta disciplina, que buscavam adaptar o indivíduo ao posto de trabalho, a ergonomia tem sido utilizada e estudada como uma abordagem teórico-metodológica que possibilita tornar os contextos de trabalho e todos os seus elementos constitutivos compatíveis com as necessidades, habilidades e limitações dos profissionais. Busca, também, orientar a organização do trabalho das instituições (escolas) de forma a potencializar o trabalho dos profissionais (docentes). A ergonomia entende o trabalho como constituído por duas dimensões básicas: o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Para compreendermos este campo teórico, necessitamos saber suas origens, bem como as bases conceituais que sustentam o uso desta disciplina para análise do trabalho. Isto nos ajudará a identificar as diferentes vertentes com suas aproximações e divergências.

Segundo Wisner (2004) o termo “ergonomia” tem sua origem na Grã-Bretanha, no ano de 1947. O termo foi cunhado pelo engenheiro Murrell, pelo fisiologista Floyd e pelo psicólogo Welfor. Eles buscavam uma expressão capaz de denominar as atividades que realizaram juntamente com seus colaboradores, durante a Segunda Guerra. Na ocasião, cientistas de diversas áreas, algumas até mesmo incompatíveis, tiveram que trabalhar em conjunto. Esta situação gerou uma situação única de trabalho, com a qual não se tinha familiaridade. Os ajustes pessoais e contingenciais foram diversos, o que exigiu uma construção coletiva do trabalho. A esta experiência denominaram de ergonomia. Estes cientistas também tinham a intenção de “lançar um movimento que, inspirado nesta experiência, permitia utilizar esta cooperação pluridisciplinar na indústria e em qualquer outra atividade civil” (WISNER, 2004, p. 30).

Após este período de guerra, a ergonomia só volta a aparecer em 1954, no primeiro laboratório da indústria francesa, com a denominação de “estudos fisiológicos”.

Os objetivos da ergonomia, nestes dois países, diferenciavam-se em um aspecto fundamental: enquanto na Grã-Bretanha buscava-se adaptar a máquina ao homem, na França buscava-se adaptar o trabalho ao homem. Surge, assim, entre estas duas vertentes, um ponto de oposição fundamental e que orientaria e determinaria o uso da ergonomia no mundo do trabalho.

A forma como a ergonomia se aproxima dos estudos sobre o trabalho no Brasil está intimamente ligada à influência da fisiologia, uma das disciplinas que contribuiu fortemente para o nascimento da ergonomia. Juntamente com a fisiologia, também contribuíram a antropometria, a psicologia científica e a biomecânica, todas elas relacionadas aos estudos do corpo e das questões de adaptação física do homem aos espaços de trabalho.

Cada uma destas áreas deixou seus legados à ergonomia. A fisiologia baseava-se nas questões energéticas do trabalho muscular. As pesquisas nesta área centravam-se nas medidas de “consumo de oxigênio, da frequência cardíaca e da temperatura central do corpo” que “[...] permitiam estudar a fisiologia do trabalho muscular e os efeitos do calor” (WISNER, 2004, p. 31). A antropometria tinha como “problemática as teorias metodológicas voltadas a caracterizar os esqueletos das etnias vivas ou daquelas cujos restos eram encontrados em escavações” (WISNER, 2004, p. 31). Para os ergonomistas, as contribuições desta disciplina estavam nas possibilidades de se conhecer as características físicas dos trabalhadores. A biomecânica, por sua vez, possibilitou a compreensão e a modelação dos gestos, a análise do ambiente quanto à acústica, à iluminação, à vibração dos objetos, ao impacto, etc. E a psicologia experimental se afinou com estas outras áreas na medida em que estava baseada no modelo behaviorista, que acreditava na necessidade da prova experimental.

Interessava aos ergonomistas avaliar as populações e como elas se apresentavam como trabalhadores e consumidores. Ou seja, as dimensões até então privilegiadas centravam-se nas questões externas aos sujeitos: em relação ao trabalho, às questões ambientais e de adaptação física do trabalhador.

Esta vertente da ergonomia foi fortemente aceita e desenvolvida nos países anglo-americanos, apesar das restrições e fragilidades existentes. A principal crítica a esta corrente foi à especialização exagerada e o fato de um mesmo fenômeno industrial ser tratado como antropométrico, biomecânico, fisiológico ou psicológico, dependendo do especialista que era consultado. Ou seja, a ergonomia não tinha um conhecimento próprio e também não tinha encontrado caminhos para superar sua fragmentação.

Enquanto isso, na França, e nos países francófonos, apesar de ainda frágil e de pouca representatividade, diante do domínio da medicina do trabalho, nascia uma psicologia do trabalho que buscava compreendê-lo a partir de uma nova base teórica e prática. Os ergonomistas franceses opuseram-se à fragmentação epistemológica imposta pelas diferentes disciplinas que lhe deram origem. Buscaram uma corrente que desse conta da compreensão do trabalho, não pela análise multidisciplinar e fragmentada, mas por sua complexidade.

Para Leplat (2004, p.59), baseado em nas idéias de Edgar Morin a complexidade depende do número “de variáveis pelas quais o caracterizamos e de suas relações”. Percebemos a complexidade de um objeto ou fenômeno a partir do “número de elementos ou unidades que o compõem e o número e a natureza das relações entre os elementos” (LEPLAT, 2004, p.59) e ou unidades.

A ergonomia inglesa tem como principal objetivo adequar o equipamento, e a francesa, compreender o trabalho e todos os seus elementos. Discutiremos à frente o que estamos propondo como elementos do trabalho e sobre quais deles aprofundaremos nossas análises. O que estas, necessariamente, precisam dar conta é de garantir a diversidade dos comportamentos nas situações de trabalho, considerando inclusive a linguagem dos sujeitos. O trabalho não é, em nenhuma situação, uma aplicação direta de regras e procedimentos predeterminados aleatoriamente ao sujeito que o realiza.

Mesmo os dispositivos técnicos que mais induzem comportamentos, como as máquinas que produzem em série produtos idênticos, ou como no trabalho em linha de montagem, é possível notar comportamentos diversos entre os operadores e em um mesmo operador, de acordo com o grau de aprendizagem, a hora da jornada, o estado de saúde ou o seu estado físico e mental. Estas variações foram, durante muito tempo, consideradas como desvios, mais ou menos toleráveis com relação a uma conduta única,

prescrita ou desejada, e como temerárias, pois colocariam em risco a qualidade dos produtos (WISNER, 2004, p.38).

Deste ponto de vista, o ambiente e a máquina deixam de ser o principal foco de análise, e a prioridade passa a ser o sujeito que tem de gerenciar e resolver inúmeras e inesperadas variações que, apenas em situações reais se pode perceber e compreender sua interferência na realização do trabalho.

Logo, o principal objetivo da ergonomia é a Análise Ergonômica do Trabalho (AET). Esta análise permite compreender como o sujeito, em situações de trabalho, constrói os problemas antes de resolvê-los.

Na perspectiva francesa (LAVILLE, 1977), o conceito de trabalho prescrito se iguala à tarefa. A tarefa pode ser definida como a prescrição em si, ou seja, o que está definido como objetivo final do trabalho, o que o trabalhador tem de fazer.

Existem condições predefinidas para a realização de uma tarefa que leva em conta aspectos materiais (ferramentas, instrumentos), temporais (tempo para a realização da tarefa) e ideológicos.

Em relação ao estudo da complexidade do trabalho e de seus elementos constitutivos, Leplat (2004) coloca que devemos nos guiar por três questões: “a complexidade do que, para quem e para quê? A complexidade de uma tarefa, por exemplo, está diretamente relacionada às características do sujeito que a executa e os objetivos que ele atribui a ela. Uma tarefa pode parecer mais complexa para um sujeito do que para o outro, logo está diretamente relacionada à sua formação, suas habilidades, sua vontade e condições físicas e emocionais.

Para a análise da tarefa devemos colocar em evidência os elementos que a constituem e que podem ser de diferentes ordens: objetiva; procedimental; disponibilidade de meios; de envolvimento físico e intelectual; e das condições sociais do trabalho.

Com relação ao trabalho realizado, definido como atividade, é o que e como o trabalhador realiza o que a tarefa prescreve. A atividade tem como condição primeira a existência do sujeito, que coloca em jogo um conjunto de elementos impossíveis de serem descritos anteriormente.

Cabe salientar nosso entendimento sobre algumas expressões que deverão nortear o uso do termo “atividade” como cerne das análises sobre o trabalho docente. A *situação* é momento singular vivido no trabalho com condicionantes diversos que determinam a atuação do sujeito. *Em presença do outro* significa que o trabalho se constitui na coletividade. Tanto o contexto material, físico, temporal e ideológico como os outros sujeitos constroem/condicionam cada situação singular do trabalho vivido. Toda a atividade é um *ator singular*, pois é construída por um sujeito. Um sujeito único que coloca em jogo seus conhecimentos, habilidades, capacidades, crenças, ideologias, suas preferências e não a dos outros. A atividade é construída no interior de cada sujeito.

Para discutir o uso da ergonomia na análise do trabalho realizado pelos docentes, abordaremos, com base na produção de Abrahão (2000), o conceito de variabilidade, assim como as idéias de situação real, contexto real, relação entre sujeito e objeto e mediação entre objeto e objetivo como elementos que complementam o conceito em questão.

A variabilidade é uma característica intrínseca a toda situação de trabalho e que deve ser considerada para que se compreendam as decisões tomadas, as ações realizadas e as mudanças entre o previsto e o realizado.

Existe uma diferença perceptível, aceita nos discursos, entre o que é previsto e o que é realizado, *entre o desejável e o real*. Essa diferença é causada pela variabilidade dos aspectos que compõem toda e qualquer situação de trabalho. Entre esses aspectos, Abrahão (2000) aponta aqueles relacionados às formas de organização dos espaços de trabalho, assim como os relacionados às características pessoais e profissionais de cada trabalhador. Incluímos, neste conjunto, as prescrições oficiais externas e os aspectos *ligados à comunidade externa* ao espaço de trabalho. Esse último fator tem fundamental importância para estudos sobre o trabalho docente, dada a influência, já sabida, da comunidade e da sociedade no seu andamento.

Com relação às *características pessoais e profissionais de cada trabalhador*, entendemos que toda a situação de trabalho acontece mediante a atuação de um sujeito que se constitui no seio de uma sociedade e traz consigo toda sua carga histórica, ideológica e cultural. Também falamos de um sujeito trabalhador que

detém conhecimentos próprios desta atuação e que se utiliza de artefatos materiais e intelectuais para organizar sua atividade em uma situação real.

Com relação às *formas de organização dos espaços de trabalho*, incluímos a estrutura física, os recursos humanos e materiais, as ações para o andamento da rotina, as regras e as normas internas, bem como toda a carga de valores e ideologias anexas a este conjunto de aspectos.

Com relação às *prescrições externas aos espaços de trabalho*, associamos todo o regramento e normatização que têm sua origem fora da organização, ou seja, que fazem parte do sistema maior, cujas decisões são gerais, dirigidas e, em alguns casos, impostas a todos os trabalhadores, sem, necessariamente, a sua participação efetiva nos processos de elaboração.

Com relação aos aspectos *ligados à comunidade externa*, referimo-nos à influência direta da forma como a sociedade representa/entende/constrói a função e o papel de cada instituição (neste caso instituição escolar) e exerce sobre a organização do trabalho. O conjunto de aspectos (expectativas dos pais, ingresso no ensino superior, avaliações externas, etc.) que tem exercido forte influência nos contextos escolares e que, portanto, devem ser cuidadosamente observados quando se quer compreender a variabilidade presente no trabalho dos professores.

3.1. A noção de variabilidade e sua influência na realização do trabalho

É nesse contexto real, condicionado por essa multiplicidade de aspectos, que o sujeito, na tentativa de superar a variabilidade (instabilidade, incerteza), realiza sua atividade como trabalhador e cria uma situação de mediação entre o objeto e o objetivo.

Este esforço que o trabalhador faz para atuar mediante a variabilidade constitui um espaço de produção, transformação e autoria sobre o seu trabalho. Este processo acontece mediante o uso de diferentes artefatos de origem intelectual ou material.

Muitas vezes, os artefatos são criados e transformados durante o desenvolvimento da atividade e trazem, em si, uma cultura particular, resíduo histórico desse desenvolvimento. Assim sendo, a atividade constitui por si só o

contexto significativo mínimo para a compreensão das ações de trabalho. Neste sentido, é possível que o objeto e o objetivo só se revelem no processo do fazer (ABRAHÃO, 2000, p. 3).

A noção de variabilidade tem como principal função atentar para o fato de que a distância entre o prescrito e o real talvez não tenha o significado, tradicionalmente, aceito de falha ou erro do processo, mas sim, de um espaço de atividade criativa dos trabalhadores. Para enfrentar ou trabalhar frente à variabilidade, o profissional precisa lançar mão de um conjunto complexo de artefatos, alguns já estabilizados e velhos, e construir outros. Essas ações acabam resultando em um momento de novas aprendizagens e de desenvolvimento profissional durante a própria realização do trabalho.

3.2. A ergonomia e suas aproximações com a pesquisa na área da educação

Para compreendermos como a pesquisa no campo educacional tem se utilizado da Ergonomia como base teórica realizamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com base em alguns critérios.

O primeiro foi realizar um levantamento exaustivo de 1987 a 2009 (disponibilização do banco de dados) de todos os trabalhos relacionados ao termo ergonomia. Para tanto, utilizamos a ferramenta de busca para o termo ergonomia. Este procedimento selecionou um total de 1262 trabalhos que traziam em suas especificações alguma referência a ergonomia. Estes trabalhos eram originados de diversas áreas do conhecimento.

Em seguida, refinamos esta amostra inicial fazendo uma leitura detalhada dos títulos, à procura de termos que relacionassem as pesquisas à educação. Para isso, definimos como descritores: educação, ensino, aprendizagem, trabalho docente, professor, escola, escolar, pedagógico. Este procedimento constituiu uma amostra de setenta e dois trabalhos, que também representam a totalidade dos trabalhos analisados.

3.2.1. Sistematização dos resultados de Teses e Dissertação (Banco CAPES) sobre Ergonomia e Educação

Na área da educação, localizamos dez pesquisas em nível de doutorado. A primeira tese foi finalizada no ano de 1998, na área de lingüística.

Com relação à concentração em instituições, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP contribui com um total de sete das dez teses localizadas. Das outras três teses, duas são da Universidade de São Paulo – USP e uma da Universidade Federal do Ceará - UFCE.

Das sete pesquisas da PUCSP, seis se concentram nas áreas de linguística, e linguística aplicada, e uma na área de ciência e matemática. Na USP encontramos uma pesquisa na área de educação e uma na área de teoria e análise linguística. Na UFCE a pesquisa foi desenvolvida na área de educação, ensino, aprendizagem, métodos e técnicas de ensino.

Na área de lingüística, os trabalhos se caracterizam por investigar o trabalho do professor por meio da análise das representações e aspectos representativos do prescrito, das atividades e do trabalho realizado. Também encontramos um trabalho que utiliza a abordagem ergonômica no estudo de modelos lingüísticos e ensino e aprendizagem das línguas.

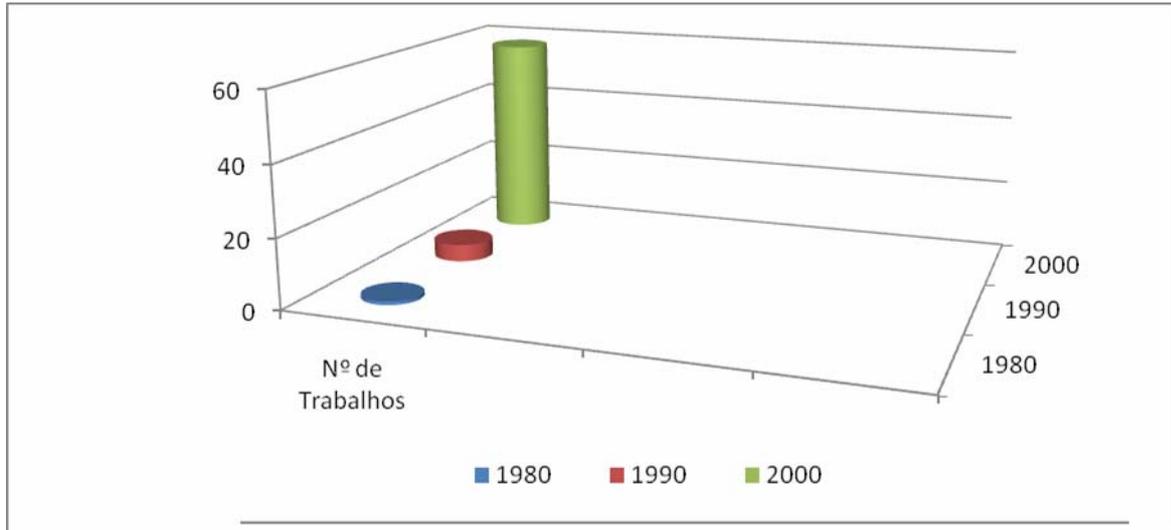
Na área de educação o trabalho encontrado objetivou compreender a constituição das relações entre a qualificação, o trabalho docente e a formação.

Na área de currículo, a pesquisa visou desenvolver estratégias de sistematização para o acompanhamento metodológico de ensino com o uso do computador, pelo professor, de forma autônoma e crítica. Neste trabalho, assim como no anterior, não conseguimos identificar como a abordagem ergonômica fundamentou o estudo, ou seja, quais as categorias, conceitos e aportes foram utilizados. Mais uma vez, diferenciando-se da lingüística, que tem explicitado claramente as categorias de análise do trabalho propostas pela ergonomia.

Com relação às dissertações, o montante de trabalhos encontrados ficou distribuído em diferentes áreas, a saber: (1) Engenharia de produção – 16 dissertações; (2) Educação – 12 dissertações; (3) Desenho industrial – 7 dissertações; (4) Linguística e Linguística aplicada – 7 dissertações; (5) Ciência da computação – 6 dissertações; (6) Psicologia social – 5 dissertações; (7) Saúde

pública – 4 dissertações; (8) Ensino de Ciência e matemática – 1 dissertação; (9) Tecnologia de produtos florestais – 1 dissertação; (10) Psicologia da educação – 1 dissertação; (11) Engenharia de software – 1 dissertação; (12) Ciência florestal – 1 dissertação.

Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos finalizados nas três últimas décadas



O gráfico evidencia um crescimento de 92%, de 1990 a 2000. Isso indica um reconhecimento da ergonomia como disciplina importante à compreensão do trabalho no campo educacional.

O primeiro trabalho disponibilizado no banco de dados da CAPES, de 1989, foi realizado na UFRJ, em um curso de pós-graduação em ciência da computação. Esta pesquisa relacionou informática educativa e ergonomia cognitiva, a fim de apresentar um método para a geração de programas educativos baseados em imagens.

Podemos dizer que a ergonomia teve sua inserção no contexto educacional em razão da preocupação com os processos de ensino e aprendizagem, com ênfase no uso de computadores como recurso didático-pedagógico.

A produção disponível da década de 1980 é relativamente pequena, pelo fato de o banco de teses e dissertações ter se constituído a partir de 1987, o que reduz em sete anos a possibilidade de um apanhado em trabalhos desenvolvidos nessa década. Contudo, ainda que conseguíssemos fazer um mapeamento nos programas de pós-graduação, chegaríamos a um reduzido número de trabalhos em educação

com aportes teóricos da ergonomia, tendo em vista que nesse período esta disciplina estava se organizando e começando os estudos em áreas como engenharia e psicologia.

Na década de 1990, foram encontrados quatro trabalhos concluídos: em 1998 e 1999. Todos eles na área de engenharia de produção. Esses trabalhos apresentam como característica teórica a busca por qualidade e melhoria nos ambientes de trabalho na interface humanos-objetos, em especial, o computador e a legibilidade de imagens e textos. A aproximação com a educação não se diferencia com a aproximação que a ergonomia teve com outras áreas de estudo sobre o trabalho.

A ergonomia estava mais próxima de uma disciplina aplicada do que uma base teórica para investigar especificidades e particularidades do trabalho escolar e do trabalho dos profissionais que atuam nesses contextos.

Dessa forma, podemos dizer que a pesquisa começa a relacionar a ergonomia com a educação como conhecimento que possibilita a adequação dos espaços e materiais diversos aos processos educativos escolares. Fica evidente que há uma preocupação latente com a aprendizagem. Contudo, esta preocupação se sustenta na concepção de que o aprimoramento e a melhoria do conjunto de objetos e de artifícios que compõem o espaço escolar e a sala de aulas resolverão os problemas de ensino e de aprendizagem. A ergonomia, nesses casos, está a serviço da compreensão daquilo que é externo ao sujeito, ou seja, das condições de trabalho. Não há uma preocupação, ao menos aparente, com o que acontece internamente ao sujeito, com sua atividade de trabalho.

As linhas de pesquisa que desenvolvem estes estudos são: (1) ergonomia em projetos: ergonomia corretiva e prospectiva. A aplicação da ergonomia em projetos de postos de trabalho, projetos de máquinas e veículos, projetos de equipamentos e ferramentas, projetos de comandos e controles; (2) conforto e qualidade no ambiente construído: avaliação de desempenho e desenvolvimento de instrumentos e metodologias projetivas, voltadas para o conforto lumínico, acústico e térmico do ambiente construído; (3) ergonomia da informática: melhorar os sistemas de trabalho, otimizando as condições de execução e os resultados dos processos envolvidos. Essa vertente da ergonomia tem sua preocupação centrada na execução, parece-nos estar muito relacionada à produção.

Nos parágrafos em tela, procuramos explicar como se deu a aproximação da disciplina da ergonomia com os contextos educacionais. A área da engenharia de produção possui seus méritos, pois foi a pioneira a buscar a associação entre a ergonomia e a educação. Percebemos que esta área do conhecimento continua ampliando suas contribuições até o momento atual, como veremos no decorrer desse texto. Ressaltamos que nestes casos, como em outros tantos que mostraremos à frente, o objetivo não era estudar, propriamente, os fenômenos educacionais, mas os fenômenos ergométricos em contextos escolares.

Existem, hoje, no Brasil, dois grandes centros que vêm investido em pesquisas com foco na educação. Um localiza-se na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e outro na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Estas duas instituições somam um total de doze dos dezesseis trabalhos encontrados, sendo sete da UFSC e cinco da UFMG. Os restantes estão distribuídos na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB e na Universidade Federal Fluminense – UFF.

Como já antecipamos, a área da engenharia de produção continua investindo em pesquisas sobre os contextos escolares. Contudo, é visível certo decréscimo no número de trabalhos concluídos nos anos 2000, ao mesmo tempo em que percebemos o crescimento do uso da ergonomia em outras áreas como base teórica para estudos sobre a educação, como: educação, desenho industrial, linguística e linguística aplicada, saúde pública, psicologia social, psicologia da educação, ensino de ciência e matemática, tecnologia de produtos florestais, ciência da computação, engenharia de software. Cresceram as áreas com interesse na interação dessas duas temáticas – ergonomia e educação – aumentando os enfoques dados à ergonomia como pano de fundo.

As pesquisas tomam como fontes de informações, especialmente, alunos e professores, sujeitos de diferentes níveis de ensino, assim como as salas de aula, a escola e os laboratórios de informática.

A seguir, apresentaremos uma breve análise das características das pesquisas realizadas em cada área de conhecimento citada. Diante de nossos interesses e objetivos daremos ênfase às áreas que têm como foco os estudos

sobre o trabalho docente, as quais deixaremos por último e procuraremos aprofundar um pouco mais as análises.

Ressaltamos que nossa intenção nesta parte do texto não é fazer uma análise exaustiva da produção nacional que tem se utilizado da ergonomia como disciplina para análise de diferentes contextos, situações e aspectos do trabalho, mas sim, disponibilizar um panorama da inserção deste campo teórico nas pesquisas em nosso país, bem como mapear seus avanços e demandas para estudos futuros.

Apesar dessa introdução sobre a trajetória da pesquisa sobre ergonomia com interesse na educação, nosso foco principal é compreender como esta disciplina começou e está se tornando uma importante metodologia à compreensão do trabalho docente. Logo, faremos nossas análises procurando encaminhar evidências a esse respeito, aproveitando-nos desse esforço para apontar como esta disciplina tem contribuído na produção de conhecimentos sobre a temática.

A engenharia de produção - ergonomia – educação

A ergonomia traz suas contribuições para o campo educacional com estudos que a associam a temáticas como: problemas de saúde, estruturação do ambiente físico, postura, aprendizagem, interface homem-máquina, estruturação do ensino, avaliação de projetos, ergonomia da informática.

A maioria das pesquisas investigou o ensino superior e deu ênfase à melhoria do desempenho dos alunos e dos professores com a adequação das condições de trabalho. Foi com esse enfoque que a ergonomia se aproximou do contexto educacional, procurando sinalizar os impactos das condições do trabalho na saúde de alunos e professores. Em alguns trabalhos também se evidencia a preocupação dos textos de proporem sistemas ergonômicos de avaliação frente a elementos como máquinas, ambientes, computadores e demais produtos da informática.

Com exceção de uma pesquisa que tem como objeto de análise a atividade de professores universitários, mas que também busca uma melhor compreensão das características cognitivas do trabalho - ou seja, o foco é o trabalho e sua organização e não o sujeito - todas as outras pesquisas utilizam os conceitos da ergonomia para entender a interação entre os sujeitos, os espaços e os materiais.

Desenho industrial – ergonomia – educação

A área de desenho industrial segue na mesma linha da engenharia de produção, ou seja, foca de maneira geral a relação do homem com seu ambiente de trabalho, na interface dos artefatos (documentos gráficos, analógicos e digitais, móveis, produtos, hipermídia), os professores e alunos. A ergonomia, nessa área, possui linhas próprias de pesquisa, mesmo servindo como base para estudos em outras linhas de pesquisa.

Esta área dá ênfase à adequação dos produtos às necessidades mercadológicas, buscando identificar tanto a durabilidade e aparência deles, como a relação de seus designs com a saúde dos usuários.

Nos trabalhos realizados em contextos educacionais, foram encontrados trabalhos com foco na avaliação de software para os ensinos médio e fundamental, o design ergonômico a diferentes espaços como as salas de aula, os laboratórios de informática e a relação desses designs com as tarefas e ações realizadas. A análise ergonômica se dá por meio da compreensão do trabalho realizado em função do ambiente e de suas características ergonômicas.

Ciências da computação e engenharia de softwares – ergonomia - educação

As áreas das ciências da computação e da engenharia de softwares trazem suas contribuições com estudos que visam à produção de software e técnicas de aplicação da informática em situações de ensino e aprendizagem, para a pesquisa e o desenvolvimento de métodos, sistemas e ferramentas que possam automatizar a solução de problemas no uso de ferramentas computacionais. Nas dissertações coletadas, encontramos contribuições à educação, pois realizam pesquisas que visam desenvolver e recomendar projetos, materiais, metodologias de software, ferramentas digitais à educação distância (EAD) e a atividades presenciais em escolas da educação básica. Estes estudos, assim como os anteriores, já comentados, também têm o foco na adequação do ambiente às situações de ensino, em especial o ambiente virtual, sem objetivarem a atividade e o sujeito no processo.

Saúde pública – ergonomia - educação

Esta área de conhecimento tem todas as dissertações analisadas com foco no professor, desenvolvidas no âmbito de linhas de pesquisa que visam estudar as condições e os meios de trabalho, os aspectos do ambiente ocupacional e da organização do trabalho e o desenvolvimento de projetos de investigação epidemiológica, considerando duas direções principais: a) a indústria petroquímica e as condições de saúde dos trabalhadores; b) as condições de trabalho das mulheres, a estrutura familiar e os aspectos de risco. As principais temáticas estudadas foram: a relação entre as condições de trabalho e a saúde dos professores, a interação entre professores e alunos e suas relações com a saúde do professor e ainda o uso da voz e a readaptação de professores com disfonia.

Psicologia social e psicologia da educação – ergonomia - educação

Nesta área, as pesquisas, num total de quatro, buscaram compreender as relações entre as situações de trabalho e a saúde mental dos professores, o trabalho dos professores com alunos cegos, a adequação postural, o rendimento escolar dos alunos, os aparatos tecnológicos e a atividade do tutor de EAD. As linhas de pesquisa que acolheram estes trabalhos estão focadas nos estudos dos processos psicossociais das relações do homem com diferentes contextos sociais: nas dinâmicas políticas, sociais, culturais, comunicacionais e nos processos de subjetivação em instituições como o trabalho, a educação, a saúde e a justiça; a inter-relação entre as exigências do trabalho e as conseqüências para o bem-estar e à produtividade, com ênfase na análise de situações reais que permitem compreender, de forma mais esclarecedora, os desafios do mundo do trabalho na atualidade.

Tecnologia de produtos florestais e ciência florestal – ergonomia - educação

Encontramos um trabalho desenvolvido dentro desta área do conhecimento, que teve como foco de pesquisa avaliar ergonomicamente conjuntos de mesas e cadeiras escolares utilizadas em classes do ensino fundamental, com o objetivo de definir critérios de padronização para este mobiliário.

Ensino de ciência e matemática – ergonomia - educação

Também identificamos um trabalho realizado nesta área do conhecimento, dentro de uma linha pesquisa que investiga a tecnologia da informação e comunicação (TIC) na educação em ciências e a criação de ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. O trabalho em questão procurou discutir o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), identificando suas potencialidades e fragilidades no que diz respeito às contribuições que oferece à aprendizagem de alunos do ensino médio. Este trabalho aproxima-se daqueles desenvolvidos nas áreas das ciências da computação e da engenharia de softwares, que visam investigar o potencial dos softwares na aprendizagem dos alunos. Neste caso, a ênfase foi para os conteúdos da matemática, contudo, poderia ser classificado como um trabalho naquelas áreas do conhecimento.

A lingüística e a lingüística aplicada – ergonomia – educação

Encontramos sete trabalhos desenvolvidos nesta área do conhecimento, que tiveram início em 2006. Logo percebemos que há uma tendência em ascensão. Encontramos pesquisas realizadas no ensino fundamental e médio, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) e nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Neste mesmo grupo, também encontramos trabalhos que objetivaram compreender as representações do trabalho do professor e do trabalho educacional contidas em textos oficiais.

Percebe-se claramente que o principal foco de estudo destas pesquisas é a atividade dos professores. Estudos que tanto procuraram compreender a atividade profissional dos professores, por meio da análise da linguagem e discursividade, como a representação que os professores têm de seu próprio agir profissional.

As pesquisas realizadas nesta área do conhecimento evidenciam que os trabalhos apoiados na ergonomia começam a deslocar o foco das condições de trabalho a dois aspectos externos condicionantes do trabalho docente: às condições pessoais e profissionais dos professores, e à sua atividade de trabalho. Ou seja, passam a olhar o trabalho do professor em contextos, e a atividade como um elemento que organiza os componentes da situação de trabalho.

Educação – ergonomia – educação

Nesta área de conhecimento localizamos doze trabalhos. O que se percebe, ao analisar os trabalhos deste grupo, é uma dispersão dos focos de investigação e dos fenômenos observados. Encontramos trabalhos com o objetivo de analisar as questões ambientais e suas influências no trabalho educacional e na aprendizagem dos alunos. Portanto, trabalhos com ênfase na relação saúde e bem estar por meio da adequação do espaço físico.

Também encontramos trabalhos com o objetivo de analisar as questões posturais dos alunos como condicionantes da aprendizagem. Nesses casos, a ergonomia é utilizada como fonte de critérios para adequação física, tanto do mobiliário como da postura dos próprios alunos. Um trabalho tem ênfase na aprendizagem e busca construir critérios de escolha para os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem da educação à distância e outro analisa os objetivos de avaliação utilizados em contextos educacionais. As informações disponibilizadas sobre estes dois trabalhos foram insuficientes para que entendêssemos, ainda que superficialmente, como a disciplina da ergonomia foi utilizada, uma vez que foi citada nas palavras-chaves. Acreditamos que alguns conceitos foram utilizados às análises de seus objetos e fenômenos pesquisados.

Com relação ao trabalho docente, esta área do conhecimento foi pouco contemplada com trabalhos com este foco. Localizamos dois, que deram ênfase aos professores. Não chegam, contudo, a tratar do trabalho docente propriamente dito. Um deles analisa a relação entre a organização do trabalho docente e o comportamento vocal adotado pelos professores em sala de aula. O outro examina os saberes, as interações e as competências mobilizadas pelos professores no ensino profissional.

Do ponto de vista dos componentes do trabalho na ergonomia, percebe-se que neles pouco esta disciplina é explorada do ponto de vista conceitual. Parece-nos que nesta área do conhecimento a ergonomia é mais utilizada como uma referência teórica que tem interface com o foco em questão, mas não chega a se configurar em aportes teórico-conceituais de base para os estudos. Chegamos a estes resultados baseados nos termos e expressões utilizados quando inserida a temática, contrariamente às áreas de linguística e linguística aplicada que utilizam em seus

títulos, objetivos, palavras-chaves e resumos conceitos da ergonomia de forma clara e como critérios às suas análises.

Portanto, do ponto de vista das produções encontradas, podemos dizer, com relação à análise do trabalho de uma maneira geral e do trabalho docente de forma mais específica: a área da linguística se apresenta com consideráveis avanços, pois tem utilizado os diferentes componentes do trabalho – condições de trabalho, tarefa, atividade e resultado trabalho – não se limitando nunca a somente um deles. Estes estudos se aproximam em muitos aspectos da forma como utilizaremos nesta pesquisa este campo teórico.

Sinalizamos, com este breve levantamento, o quanto esta disciplina se apresenta como um campo teórico fértil para os estudos do campo educacional, assim como também alertamos para a necessidade de aprofundamentos e esclarecimentos, tendo em vista a recente produção.

3.3. A tarefa: conjunto de prescrições para o profissional

A tarefa é um resultado antecipado, que é determinado pelas condições de trabalho. Ou seja, é intrínseca ao contexto e ao espaço de atuação, assim como, também, está ligada ao que se espera que resulte da atividade profissional.

A análise do trabalho deve considerar a diferenciação entre as condições antecipadas e as condições reais, e entre o resultado antecipado e o resultado efetivado.

Ao falar do trabalho, os estudos ergonômicos mostram que, geralmente, os profissionais tendem a se referir às tarefas como o que terão de cumprir. Isto denota que a descrição e a explicação do trabalho mantêm-se no nível dos objetivos e do que se espera do trabalho. O que resulta, muitas vezes, em confundir a “tarefa” com o próprio trabalho. As análises, portanto precisam conseguir acessar a atividade de trabalho, ou seja, como se faz para chegar aos resultados esperados e quais meios são utilizados. Desta forma, poderíamos dizer que a análise do trabalho deve considerar tanto o que está prescrito, como o que foi realizado – o trabalho real, conforme mostra o esquema a seguir.

Figura 1 – Representação das relações entre tarefa e atividade de trabalho

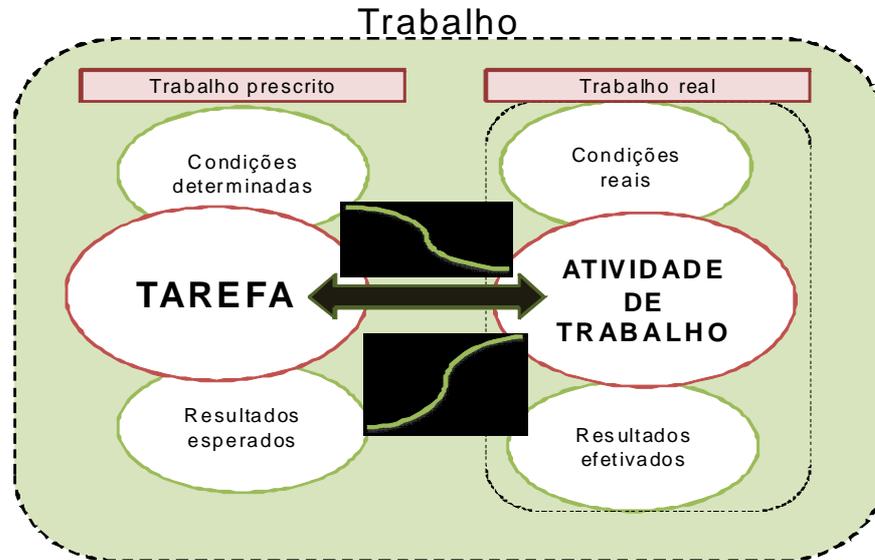


Figura construída a partir do esquema proposto por Guérin et al.(2001, p.15).

A Figura - 2 evidencia a importância e o quanto o que está prescrito condiciona a atividade de sujeito. Procura, também, mostrar que as prescrições se constituem em uma parte condicionante do trabalho, na medida em que representam um resultado antecipado, uma previsão, e em muitos casos uma determinação do que deve ser feito. A tarefa é concebida externamente ao sujeito que trabalha. Apesar de a tarefa ter esta conotação prescritiva, ela é indispensável à organização dos espaços de trabalho, ao planejamento e à gestão.

3.4. A atividade: dimensão intrínseca ao sujeito profissional

A atividade do trabalho é uma atividade humana determinada pelas condições pessoais e sociais. É o profissional em movimento, construindo procedimentos e estratégias para realizar seu trabalho. Sem atividade não há trabalho.

Para Guérin et al. (2001), a atividade está condicionada pela dimensão pessoal, que traz toda a carga de conhecimentos profissionais, culturais e sociais adquiridos pelo sujeito ao longo de sua existência. A atividade é sempre única, independentemente do tipo de trabalho que o profissional realiza: pode estar ele prestando um serviço, ou construindo objetos em uma linha de montagem.

[...] mesmo na produção em massa, os objetos padronizados que se fabricam só são idênticos em aparência. Pelo trabalho humano nele investido, trazem o traço pessoal, mesmo ínfimo, daquele que os realizou. Este traço pode ter a ver com um conjunto de conhecimento específicos, modos particulares de utilização das máquinas e ferramentas (GUÉRIN et.al., 2001, p. 18).

Assim, o resultado da atividade é uma “obra pessoal”. Quanto maior a possibilidade de variabilidade das situações de trabalho, como em uma escola, maiores as marcas da atividade do sujeito ou a importância dos meios e de como o profissional se utiliza deles para atender às tarefas prescritas.

“A atividade de trabalho faz parte de uma constelação de atividades pessoais em intersignificação, mas recusa-se aqui que ela seja tão somente uma atividade entre outras” (COLT, 2007, p.95). Por maior que seja a subjetividade existente na realização de uma atividade dirigida, ainda que ela seja única, seu tipo ou gênero já existem como previsão do trabalho profissional. Existe, segundo Clot (2007, p. 95), uma dinâmica no trabalho que é impessoal, e é no esforço de prevalecer sua existência e subjetividade que o profissional recria a atividade de acordo com suas características pessoais e profissionais e, então ele compõe o que podemos chamar de atividade.

A atividade de trabalho não se dá em qualquer espaço ou lugar, mas em um contexto apropriado para cada tipo de trabalho profissional. Trabalhar, neste sentido, é enfrentar situações criadas independentemente do sujeito. É enfrentar e transformar em atividades o que está prescrito; o que organiza e estrutura o espaço de trabalho nas instituições, na instituição escola, nas indústrias e empresas como um todo, etc..

A tarefa fixa, na maioria das vezes, os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores no tocante às representações que eles fazem do real” e dos trabalhadores.

A existência de um trabalho de prescrição existe para testemunhar que entre projetistas e operadores a troca que existe tem sem dúvida por objeto o trabalho, realizando-se por meio de subordinações sociais. (CLOT, 2007, p.95).

O objeto do trabalho em cada profissão é acessado por esta memória das experiências: é uma “espécie de pré-trabalho usável em todo trabalho futuro” (CLOT, 2007, p. 95). Entendemos que a atividade profissional não acontece ao acaso, ela preexiste em um repertório de experiências que constituem um campo profissional, o que permite a formação de profissionais e a sua atuação.

Não queremos dizer com isso, tampouco os autores que vimos até utilizando, que a atuação profissional se reduz a uma aplicação de técnicas e procedimentos existentes a priori. O conceito de atividade aqui utilizado, por si só, refuta esta idéia. Existem, sim, domínios em campos de conhecimentos teóricos e práticos que são predisposição para o trabalho profissional. A definição de objetivos é uma condição à existência de qualquer instituição, assim como a previsão dos meios e recursos necessários para alcançá-los.

Em uma situação de trabalho, a atividade é triplamente dirigida: pelo sujeito (por seu comportamento), para o objeto (por meio do objeto da tarefa) e para a atividade dos outros. “Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo” (CLOT, 2007, p.97).

Estas características da atividade a tornam um elemento integrador, organizador e estruturador das situações de trabalho. Para Guérin et. al., a atividade é

[...] uma resposta aos constrangimentos determinados exteriormente ao trabalhador, e ao mesmo tempo é capaz de transformá-los. Estabelece, portanto, pela sua própria realização, uma interdependência e uma interação estreita entre esses componentes. Ela unifica a situação. As dimensões técnicas, econômicas, sociais do trabalho só existem efetivamente em função da atividade que as põe em ação e as organiza. (Guérin et.al.,2001, p.26).

Na figura 03, na página seguinte, apresentamos um esquema em que procuramos representar possíveis relações entre alguns desses diversos aspectos, no condicionamento do **trabalho realizado**. Assim, a função desse esquema é ressaltar os diferentes elementos que se integram em uma atividade de trabalho

docente. Em síntese, as fontes dos condicionantes principais da atividade de cada professor, a saber:

- A Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria, representada pela Secretaria Municipal de Educação e suas diversas instâncias, como órgão principal, proponente indutor (na medida em que existem o Conselho Municipal de Educação e outras entidades, como o Sindicato dos Professores Municipais) e executor das políticas educativas na esfera municipal, e responsável último pelas formas de contratação dos professores e demais trabalhadores dessa Rede;
- A Escola (Unidade Escolar), como uma instituição pertencente e integrante da Rede Escolar, a qual tem, entre outras funções, a função de equilibrar as prescrições da rede com as demandas e necessidades do seu contexto específico (local de inserção social, conjunto de alunos, conjunto de professores, etc...);
- O próprio professor, ou seja, **suas características pessoais e profissionais**.

Figura 2 – Representação das relações entre alguns dos aspectos condicionantes da atividade de trabalho docente



Figura elaborada, mediante adaptação de figura apresentada em Guérin et.al.(2001, p.27, fig.8)

Como observamos na figura 03, podemos listar alguns aspectos condicionantes da atividade relacionados às características pessoais e profissionais dos professores, bem com relacionados às características do contexto de trabalho que dizem respeito à rede escolar, à escola e à sociedade. No caso da análise da atividade de trabalho docente em contextos educacionais, também é importante considerar as demandas sociais colocadas para a escola, bem como a influência (participações e interferências negativas) dos alunos e dos pais.

Um possível desdobramento dos aspectos pessoais e profissionais pode resultar na relação abaixo.

1. Gênero (sexo);
2. Idade;
3. Tempo de atuação na profissão (ciclo de vida dos professores);
4. Tempo de atuação na escola;
5. Ritmo de trabalho;
6. Carga horária de trabalho;
7. Jornadas de trabalho;
8. Estado de saúde física e mental;
9. Formação inicial;
10. Experiência profissional;
11. Investimento na carreira;
12. Saberes profissionais;
13. Condição social;

Como possível desdobramento das aspectos característicos do contexto escolar, podemos listar alguns conjuntos e desmembrá-los em tantos aspectos que estão associados à situação na qual os professores exercem suas atividades. Neste estudo, não definimos uma situação a priori. Procuramos compreender as situações que compõem o trabalho dos professores e, dentre estas, identificar aquelas de maior importância segundo a descrição e explicação dos próprios professores.

Em um primeiro momento, podemos organizar os aspectos característicos do contexto educacional em dois grandes grupos: aqueles relacionados à rede escolar e aqueles relacionados à escola.

Com relação à rede escolar, priorizamos analisar aspectos relacionados à carreira docente dos professores, a saber:

1. As formas de seleção dos professores;
2. As formas de contratação dos professores;
3. A organização do plano de lotação da escola (demonstrativo da carga horária dos professores);
4. As políticas públicas vigentes;
5. A legislação vigente;

Com relação à escola, organizamos as informações da seguinte maneira:

1. Objetivos institucionais;
2. Projeto Político-Pedagógico da Escola;
3. Formas de organização do trabalho escolar – gestão escolar (tempos, espaços e funções);
4. Recursos financeiros;
5. Estrutura física;
6. Organização dos tempos e espaços escolares;
7. Colegas de trabalho;
8. Contexto Social;
9. Os alunos;
10. Os pais dos alunos;
11. A comunidade escolar;
12. A sociedade;

Lembramos que estes aspectos são aqueles determinantes da atividade do trabalho dos professores. Com o decorrer das análises, da identificação das tarefas e das atividades de trabalhos, poderemos localizar outros de importância igual ou superior.

Doravante, discorreremos sobre a metodologia para a análise das atividades de trabalho dos professores. Iniciamos esta etapa lembrando a dificuldade anunciada por diversos autores (CLOT, 2007; LAVILLE, 2004; GUÉRIN et. al, 2001; dentre outros) a esta tarefa na pesquisa. Para nós, é um desafio, tendo em vista o

pouco tempo de aproximação à temática. Contudo, é uma necessidade, sobretudo pelas contribuições que a análise ergonômica pode trazer à compreensão do trabalho docente.

Clot (2007) propõe como metodologia para a análise da atividade de trabalho o que chamou de “Clínica da Atividade”. Este procedimento de pesquisa, na verdade de análise, tem como princípio básico a reconstrução da situação de trabalho por meio da explicação do sujeito que a executou. O sujeito que executa a atividade torna-se, nesta proposta, o seu principal observador e posteriormente o co-autor dos dados a serem analisados.

“A análise do trabalho é inseparável da transformação deste último, uma vez que faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência aquilo que existia antes dela, no sistema de referência dos atores” (CLOT, 2007, p.132). O sujeito da atividade, ao pensar sobre ela, busca argumentos para explicá-la e ampliar seu conhecimento inicial.

O sentido dado à situação analisada não existe “pré-constituído, nem decretado pelo pesquisador, o sentido das situações analisadas surge na relação entre uma situação dada e uma outra situação” (CLOT, 2007, p.130).

Para construir um caminho que explique a situação, necessariamente, o sujeito precisa remeter seu pensamento ao real e recriar os objetos e os fenômenos ao falar deles. Desta forma, analisaremos as atividades a partir da reconstituição das situações de trabalho pelos sujeitos.

3.5. Um esquema para análise do trabalho docente em Escolas de Educação Básica

A seguir, organizaremos um conjunto de argumentos com base na proposta de Guérin et al. (2001), com a qual pretendemos compor nossas categorias de análise do trabalho docente. Na obra destes autores, buscamos compreender os componentes do trabalho, seus aspectos constitutivos e a relação entre eles

Também utilizaremos na definição dos critérios para a análise do trabalho docente as proposições de Clot (2007) da psicologia do trabalho - abordaremos a

clínica da atividade como argumentação para nossos procedimentos de coleta de dados, bem como, as análises aqui realizadas.

Como já discutimos anteriormente, o objetivo da ergonomia é a análise do trabalho. O trabalho, aqui, é entendido como um processo em movimento, que possui diferentes momentos e elementos. Identificar estes momentos e elementos torna-se uma condição imprescindível à sua análise. Salientamos que a identificação destes aspectos não representa a fragmentação da análise, mas uma organização que possibilita entender as relações entre os diversos elementos e momentos e, por isso, uma melhor compreensão do trabalho.

Guérin et.al. (2001, p. 11), conforme esquema a seguir, propõe três grandes componentes do trabalho: a atividade de trabalho, as condições da atividade e os resultados da atividade.

Figura 3 – Representação dos componentes da atividade do trabalho

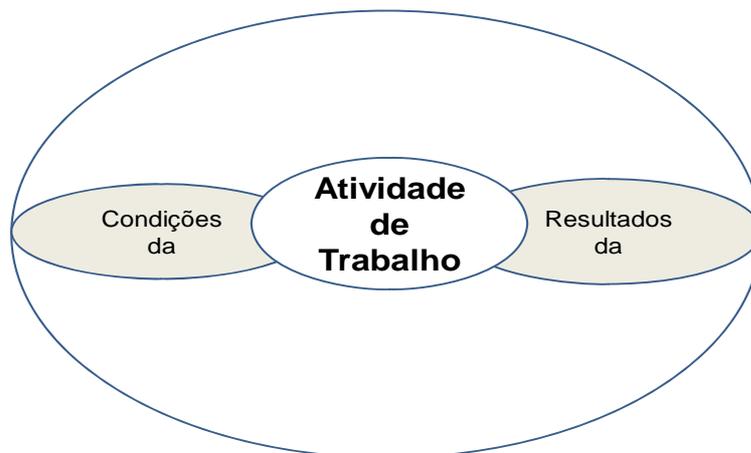


Figura modificada a partir do texto de Guérin et al. (2001, p. 11).

3.6. O docente, a atividade e a constituição de seu trabalho

A partir da leitura de Lessard (2009), apontamos algumas proposições teóricas que podem contribuir para uma análise do trabalho. Salientamos que essas proposições têm um caráter geral e podem ser utilizadas para qualquer contexto de ação profissional. Entretanto, este autor busca, em algumas delas, fazer um refinamento de seu uso para a análise das atividades em contextos de sala de aula.

Em nosso trabalho, ampliaremos esse contexto para o trabalho realizado pelo docente na escola.

Em primeiro lugar, quanto às proposições teóricas, procuramos ressaltar seu caráter mais geral, para, depois, buscarmos suas relações intrínsecas com a escola e o trabalho docente:

- 1) Na ação profissional, a atividade desempenha um papel fundamental, pois é ela que “dá vida a uma profissão e lhe permite evoluir”. É nela que se processa a vontade do sujeito e é por meio dela que toda a ação pode ser eficaz e apropriada à situação. Nunca uma atividade se reduz à execução da tarefa ou das prescrições. Por ela ser construída por um sujeito, possui uma dimensão criativa, é líquida e se adequa às mais diversas situações. É possível saber muito mais sobre o trabalho e os profissionais por meio da análise do trabalho real e da atividade, do que pelas prescrições;
- 2) A atividade se organiza sob a forma de uma ligação entre o sujeito cognitivo e a situação que lhe fornece recursos e restrições. A atividade tem, portanto, uma forte componente cognitiva. De acordo com a situação e as condições contextuais, o sujeito cognoscitivo constrói e desenvolve sua atividade. Distintas entre si, situação e atividade são, contudo, condicionantes uma da outra. Ao mesmo tempo em que a situação real influi no curso da atividade, esta modifica aquela;
- 3) A ação, a cognição e a emoção são indissociáveis. O sujeito que trabalha é um ser uno, e na ação coloca em jogo suas emoções. O trabalho, assim como pode ser fonte de prazer e de realização, também tem um caráter problemático e pode representar fonte de mal-estar e sofrimento;
- 4) O sujeito raramente atua sozinho, pois os contextos de trabalho são constituídos, na sua maioria, por relações de interdependência entre os pares. Em conjunto, os sujeitos estão comprometidos na construção de um mundo próprio, significativo para eles. A atividade acontece mediante um processo de construção ou de atribuição de significações negociadas e objeto de acordos provisórios entre os pares. A construção dessas significações é um ato de conhecimento, já que este é adaptação ao mundo, isto é, uma ação sobre o mundo;

- 5) Uma vez, entendendo os espaços de trabalho como construídos na coletividade, cabe afirmar que a interação entre eles resulta em uma atividade coletiva que se organiza por meio da comunicação e do estabelecimento de acordos, contratos, negociações, de forma explícita ou implícita;
- 6) A comunicação tem fundamental importância à análise das atividades e ao entendimento do trabalho por esta via, uma vez que, é por intermédio da verbalização que os atores dão significado às suas ações. Dessa forma, compreender a atividade significa compreender o sentido que ela tem para os atores. A ação pode ser dita. Todavia, os enunciados que compõem este discurso não são observáveis. “Só há enunciados mais ou menos sinceros, mais ou menos conformes à experiência vivida pelo ator. Esse ator é o único juiz dessa conformidade” (LESSARD, 2009, p. 122). Isso impõe como limites da investigação o próprio sujeito da ação e sua subjetividade.

Para Amigues (2004, p.42), o “professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade”, como por exemplo:

- 1) As prescrições desempenham papel decisivo do ponto de vista da atividade, pois além de desencadeadoras da ação docente são parte integrante de sua atividade. A atividade é a mediação entre a prescrição e a ação efetivada. Em outras palavras, entre as prescrições iniciais - que estão explicitadas na forma de legislação, nas orientações oficiais, nos currículos escolares e nos tempos e espaços escolares - e a sua realização, existe um espaço que depende da atuação do docente, que as redefine com base em suas concepções de trabalho, em seus saberes e em suas experiências vividas na docência;
- 2) Os coletivos são inerentes ao trabalho escolar e educativo, pois, ainda que se considere o trabalho do professor como individualizado, ele depende de uma decisão tomada no coletivo. Portanto, é uma atividade que se origina fora da aula, mas que lhe é determinante. Os professores organizam seu espaço de trabalho, seu material, suas metodologias e conteúdos com base em acordos coletivos (os espaços e tempos escolares, a forma de agrupamento dos alunos, os conteúdos, os métodos, o sistema de

avaliação) que atendam às prescrições externas. “Assim, a partir das prescrições iniciais, os professores coletivamente se autoprescrevem tarefas, às quais cada professor vai retornar a redefinir em sua classe ou classes” (AMIGUES, 2004, p.43);

- 3) As regras do ofício são concepções, ferramentas e técnicas que dão unidade ao trabalho dos professores, aquilo que há de comum entre eles;
- 4) As ferramentas são todas as técnicas, materiais, métodos, modelos e teorias. Essas ferramentas são transformadas (gênese instrumental) pelos professores e adequadas aos seus saberes, espaços, alunos, conteúdos de ensino, realidade escolar, como forma de melhorar a eficácia de sua ação.

As ferramentas se inserem como canal à interação entre um sujeito e uma tarefa que ele tem a realizar “não somente para aumentar a eficiência dos gestos; mas também, como meios de reorganizar a sua própria atividade. Contudo, “o professor utiliza mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo” (AMIGUES, 2004, p. 44).

Nesse sentido, a atividade pode ser vista como lugar comum de múltiplas histórias da escola, do sistema, do indivíduo, etc. É na atividade de trabalho que o “professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros, com os seus valores e consigo mesmo” (AMIGUES, 2004, p. 45).

Logo, pensando na atividade como um momento no qual o professor mobiliza toda a sua experiência e seus conhecimentos para o enfrentamento das situações de ação no trabalho, podemos dizer que, a renovação desses conhecimentos é indispensável para que o professor passe a construir outras formas de ação.

A ação do professor está condicionada pelas relações que mantém com as tarefas e as ferramentas utilizadas à sua realização, sendo que aquelas estão condicionadas às concepções de quem as prescrevem. Logo, criar novas formas de ação e inovar nas práticas educativas representa para os professores um desafio que, primeiro, deve romper com as tradições e, depois, com os limites postos pela forma de organização e desenvolvimento do sistema.

Do ponto de vista da ergonomia, o trabalho docente é concebido como uma “situação situada”. Uma atividade complexa, cujo objetivo é conseguir se adaptar a uma situação reais que necessita a tomada de múltiplas decisões e atitudes.

Consequentemente, não se pode descrever, analisar e compreender esta atividade sem descrever, analisar e compreender a situação real. (TERRIEN, 2001, p. 148).

A ergonomia tem o mérito de possibilitar a constituição de um quadro geral a partir da análise das múltiplas ações criadas e controladas pelo professor na organização e desenvolvimento de seu trabalho, bem como a partir da análise das prescrições presentes no contexto escolar, as quais acabam por dar forma e características ao trabalho docente.

CAPÍTULO IV

O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, realizamos uma breve retomada do percurso que estamos percorrendo há alguns anos em nossos estudos, pesquisas e intervenções no contexto das redes públicas de ensino municipal e estadual, do município de Santa Maria. É fundamental esta contextualização, tendo em vista que, esta Tese se desenvolveu articulada com as ações de pesquisa e extensão do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (Gepi INOVAEDUC)¹², em especial a dois projetos. Um, de pesquisa, que se configura atualmente em um projeto guarda-chuva denominado “Desafios para promoção e consolidação de melhorias na organização e no desenvolvimento de práticas educativas e de processos formativos de professores” – DEPROCOP o qual contempla uma meta ampla sobre o Trabalho Docente em Escolas Públicas de Educação Básica. O outro projeto, de extensão, denominado “Ações extensionistas de assessoramento ao Sistema de Ensino na organização do Trabalho escolar”- AEA desenvolvido em Escolas Públicas de Educação Básica do município de Santa Maria, se configurou o meio pelo qual definimos o caso estudado.

A pesquisa se desenvolveu vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria com apoio financeiro Parcial Capes com a concessão de Bolsa CAPES/Demanda Social durante os trinta e nove meses de desenvolvimento da pesquisa.

Os projetos aos quais nos referimos não podem ser desconsiderados da contextualização desta pesquisa, tão pouco formas como suas ações investigativas e de extensão foram decisivas para os resultados e as conclusões construídas. Para isso, retomaremos este ponto no capítulo da Metodologia da Pesquisa com um detalhamento deste processo.

¹² [<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>]

Retratamos, a seguir, algumas características da realidade do município em que a pesquisa se desenvolveu.

4.1. Características da realidade escolar estudada

Esta pesquisa se desenvolveu no município de Santa Maria¹³ localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, com 261.027 habitantes. É uma cidade de médio porte, a 5ª cidade mais populosa do estado e, isoladamente, a maior de sua região, conforme podemos observar o mapa abaixo.

Figura 4 – Mapa do Estado do Rio Grande do Sul com a delimitação do Município de Santa Maria



Mapa obtido no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Micro_SantaMaria.svg

Neste município, a rede de Ensino Superior é composta por duas Universidades, uma destas a Universidade Federal de Santa Maria, quatro Faculdades e um Centro Universitário que atendem alunos oriundos de todas as regiões do estado.

¹³Informações coletadas no site <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431690>>. Acessado dia 10/11/11.

A rede de ensino¹⁴ é composta por Escolas Particulares e Escolas Públicas, Federais, Estaduais e Municipais, que têm por objetivo atender os 58.102 jovens em idade escolarizável, entre 5 a 19 anos.

A seguir, apresentamos três quadros com demonstrativos quantitativos sobre o número de escolas nestas redes de ensino, o número de matrículas do ano de 2009 sistematizadas pelo Censo Nacional de 2010 e o número de docentes atuando nestas mesmas redes.

Quadro 3 – Número de Escolas de Educação Básicas que ofertam cada etapa de ensino

Nº	Escolas / Etapas de Ensino	Redes de Ensino				Nº de escolas
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	
1.	Ensino Fundamental	1	31	54	19	105*
2.	Ensino Médio	3	22	0	10	35*
3.	Ensino Pré-Escolar	0	11	38	28	77*

Com relação aos números com destaque (*), cabe esclarecer que este valor não representa o número real de escolas, mas sim o número de escolas que ofertam a etapa de escolaridade identificada. Existem escolas estaduais, aqui no município, que ofertam todas as etapas de ensino, logo foram contadas nas três etapas diferentes.

O quadro seguinte apresenta um demonstrativo do número de matrículas efetivadas no ano de 2009, em todas as redes de ensino.

Quadro 4 – Número de Matrículas por etapa em cada rede de ensino

Nº	Matrículas / Etapas de Ensino	Redes de Ensino				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	
1.	Ensino Fundamental	402	14.024	14.384	6.325	35.135
2.	Ensino Médio	618	7.892	0	1.854	10.364
3.	Ensino Pré-Escolar	0	347	2.089	1.559	3.995

¹⁴ Informações coletadas no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> do Censo 2010 - Ensino - matrículas, docentes e rede escolar 2009. Acessado em 09 de novembro de 2011, as 18h36min.

Percebe-se que existe uma equiparação entre o número de matrículas no Ensino Fundamental nas Redes Municipal e Estadual. Podemos dizer que, esta situação está estável na última década, sem que se percebam movimentos com a intenção de acelerar o processo de municipalização desta etapa de escolarização.

No quadro abaixo, apresentamos um demonstrativo do número de docentes que atuam nas diferentes redes que compõe a educação municipal. Nesta região, assim como em tantas no país, os professores não só atuam em mais de uma escola, numa mesma rede, como também possuem contratos em redes distintas. Contudo, apesar de sentirmos falta de um maior esclarecimento sobre isso, os dados não são suficientes para uma análise segura da realidade.

Quadro 5 – Número de Docentes por etapa em cada rede de ensino

Nº	Docentes / Etapas de Ensino	Redes de Ensino				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	
1.	Ensino Fundamental	36	781	701	348	1.902
2.	Ensino Médio	78	601	00	173	852
3.	Ensino Pré-Escolar	00	15	101	109	225

A seguir, apresentamos algumas informações específicas da rede municipal de ensino, na qual a pesquisa se desenvolveu, bem como, os dados característicos da escola investigada.

4.1.1. Caracterização da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria, RS

A rede municipal de Santa Maria é composta por escolas que atendem todos os níveis e modalidades do Ensino Fundamental, desde a Educação Infantil até o Ensino Técnico Profissionalizante.

Quadro 6 – Dados sobre número de escolas, alunos e professores da Rede de Ensino¹⁵

Nº	Dados	Valores
1.	Total de escolas	76
2.	Total de alunos	19.338
3.	Total de docentes	1.558

Se compararmos as informações obtidas no CENSO NACIONAL / 2010 com as informações do quadro acima composto com as informações obtidas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação é possível perceber uma diferença considerável entre o número de professores da rede municipal nas duas fontes. Em função disso contatamos a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal e confirmamos o número de 1558 professores ativos na rede.

Atuam, nas escolas municipais, apenas professores concursados. Diferente da rede estadual que mantém contratos emergenciais. Contudo, a Secretaria adota para suprir as necessidades de professores nas escolas um tipo de contrato para os professores efetivos denominado de “Regime Suplementar de Trabalho”, nos seguintes termos:

Art. 24 - O professor que estiver exercendo suas funções no Sistema Municipal de Ensino, sempre que as necessidades de serviço o exigirem, poderá ser convocado para cumprir Regime Suplementar de Trabalho de mais dez (10) horas, mais vinte (20) horas ou vinte e cinco (25) horas semanais, nos seguintes casos:

I Suprir licenças de saúde superiores a quinze (15) dias;

II Suprir afastamentos que não por saúde superiores a trinta (30) dias;

III Suprir convênios com escolas particulares filantrópicas;

IV Suprir cedência ou afastamento de professores no exercício de função gratificada;

V Suprir o afastamento de professores no exercício de Direção e Vice-direção de Escola.”

Art. 28 - O membro do Magistério, quando convocado para cumprir os Regimes

¹⁵ Informações obtidas com a leitura de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação no site < <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/?secao=documentos> > . Acessado em 10 de novembro de 2011, às 11 horas.

Suplementar ou Especial de trabalho, terá seu vencimento básico acrescido de:

I Vinte e cinco (25) por cento em regime de mais cinco (5) horas semanais;

II Cinquenta (50) por cento quando em regime suplementar de mais dez (10) horas semanais;

III Cem (100) por cento quando em regime suplementar de mais vinte (20) horas semanais.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 4696/93 DE 22/09/2003)

Este regime de trabalho é muito freqüente entre os professores, que vêm nele a possibilidade de ampliação de seus salários, conforme os valores prescritos no Artigo 28. O problema emergente desse tipo de regime é que ele reproduz as mesmas prerrogativas do contrato original, segundo as quais os professores precisam trabalhar oitenta por cento da carga horária em sala de aula e vinte por cento para horas atividades. Esta questão será aprofundada no Capítulo VI – Evidências e Resultados da Pesquisa, quando discutirmos o quadro prescritivo existente neste contexto educacional.

A seguir apresentamos o quadro composto pelas informações relativas ao número de escolas municipais, organizado a partir de informações coletadas no documento “Dados Estatísticos: Fonte EDUCACENSO 2010 – em 15/9/2010” (Anexo 01)

Quadro 7 – Número de escolas por nível e modalidade de ensino¹⁶

Escolas de ensino Fundamental		Escolas de Educação infantil		Escolas de EJA		Escola de Artes	Escola Profissionalizante
Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	1ª a 4ª série	5ª a 8ª séries		
45	09	19	1	12	14	1	2

¹⁶ Informações obtidas com a leitura de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação no site < <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/?secao=documentos> > . Acessado em 10 de novembro de 2011, às 11 horas.

4.1.2. Caracterização da Escola Municipal de Ensino Fundamental estudada

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, fundada no ano de 1996, localizada na zona leste da cidade de Santa Maria e, segundo o Projeto Político-Pedagógico, inserida em uma comunidade com sérios problemas sócio-econômicos. O diagnóstico, contido no PPP, evidenciou uma comunidade com elevado número de analfabetos e altos índices de desempregados. A maioria da população encontra-se em condição de pobreza. Nestas condições, a escola e a bolsa família significam uma forma de sobrevivência e/ou melhoria da renda familiar.

O Bairro onde a escola se encontra é considerado como uma zona de difícil acesso, isso garante, aos professores, um abono salarial para compensar as dificuldades enfrentadas para chegar na escola. É comum, no município, os professores procurarem, ao final da carreira, escolas de difícil acesso, tendo em vista que, este abono fica incorporado no salário e é a garantia de uma aposentadoria mais robusta.

O decreto para funcionamento da EEB foi promulgado nos seguintes termos

“Autorização de Funcionamento de:

- 1ª à 5ª série – Parecer CEED: 533/96 DE 12/02/1996
- 6ª série – Parecer CEED: 369/97 de 07/03/1997
- 7ª e 8ª série – Parecer CMESM: 02/99 de 13/01/1999

Decreto executivo altera designação dos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, faz-se a resolução CMESM nº 05 de 05/01/2000 – P. M. 016/2000 DE 28/01/2000

e) Ensino Fundamental de 9 anos – Lei nº 11.114/2005 de 16/05/2005 e 11.274/06, que torna obrigatória a matrícula com 6 anos no ensino fundamental – Parecer CNE 06/05 e 18/05 de 15/09/05 e Resolução 20/06 do CMESM de 10/05/06.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p.1)

Após o ano de 2005, a escola passou a ofertar o Ensino Fundamental de nove anos e continuou com a Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado no ano de 2006 com a promessa de se tornar a linha mestra da organização e realização do trabalho escolar,

contudo, acabou se tornando um documento pouco conhecido pelos professores, com a função de cumprir mais uma determinação burocrática da Secretaria de Educação. Esta constatação baseia-se na fala da maioria dos professores que, no primeiro encontro formativo observado, afirmaram não conhecer o texto do documento. Esta não é uma realidade apenas desta escola, pois

[...] as práticas escolares realizadas pelas escolas e evidenciadas em estudos anteriores sobre a construção dos PPP demonstram que este documento tem sido elaborado, pela maioria das escolas, apenas para cumprir com uma formalidade burocrática junto às mantenedoras.

Salientamos, neste sentido, tanto o seu processo de construção, que normalmente fica a cargo da Equipe Diretiva e de poucos professores. Os processos de difusão e implementação são praticamente inexistentes, pois são raros os casos onde os professores e comunidade escolar têm conhecimento das proposições contidas no PPP e que, em nosso entendimento, deveriam orientar às práticas escolares de uma maneira geral. (GAMA e TERRAZZAN, 2006, p.2)

Quadro 8 – Movimentação da matrícula na escola por modalidade e ano

Matrícula/Ano	Creche	Pré	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TOTAL
Matrícula geral	-----	-----	39	44	42	54	51	44	62	27	20	383
Novos	-----	-----	07	04	01	04	06	04	02		01	29
Transferidos	-----	-----	03	04	02	09 + 03*	04	06	10	01+ 02*	02	46
Evadidos	-----	-----										
Matrícula Real	-----	-----	43	44	41	46	53	42	54	24	19	366

* Avanço de aluno de uma série para outra superior

Esta escola é de médio porte, com o total de trezentos e sessenta e seis alunos matriculados no último levantamento estatístico. Observa-se que, não existe evasão em nenhum dos anos de escolarização. Esta informação tem relação com a bolsa família, que tem como critério para sua manutenção a permanência dos filhos, de até 15 anos, na escola.

Percebe-se, também, a diminuição da matrícula nos oitavos e nonos anos. Esta informação está relacionada com a distorção idade-série e aos índices de reprovação e situação sócio-econômica da comunidade. Na medida em que, os alunos alcançam os quinze/dezesseis, não têm mais direito a bolsa família, logo, é

comum começarem a trabalhar e não refazem suas matrículas, ou, acabam mudam para outras escolas e matriculam-se na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No quadro abaixo, temos as informações sobre o processo de inclusão na escola. Pelo que podemos ver, existe praticamente um aluno por série. A inclusão não parecer ser um problema para os professores, pois este dado não foi mencionado pelos professores.

Quadro 9 – Número de alunos incluídos por ano de escolarização

Matrícula/Ano	Creche	Pré	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TOTAL
Alunos Incluídos	-----	----- -	01	02	01	03	02	01	03	---	----	13

A seguir apresentamos um quadro com a síntese das informações sobre número total de turmas, número de alunos por turno, número de alunos transferidos, número de salas utilizadas na rotina diária e número de salas disponíveis na escola.

Quadro 10 – Organização das turmas, salas e alunos

Nº de Turmas			Nº. de alunos por turno			Nº. de alunos transferido			Nº. de salas de aulas utilizadas		
M*	T*	N*	M	T	N	M	T	N	M	T	N
08	08	03	183	183	101	24	22		09	09	03

*M: manhã; T: tarde; N: noite,

Durante a coleta de informações a escola contava com um quadro de profissionais na equipe técnica-administrativa com as seguintes cargas horárias e formações:

Quadro 11 – Profissionais em funções técnico-administrativas na escola

Componente Curricular / Disciplina	Turnos na Escola		Regime de Trabalho	Formação
	M	T		
Diretora*	X	X	20H	Licenciatura em História Especialização em História
Vice-Diretora*	X	X	20H	Licenciatura em Ed. Física Especialização em Ed. Ambiental

	Turnos na Escola			
Vice de Turno	X		20H	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia
Supervisora		X	20H	Pedagogia. Especialização em Alfabetização Mestrado em Educação
Supervisora	X	X	20H	Pedagogia Especialização em Educação Infantil
Orientadora*	X	X	20H	Orientadora .Educativa
Informática Educativa*	X		20H	Estudos Sociais Especialização em Informática Educativa.
Sala de Leitura	X	X	20H	Licenciatura Português-inglês
Apoio Pedagógico		X	20H	Pedagogia Especialização em Educação Especial e. em Déficit de Atenção
Secretária	X	X	20H	Pedagogia Séries Iniciais

*Professoras que concederam entrevista individual

A seguir organizamos um quadro com as informações dos professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 12 – Professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nº	Componente Curricular / Disciplina	Turmas / Anos		Regime de Trabalho	Carga Horária frente aluno.		Formação Inicial / Pós-Graduação
		M	T		M	T	
1.	Anos Iniciais*	1º	---	20H	20H	---	Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais
2.	Anos Iniciais	---	1º	20H	---	20H	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia
3.	Anos Iniciais*	2º	---	20H	20H	---	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia
4.	Anos Iniciais	---	2º	20H	---	20H	Pedagogia Administração Escolar Especialização em Ed. Infantil
5.	Anos Iniciais	---	3º	20H	---	20H	Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais
6.	Anos Iniciais	---	3º	20H	---	20H	Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais Especialização em Ed. Infantil
7.	Anos Iniciais*	---	4º	20H	---	20H	Pedagogia com Supervisão Escolar Especialização em Educação Inclusiva
8.	Anos Iniciais	---	4º	20H	---	20H	Pedagogia com Supervisão Escolar Especialização em Saúde Mental
9.	Educadora Especial	---	---	20H	10H	10H	Educação Especial Mestrado em Educação

*Professoras que concederam entrevista individual

Sete professores possuem especialização e uma professora possui mestrado. O quadro mostra que toda a carga horária das professoras das oito primeiras linhas está oficialmente computada em sala de aula.

Lembramos que este um quadro semelhante é repassado mensalmente à Secretaria de Educação que tem conhecimento dos dados.

Na próxima página apresentamos um quadro estatístico da lotação dos professores, com as cargas horárias na escola, anos de atuação e suas formações.

Quadro 13 – Informações dos professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental

Nº	Componente Curricular / Disciplina	Turmas / Anos		Regime de Trabalho	Carga Horária frente aluno.		API (Carga Horária e Turmas)		Formação Inicial / Pós-Graduação
		M	T		M	T	Turmas/Ano	CH	
1.	Português*	---	5º	20H	---	16H	4º Anos	4H	Licenciatura em Letras Português, Espanhol e Francês, Literatura Especialização em Literatura Infantil
2.	Ciências / Matemática	5º	5º	20H		14H	5º Anos	4H	Ciências
3.	Educ. Artística	6º ao 8º	4º e 5º	20H		16H	1º e 2º Anos	4H	Educ. Art. E Artes Plásticas
4.	Educ. Física Ensino Religioso	6º ao 9º	5º e 3º	20H	08H	08H	3º Anos	4H	Educ. Física
5.	História / Geografia e Ensino Religioso*	---	5º Anos	20H		16H	2º Anos	4H	Pedagogia e Geografia Especialização em Alfabetização
6.	Português	7º e 9º	---	20H	15H		5º Anos	4H	Licenciatura em Letras / Português e Literatura Especialização em Gestão Educacional
7.	Geografia / Ensino Religioso	6º ao 9º	---	20H	14H		4º e 5ºanos	2H	Estudos Sociais Especialização em Ed. Ambiental
8.	Matemática*	7º, 9º, 1º e 2º	API	20H	16H		1º aos 5ºanos	4H	Licenciatura em Matemática e Física Especialização em Matemática na Informática
9.	Ciências*	6º, 7º, 8º, 9º	---	20H	14H		Projeto	2H	Ciência , Físicas e Biológicas Especialização em Ed. Ambiental
10.	História Ensino Religioso	6º ao 9º 9º	---	20H	13H		Projeto	3H	Estudos Sociais e Geografia Especialização em Ed. Ambiental

Nº	Componente Curricular / Disciplina	Turmas / Anos		Regime de Trabalho	Carga Horária frente aluno.		API (Carga Horária e Turmas)		Formação Inicial / Pós-Graduação
		M	T		M	T	Turmas/Ano	CH	
11.	Inglês*	6º ao 9º	---	20H	16H		Projeto	4H	Licenciatura em Letras Português e Inglês Especialização em Inglês Especial em Mídias da educação
12.	E. Artística*	7º e 9º	---	----	08H		1º ao 5º Anos	2H	Educação Artística
13.	Ed. Física*	7º, 8º, 1º e 2º	---	----	08H		1º e 2º Anos	2H	Educação Física Licenciatura
14.	Português*	8º	---	----	04H		Conselho Escolar	---	Licenciatura em Letras Português e Inglês Especialização em Literatura Brasileira
15.	Matemática Ensino * Professores Religioso	6º, 7º e 8º	---	20H	16H		1º e 2º ano	4H	Licenciatura em Matemática e Ciências Especialização em Interdisciplinaridade

*Professores que concederam entrevista individual

Para atividades administrativas e de apoio a escola contava com:

- Três agentes administrativos. Todos com 20 horas de lotação na escola.
- Quatro agentes de serviços gerais lotados 40 horas cada um.

A escola também contava com quatro professores em readaptação, ou seja, em laudo médio.

- Um na sala de leitura
- Três na secretaria

Observando os quadros podemos perceber que existe uma separação em termos de horários entre os anos iniciais e os anos finais. Essa situação é característica das escolas brasileiras e aqui não é diferente. Conforme declaração de alguns professores a escola acaba se caracterizando de formas diferentes de acordo com o turno. Este é fator limitador para ações conjuntas, tendo em vista que nos turnos opostos os professores, ao menos a maioria, está cumprindo carga horária de outra matrícula/contrato em outra escola.

Também percebemos que a maioria dos professores possui especialização na área da educação. Também identificamos uma supervisora/coordenadora pedagógica e uma educadora especial com mestrado em educação.

Com relação ao espaço físico, a escola se organiza da seguinte maneira¹⁷:

- 09 Salas de aula, organizadas com classes e cadeiras de fórmica para agrupar cerca de 25 alunos,
- Uma sala da Direção. Neste espaço atuam tanto a Diretora, a Vice-Diretora e a Orientadora Educacional.
- Uma sala de professores, com um computador, um armário com gavetas para cada professor guardar seus materiais, uma mesa central, retangular para dez pessoas sentadas, duas escrivaninhas destinadas às supervisoras, dois armários para materiais diversos de uso dos professores para a preparação de suas aulas. Nesta sala ocorrem diversas atividades. Todos os professores se reúnem antes das aulas, nos intervalos dos recreios para os lanches, e no final das aulas. Digamos que é o ponto de chegada e de partida dos professores na escola.

¹⁷ Informações coletadas com observações em loco

- Uma sala do laboratório de informática com computadores ligados a rede e disponíveis tanto para os alunos como para os professores, durante os períodos em que a professora responsável está na escola.
- Um refeitório amplo, que acomoda todas as crianças sentadas para as refeições.
- Uma secretaria, que guarda a documentação dos alunos e, atualmente, está localizada uma máquina copiadora que a escola adquiriu para atender os professores e as necessidades administrativas.
- Uma sala para o trabalho da psicopedagoga, com dois computadores e armários com diversos materiais didáticos. Esta sala possui duas mesas redondas, com cadeiras confortáveis estofadas
- Uma sala de vídeo, com televisão e DVD.
- Uma biblioteca com livros para os estudantes
- Um pátio relativamente grande, onde se realizam os recreios e as aulas de Educação Física.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DESENVOLVIDA NA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos teóricos que fundamentam a abordagem adotada, bem como os procedimentos metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, apresentamos inicialmente o problema de pesquisa e as questões que orientaram a coleta e a análise das informações na construção das evidências e dos resultados.

5.1. Problema de pesquisa

Como as condições do contexto de trabalho interferem na organização e no desenvolvimento do Trabalho Docente na Escola Pública de Educação Básica estudada?

5.2. Questões de pesquisa

Para conseguirmos responder este problema de pesquisa, nos guiaremos pelas seguintes questões:

1. Como se caracteriza o quadro de prescrições presentes no contexto de trabalho dos professores da Escola de Educação Básica estudada?

2. Como os professores consideram e articulam os diferentes aspectos condicionantes do trabalho docente na Escola de Educação Básica estudada, na realização das suas atividades de trabalho?
3. Como se caracteriza o quadro de ações presentes no contexto de trabalho dos professores da Escola de Educação Básica estudada?

5.3. Natureza da pesquisa

Nesta parte do texto discutimos alguns elementos que ajudam a situar nosso estudo conforme os pressupostos da pesquisa qualitativa. Na educação, a pesquisa qualitativa começou a se popularizar entre os pesquisadores brasileiros da área na década de 1980. A partir desse período, surgiram diversas publicações que apresentam e discutem procedimentos metodológicos (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987; ANDRÉ, 1995; RICHARDSON, 1999; GOLDENBERG, 2003; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; entre outros) para uso na pesquisa em educação sob a abordagem qualitativa.

Este tipo de pesquisa busca procedimentos de investigação que imputem um caráter de rigor e confiabilidade às investigações que têm como objeto os fenômenos sociais caracterizados, especialmente, pela complexidade e pelo caráter mutável das situações vividas em um determinado tempo e espaço.

Não queremos dizer com isso que, ao adotar a pesquisa qualitativa, o pesquisador se desobriga de um planejamento detalhado e da definição clara de objetivos; adotamos esta abordagem em função do tipo de informações que nos propomos coletar e da forma como percebemos ser necessário analisá-las.

Uma pesquisa, independente da natureza de suas informações, deverá conter os seguintes aspectos:

“[...] (a) o que se pretende investigar (o problema, o objetivo ou as questões do estudo); (b) como se planejou conduzir a investigação de modo a atingir o objetivo e/ou as questões propostas (procedimentos metodológicos); e (c) porque o estudo é relevante em termos de contribuições teóricas e/ou práticas que o estudo pode oferecer. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.149)

Também é necessário ter, claramente, “o foco, o quadro teórico, o design (desenho), o cronograma e as contribuições para a área” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.149)

No que diz respeito à pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais e na Educação podemos dizer que se chegou a grandes conquistas, com diferentes abordagens teóricas e reconhecidas técnicas e procedimentos de coleta e análise das informações.

A pesquisa qualitativa investiga amostras que podem ser pequenas ou não, e a relevância destes estudos não está na comprovação estatística, mas sim na compreensão de fenômenos e problemas gerados nas interações sociais e constituídos por uma complexa rede de aspectos que as condicionam. Estas interações acontecem a partir das ações e atitudes dos indivíduos que habitam e convivem em determinados contextos sociais.

A complexidade, a que nos referimos, é inerente aos fenômenos sociais e, portanto, também é inerente às pesquisas que se propõem compreendê-los. Isto tem sua origem na própria forma de vida do humano. Todo o ser humano age guiado pela tradição, por suas convicções políticas, sociais, religiosas e por seu estado emocional que é condicionado por diversos aspectos, os quais compõe os ambientes sociais; assim como por seus conhecimentos do mundo, etc.

Para análises que envolvam interações entre indivíduos e entre desses com o meio, há de se levar em conta o emaranhado de possibilidades que esse quadro pode apresentar. O que representa um desafio para as pesquisas no campo da educação que devem dimensionar suas bases teórico-metodológicas, a fim de sustentar a rigorosidade científica de suas produções.

A natureza dos fenômenos sociais se contrapõe aos métodos reducionistas que se pautem na simplificação dos fatos. Em outras palavras, o mundo vivido não pode ser reduzido a representações sistêmicas que não levem em conta os sujeitos e sua historicidade. Não há a possibilidade de representar os fatos sociais por meio da exatidão esperada e idealizada na ciência moderna que buscou explicações matemáticas para as representações do real.

Diante disso, as características desta proposta de pesquisa torna inevitável e necessária associação a uma abordagem de pesquisa que tenha, também, como

fundamento a maleabilidade e complexidade dos fenômenos sociais, permitindo imputar um caráter de rigor e de confiabilidade às análises realizadas.

Diante desta breve discussão sobre o tipo de pesquisa adotado e suas possibilidades para estudos no campo dos fenômenos sociais, assumimos esse estudo como uma pesquisa qualitativa que, em nosso entendimento, se afina com a natureza nosso objetivo, problema e questões de pesquisa.

Esta investigação foi guiada por uma visão crítica da produção de conhecimentos que entende a ciência como transformadora das situações e fenômenos estudados. Não priorizamos ver a relação de causa-efeito entre os fatos, mas sim, construir nossos resultados a partir da análise da relação entre os fenômenos, suas essências, o todo e as partes.

As abordagens críticas de pesquisa nos permitem transitar em dois campos teóricos, um que sustenta as pesquisas em uma abordagem crítica-dialética e outro, em uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. Para desenvolvermos esta pesquisa construímos um conjunto de procedimentos metodológicos coerentes com a postura teórica adotada. Procuramos com essas técnicas atender as demandas da própria pesquisa e do objeto investigado. Buscamos, assim, a um só tempo compreender a essência dos fenômenos e sua constituição a partir da interação e subjetividade dos sujeitos.

Para Flick (2009, p.17) existem diversas **orientações teóricas** que podem se associar às pesquisas qualitativas. O interacionismo simbólico é uma dessas orientações bem aceita na sociologia e psicologia social. Flick (2009, p.34) citando Joas (1987) esclarece que esse termo foi cunhado por Hebert Blumer em meados do século passado e é uma linha de pesquisa com gênese sociológica e/ou sociopsicológica. O principal foco de investigação e de interesse está nos significados subjetivos que os indivíduos dão às suas atividades e às ações em interação social. Assim, essa abordagem objetiva compreender os processos de interação entre os homens e desses com o mundo.

Segundo Angrosino (2009, p. 20), existem de acordo com a versão adotada diferentes tipos de interacionismos, contudo todos possuem pontos em comum.

- O mundo é constituído de diferentes significados, que são codificados como símbolos, e são compartilhados e apreendidos por meio da interação nos diferentes grupos sociais.

- As pessoas desempenham suas atividades motivadas pelos diferentes símbolos que conhecem.
- De acordo com a qualidade e a extensão das interações nas quais os indivíduos se envolvem a mente humana cresce e muda.
- O indivíduo é uma construção social e, é no curso das interações que desenvolvemos a noção de quem somos.

Já, Flick (2009, p.34) apresenta três premissas básicas, que orientam todo o pensamento interacionista, são elas:

- Primeiro, todo o ser humano age em relação ao mundo de acordo com os significados que as coisas têm para eles,
- Segundo, o significado das coisas é aprendido na interação social com os outros.
- Terceiro que existe um controle interpretativo sobre os significados, que são modificados na medida em que as pessoas se deparam com as coisas que precisam lidar.

O interacionista vê a sociedade como um processo dinâmico, em constante mutação e com diversas formas de interação entre os sujeitos. Essas premissas reafirmam nosso interesse nas orientações interacionistas, sobretudo por ser a escola um espaço social de larga atuação dos sujeitos e de interação entre eles.

O interacionismo simbólico, assim como a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia são desdobramentos da fenomenologia e, portanto, compartilham dos mesmos princípios

“Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais”. (GATTI & ANDRÉ, 2010, p.30)

Tendo em vista o interesse dessa abordagem com as interações e os sujeitos e seus significados, as pesquisas por ela guiadas levam o pesquisador a uma forte imersão ao mundo dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, podemos dizer que o

interacionismo simbólico tem no método etnográfico um forte aliado, na medida em que, esse último, tem como princípio básico “estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades.

Parece-nos pertinente, para essa pesquisa a associação de algumas características do método etnográfico com o interacionismo simbólico, principalmente pela nossa inserção na escola e o contato direto com os professores em seus espaços de trabalho.

Os contextos escolares se caracterizam pela interação de diferentes elementos, como objetos, tempos, espaços e sujeitos. Esses espaços ainda que possuam regramentos, normas e rotinas também são marcados pela inconstância da atuação dos sujeitos e pela variabilidade das situações o que torna a compreensão dos significados dados pelos professores às suas experiências cotidianas uma tarefa difícil. Apesar disso, afirmamos que foi literalmente por meio deles que chegamos à compreensão pretendida e construímos nossos conhecimentos sobre o trabalho docente.

A aproximação intensa ao ambiente da pesquisa foi uma prerrogativa para alcançarmos nosso objetivo e respondermos nosso problema de pesquisa, tendo em vista que muitas das informações só seriam obtidas em tempo real, em interação direta com o contexto social em questão.

5.4. Um longo caminho até a delimitação de um caso para estudo

Quando iniciamos esta pesquisa não tínhamos a intenção de delinear-la por meio de um estudo de caso, no entanto os acontecimentos ao longo do processo de aproximação e inserção nas as Escolas de Educação Básica de Santa Maria acabaram sinalizando a necessidade de um estudo aprofundado em uma das escolas do município.

Uma das características das pesquisas realizadas no Gepi INOVAEDUC é a associação de diferentes fontes de informações com amplas amostras de pesquisa. Quando iniciamos este trabalho caminhávamos nesta direção, pretendíamos realizar a pesquisa com vários exemplos que permitissem análises comparativas entre diferentes realidades escolares.

Porém as características locais têm imputado algumas para o desenvolvimento de pesquisas no município e região. Os professores têm demonstrado resistência para participar e colaborar com pesquisas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior. Esta situação foi muito discutida durante a coleta de informações com os sujeitos pesquisados, que se mostraram reticentes com o uso das informações coletadas. Em especial para a coleta de informações de forma mais individualizada, como é o caso das entrevistas individuais.

Este posicionamento dos professores em relação às pesquisas está diretamente relacionado ao fato de, por longa data, as IES terem solicitado das escolas auxílio e cooperação para a realização de suas investigações e depois não retornarem para discutir e informar os resultados e conclusões das pesquisas. Esta situação já vem sendo percebida ao longo dos anos, o que tem levado o grupo de pesquisa a buscar mecanismos que revertam este quadro e consigam promover a aproximação e interação entre as Escolas de Educação Básica e a Universidade na realização de diferentes ações de extensão e de pesquisa.

O caminho definido no Gepi INOVAEDUC buscar a associação entre a extensão e a pesquisa acreditando que a extensão seja um espaço para a consolidação e aceitação da pesquisa por parte dos professores das EEB. As ações extensionistas promovem a interação entre os pesquisados e os pesquisadores facilitando o desenvolvimento de um clima de confiança e de interesse dos pesquisados pela pesquisa e assim, passam a participar como colaboradores da pesquisa e não apenas como fontes de informações.

Organizamos e realizamos no início do ano de 2010 alguns procedimentos de divulgação do Gepi INOVAEDUC nas EEB das Redes Municipal e Estadual de Santa Maria/RS, com o objetivo de encontramos parceiros para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e de extensão, assim como de identificarmos demandas para estas duas ações do grupo. A seguir enumeraremos tais procedimentos:

- Elaboração de folder, com fins explicativos das ações desenvolvidas no Gepi INOVAEDUC, para ampla divulgação junto às Secretarias de Educação e às Escolas de Educação Básica da
- Contato com a Secretaria da Educação para verificarmos as EEB com maiores necessidades e dificuldades.

- Contato por telefone com todas as EEB Estaduais e Municipais para agendar um encontro com as equipes diretivas e entregar o material de divulgação das ações de pesquisa e de extensão propostas pelo Gepi INOVAEDUC;
- Visita a todas as escolas urbanas da Rede Municipal e Estadual de ensino para divulgação das atividades de assessoramento ao desenvolvimento de Programas de FCPS e reelaboração dos PPP.
- Levantamento das escolas interessadas em realizar ações de pesquisa e ações extensionistas em parceria com o grupo.
- Confirmação das escolas com contato posterior.

A divulgação das ações de pesquisa e de extensão desenvolvidas pelo Gepi INOVAEDUC foi realizada em 72 escolas urbanas da Rede Municipal e Estadual de Santa Maria/RS. Destas, 41 se mostraram interessadas na pesquisa, na extensão ou em ambas.

Seis escolas confirmaram e destacaram a efetiva necessidade e interesse em participar como parceiras de nossas atividades. Destas, seis escolas, duas apresentaram interesse em orientações para o desenvolvimento de um Processo de Formação Continuada de Professores. Iniciamos nosso contato com essas escolas para a promoção de ações de extensão, que acabaram se realizando ao longo do ano de 2010. Eram duas escolas municipais em situações muito parecidas em termos de localização, contexto social e necessidades formativas para os professores.

Quando realizamos as primeiras reuniões com a Equipe Diretiva e com todos os professores das escolas discutimos nossos interesses na realização das ações de extensão e das ações de pesquisa. Definimos, a partir da aceitação do grupo de professores das duas escolas, que elas seriam nossos principais espaços de pesquisa.

Até o momento da qualificação do projeto de tese pensávamos que a pesquisa se realizaria nestes espaços, contudo após dezembro de 2010, uma das escolas solicitou a ampliação do projeto de extensão que vinha sendo desenvolvido apenas com os professores com a inclusão de ações de formação continuada para os membros da Equipe Diretiva.

Esta solicitação mudou o curso da pesquisa, tendo em vista que começamos a perceber a necessidade de entendermos os aspectos intrínsecos da realidade

desta escola como condição para compreendermos como o trabalho dos professores vinha sendo constituído naquela realidade. Na medida em que, começamos a trabalhar com a equipe diretiva da escola, percebemos que não poderíamos dar continuidade ao estudo sem atribuir a mesma importância aos aspectos contextuais na constituição do trabalho dos professores.

O estudo de caso se construiu na medida em que nos inserimos no contexto escolar. Ficou evidente que para estudarmos o objeto em questão era fundamental identificar as particularidades e a complexidade de um caso singular. Desta forma, nossa intenção passou ser a construção de um amplo e detalhado conhecimento de um caso.

Esta decisão metodológica trouxe consigo a preocupação de esclarecer que os resultados da pesquisa não cabem para produzir generalizações, mas para produzir conhecimentos exaustivos sobre o caso, não para ver em que se diferencia de outros, mas para compreendê-lo e ao invés de assumirmos a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser *generalizados* deixamos essa decisão para os leitores que, baseados neste estudo, percebam se podem ou não ser aplicá-los aos estudos de seus interesses.

Diante do objetivo proposto e da abordagem adotada, sentimos a necessidade de buscar uma metodologia que permitisse acessar a complexidade do trabalho docente e compreender os recursos que constituem sua realização.

A organização do trabalho docente numa visão ergonômica é formada por uma complexa rede de relações que articulam simultaneamente as particularidades pessoais e subjetivas com as características do meio e dos outros sujeitos envolvidos. Assim, para responder o problema de pesquisa, necessitávamos:

- Compreender a escola e suas características e para isso de informações sobre seu Projeto Político-Pedagógico, seu regimento, seus alunos e a comunidade que atende.
- Conhecer e compreender as prescrições e para isso de informações sobre a escola em especial sobre as formas de organização de suas ações, sujeitos, tempos e espaços.
- Compreender o processo de atividade dos professores e para isso de informações sobre planejamento dos professores sobre seu trabalho.

- Conhecer e compreender o trabalho realizado e para isso de informações sobre as ações dos professores.

Para que conseguíssemos reunir este conjunto de informações optamos pelas seguintes fontes e os seguintes instrumentos de coleta de informações.

5.5. Fontes e instrumentos para a coleta informações

A fim de coletarmos as informações necessárias para responder as questões propostas, apresentaremos a seguir as fontes de informações e os instrumentos de coleta utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

5.5.1. Fontes de Informação

- **Sujeitos:** professores de educação básica lotados em sala de aula, coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor, orientador educacional e educador especial que compõem a Equipe Diretiva. Salientamos que o educador especial e o orientador educacional são cargos efetivos da escola e não compõem a equipe diretiva, contudo exercem função de apoio da direção e dos professores e, sendo assim, são sujeitos importantes na organização do trabalho escolar e conseqüentemente do trabalho docente.
- **Espaços:** Encontros de formação Continuada de Professores em Serviço. Essas fontes de informações foram necessárias tendo em vista que necessitávamos compreender os contextos escolares, suas formas de organização e funcionamento para também compreendermos como o trabalho docente se constitui nesses contextos.
- **Documentos:** Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e Lei Municipal Nº 4696/03, de 22-09-2003 que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências.

5.5.2. Instrumentos da pesquisa

Para a definição dos instrumentos de coleta de informações tomamos como pressuposto inicial que o trabalho é fruto da ação humana, ou de múltiplas ações as quais resultam no que estamos chamando de trabalho prescrito e trabalho realizado (LOUSADA, 2004). Segundo a ergonomia o trabalho prescrito está dado, independe do sujeito e pode ser analisado a partir dos aspectos externos ao sujeito, já o trabalho realizado é resultado da atividade do sujeito sobre o que está prescrito e, portanto, interno a ele. Desta atividade, dizemos que parte se efetiva, é observável e outra fica no nível do pensamento do sujeito e por algum motivo não se realiza.

Essas atividades que não se realizam são parte integrante do trabalho e decisivas para sua compreensão. Nosso desafio foi garantir a coleta de informações que permitissem a análise da completude desse trabalho. Para isso, articulamos diferentes instrumentos que coletaram informações variadas e adequadas para compreender a constituição do Trabalho Docente.

Os instrumentos de coleta de informações foram:

- Observação participada em Encontros de Formação Continuada de Professores em Serviço.
- Grupo focal para coleta de informações com a Equipe Diretiva.
- Entrevistas Individuais para a coleta de informações com os professores de Educação Básica.
- Roteiro para análise documental para a coleta de informações nos documentos.

Estes quatro instrumentos foram articulados por compreendermos que nenhum deles poderia garantir isoladamente a coleta de informações sobre “o não feito” e “o realizado”.

A seguir, discutiremos sobre cada um dos instrumentos, procurando ressaltar sua relevância de cada um para a pesquisa, assim como, suas limitações.

5.5.3. Orientações para elaboração e realização de Observações

A observação nos garantiu a compreensão do feito, do realizado, e a inferência de aspectos referentes às intenções. Contudo, a “observação direta da atividade de trabalho mostra-se intrinsecamente limitada e não pode, em nenhum caso, fornecer uma compreensão detalhada das práticas profissionais estudadas” (LOUSADA, 2004).

Pretendíamos compreender as razões da ação, as motivações iniciais dos professores, as interpretações sobre o prescrito e as reformulações feitas para proceder à ação, ou seja, todas as atividades, tanto aquelas realizadas como que não se efetivaram.

Com relação à observação, podemos dizer que é um procedimento que depende dos sentidos para o levantamento dos dados sobre um determinado fato, objeto ou sujeito. Passa a ter um caráter científico no momento em que adota alguns procedimentos que possam justificar e validar as constatações feitas e os resultados produzidos. Apontamos algumas das vantagens da utilização da observação em pesquisas que tem como objeto de estudo os fenômenos sociais. São elas:

- Possibilita verificar diretamente o fenômeno e associar a ele falas, atitudes, comportamentos e as condições físicas em que ocorrem;
- Permite chegar mais perto das representações e significados que os sujeitos atribuem aos fatos e às situações observadas;
- Contribui para a delimitação do problema de pesquisa, associando outras técnicas de coleta de dados; principalmente, nos casos onde os espaços de pesquisa são, ainda, desconhecidos pelo pesquisador;
- Permite coletar informações em situações em que é impossível uma comunicação direta.

O fato das observações dependerem da capacidade do pesquisador em fazer uso dos sentidos na seleção e na classificação das informações demanda necessariamente a inserção do pesquisador no espaço de pesquisa. Isso nos permite apontar algumas recomendações e cuidados importantes para o uso deste instrumento, quais sejam:

- A presença do pesquisador nos espaços pesquisados pode provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas;

- A interpretação pessoal do observador como único ponto de apoio, pode decorrer em interpretações baseadas nas preferências do pesquisador e não nos aspectos determinantes para resolver a problemática da pesquisa;
- O grau de envolvimento do pesquisador pode levar a visões distorcidas do fenômeno. O pesquisador pode se deter em eventos e situações casuais, deixando de lado o comum e usual. Isso representaria uma perda para a pesquisa, pois o usual e o comum também são carregados de representações e significados.

Utilizamos a observação participada por que o grupo investigado foi comunicado da pesquisa e de seus objetivos e o observador pode participar de algum modo, contribuindo ou ajudando sem deixar de representar seu papel de observador e sem perder o respectivo *status* de pesquisador. Na observação participada, o pesquisador não precisa assumir um papel social no grupo, se detém em obter informações sobre tarefas e situações específicas que compõem as ações de rotina da escola e as ações realizadas pelos professores no desenvolvimento de seu trabalho.

O início do trabalho foi marcado pela realização de quatro observações exploratórias nas escolas e nos encontros formativos. Estas observações foram realizadas com o intuito de familiarizar o pesquisador com os espaços da pesquisa, estabelecendo um primeiro contato para o refinamento dos aspectos observáveis.

Inicialmente foram realizadas observações livres, com o registro detalhado do desenvolvimento dos encontros, para então, de posse destes registros, realizarmos uma análise preliminar procurando particularizar alguns fenômenos, atitudes, ações, etc. que se revelassem potencialmente úteis para responder às questões e o problema central da pesquisa.

Os resultados dessa análise preliminar orientaram também a construção dos roteiros para as entrevistas individuais e os grupos focais. Desta forma, a observação se constituiu em um elemento fundamental para a continuidade da pesquisa, tendo em vista que foi por meio da inserção e da reflexão sobre os aspectos observados nas escolas que começamos a delimitar o estudo de caso.

5.5.4. Elaboração e utilização do roteiro de Observações

A partir das observações exploratórias nos encontros formativos que foram acompanhadas do registro detalhado das informações em diários de campo, percebemos a necessidade de construir um roteiro que garantisse o registro das informações relativas ao trabalho dos professores.

A partir da elaboração desse roteiro, centramos as demais observações nos seguintes pontos:

- Ações descritas e realizadas pelos professores na escola
- Condições apontadas pelos professores para seu planejamento e realização das ações
- Prescrições relatadas pelos professores nos encontros formativos
- Tipos de atividades propostas aos professores;
- Materiais utilizados pelos professores no planejamento de suas ações
- Referências a escola como espaço de trabalho
- Aspectos relevantes sobre as expectativas, decepções, medos, insegurança dos professores na realização de seu trabalho.

O roteiro teve a função de garantir que os aspectos relevantes não passassem despercebidos pelo observador, no entanto não deixamos de continuar registrando os encontros detalhadamente, nem de incluímos outros fatos que consideramos importantes.

Ao final, todos os encontros realizados na escola foram observados, perfazendo um total de 21 observações distribuídas da seguinte maneira:

- 17 observações realizadas em encontros entre o formador e um ou dois professores, de acordo com a disponibilidade dos professores.
- Os professores dos anos iniciais fizeram encontros em duplas com o formador. Participaram destes encontros oito professores.
- Os professores dos anos finais, também realizaram encontros em duplas ou individualmente com o formador. Participaram destes encontros treze professores.
- 4 observações realizadas em encontros coletivos com todos os professores da escola. Como os encontros foram realizados aos sábados contados como

dias letivos a presença dos professores superou os 90%, em torno de 31 professores.

A coleta de informações se deu por áudio-gravação e registro em diários de bordo.

Para a análise das informações coletadas com as observações procedemos da seguinte maneira.

5.5.5. Tratamento das informações obtidas com as Observações

Para procedermos à análise das informações coletadas com as observações adotamos os seguintes passos para o tratamento das mesmas:

- Todos os registros de todas as observações foram digitados, corrigidos e enriquecidos com todos os detalhes que o observador pudesse lembrar e descrever no momento da digitação. Este “enriquecimento” se deu pelo fato não se conseguirmos, no momento do registro, um detalhamento dos fatos observados em função da distorção entre o tempo de ocorrência do fato e o tempo de escrita do observador.
- Após a digitação, que possibilitou uma “visitação” na memória do pesquisador e no espaço observado, as informações foram grifadas em cores diferentes, sendo que cada cor correspondeu aos aspectos relevantes contidos no roteiro de observação.
- Uma vez os textos grifados e coloridos e todos os aspectos relevantes identificados, adotamos outro procedimento e as informações foram recortadas, agrupadas e analisadas de acordo com as categorias pré-definidas.

Após organizarmos todas as informações coletadas nos quadros, procedemos à análise das mesmas procurando responder as questões de pesquisa.

5.5.6. Orientações para elaboração e realização de Entrevistas

Com relação à entrevista, partimos de alguns aportes teórico-conceituais obtidos com o estudo sobre alguns autores: SZYMANSKI (2002); MINAYO (2000); RICHARDSON (1999); BARDIN (1977); GARRETT (1967); entre outros.

O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON,1999, p.207).

MINAYO (2000) baseia-se na ideia de entrevista como uma conversa entre duas pessoas realizada por interesse e iniciativa do entrevistador com o objetivo de coletar informações relativas a um determinado objeto de pesquisa.

A escolha pela entrevista como instrumento de coleta justificou-se pela importância atribuída ao contato direto com os sujeitos dos quais desejávamos obter as informações, permitindo esclarecer dúvidas no momento em conversamos com os professores.

Também é importante ressaltar que a entrevista tinha uma relação intrínseca com o fenômeno pesquisado, pois entendemos que o discurso incide sobre o que o docente pretende fazer e faz. Logo, esse instrumento detém naturalmente elementos que possibilitaram compreender o trabalho docente a partir de um olhar externo.

Partimos do pressuposto que os discursos dos sujeitos vêm carregados de informações que podem nos ajudar a explicar tanto o quadro prescritivo imposto pelas formas de organização do trabalho escolar como os caminhos/trajetos traçados pelo professor na organização e na efetivação de seu trabalho; condição esta necessária para uma análise ergonômica do trabalho.

Dessa forma, a entrevista assumiu um papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Deixou de ser apenas um instrumento de coleta para se tornar um dispositivo de aproximação do pesquisador com o contexto de trabalho e com os

professores. A entrevista, em pesquisas dessa natureza tem a função de suplantar duas dificuldades que já antevemos.

- Primeira, a dificuldade de verbalizar e declarar as especificidades do trabalho e das rotinas por parte dos professores. Logo, entendemos que a entrevista pode guiar um processo reflexivo e formulador de enunciados sobre suas ações.
- Segunda, a distância existente entre o dizer e o fazer. Assim como, na primeira, uma vez deflagrado um processo reflexivo sobre suas práticas o sujeito poderá retomar seu fazer após o dizer na entrevista e poderá reformular o enunciado inicial, inserindo novos elementos que ajudem a dar mais visibilidade ao trabalho realizado, ou seja, ele se autoconfronta com suas tarefas, explicando do ponto de vista de sua atividade a completude da mesma.

Há, atualmente, um vasto número de procedimentos e técnicas reconhecidos e aceitos que podem ser adotados no momento da realização da entrevista. A metodologia empregada no ato de entrevistar se constitui em uma arte e quase mesmo uma ciência que pode ser formulada e organizada dentro de um corpo sistematizado de conhecimentos.

Diante de experiências já vivenciadas em outras pesquisas (Santos, 2007; Terrazzan, 2005, 2006, 2007, 2008) com o uso da entrevista, temos buscado estratégias para superar o esquema naturalizado de perguntas e respostas que causa a sensação de que o sujeito está sendo sabatinado. Percebemos que estas situações geram constrangimentos nos entrevistados.

Para isso, realizamos entrevistas piloto com o objetivo de identificar os efeitos no comportamento dos sujeitos quando são utilizados roteiros escritos e gravadores. Percebemos que o entrevistado se sente claramente intimidado com o uso do gravador. Este equipamento tem a capacidade de desconcentrar e desconcertar e, ainda, causar uma visível insegurança no sujeito da pesquisa.

Assim, para minimizarmos estes efeitos, estamos procedendo da seguinte maneira:

- Utilizamos um gravador com o menor tamanho possível;
- Deixamos o equipamento pronto para começar a gravação, evitando manusear o aparelho na frente do entrevistado;

- Combinamos todos os passos para a entrevista antes de nos rebuscarmos de papeis com roteiros e do gravador;
- Iniciamos a entrevista e durante a conversa, colocamos o gravador em um canto da mesa de apoio procurando ser o mais discreto possível.

O objetivo maior é levar o entrevistado a perceber que ele é a figura mais importante e que a interação com pesquisador não depende dos equipamentos. Uma vez percebendo que o entrevistado se sente muito desconfortável é recomendável eliminar o gravador e fazer o registro por escrito.

Com relação ao roteiro impresso da entrevista observamos uma situação similar àquela causada pelo uso do gravador, contudo com conseqüências mais comprometedoras para a pesquisa, tendo em vista que, incide diretamente na construção do pensamento do sujeito.

Dizemos isso, porque percebemos que o roteiro quando utilizado de forma impressa e tomado como guia para as perguntas do entrevistador, acaba por assumir uma espécie de freio para o entrevistado. O sujeito ao perceber que terá um conjunto de questões para serem respondidas se detém a elas e passa a se restringir a ele quando elabora suas respostas.

Vivenciamos situações em que no momento da entrevista as respostas foram lacônicas e breves com informações restritivas, contudo ao término da entrevista e em um momento de conversa com o entrevistado, esse foi capaz de discorrer sobre inúmeros aspectos e situações não descritas durante a entrevista.

Para superar essas limitações procuramos na literatura técnicas de realização de entrevista que ampliasse a participação dos sujeitos na construção do objeto de pesquisa, assim como, das análises e dos resultados.

Para isso, nos aproximamos da técnica da Análise de Narrativas, que desde sua criação na década de 1970, do século XX, pelo sociólogo alemão Fritz Schütz, vem sendo cada vez mais difundida nas pesquisas educacionais. Essa técnica de pesquisa tem sua origem nas premissas do interacionismo simbólico, na fenomenologia e na etnometodologia que entendem a sociedade como fruto da interação entre os indivíduos e dos sentidos e significados dados por eles a essas interações.

O sujeito tem papel central na interpretação do mundo e da sociedade. As análises não podem acontecer de forma aleatória ao sujeito é em contato com ele e

na interação entre entrevistado e entrevistador-pesquisador que a interpretação do objeto se dá, ou seja, que começa o processo de interpretação e compreensão.

Para Weller essa técnica

Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele, Schütze contribuiu significativamente para a retomada e resignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que “moldam” as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social (WELLER, 2009, p.4)

Cabe salientar que Schütz (2010) propõe o uso da Entrevista Narrativa como um método de levantamento de dados capaz de apreender as “questões sobre as relações temporais e seqüenciais no curso de vida” dos sujeitos, pois para as análises autobiográficas é imprescindível que os “dados primários” permitam “retornar as relações temporais e à sucessão objetiva do processo da história de vida” (SCHÜTZ, 2010, p.211).

Esse autor, quando propôs o método narrativo buscava aprimorar suas análises sobre a pesquisa biográfica e para ele a estrutura temporal e sequencial da história de vida é uma “sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores, que estão ordenadas sequencialmente, e que, por sua vez, estão ordenadas sequencialmente entre si” (SCHÜTZ, 2010, p. 211). Mudanças nessa estrutura implicam em mudanças na interpretação da história de vida. Em função disso a dificuldade de apreender as informações e de construir um método capaz de captar os pormenores das informações sem que o pesquisador altere seu curso normal.

Para isso, a fim de conseguir coletar as narrativas de vida, de forma que garantisse a interpretação das estruturas processuais, Schütz (2010, p. 212) apresenta a técnica da Entrevista Narrativa que se constitui de três partes distintas, são elas:

- A primeira parte: esta etapa da entrevista o entrevistador não faz interferências. Na medida em que o informante consegue fazer sua narrativa sobre o objeto pesquisa e de forma esclarecedora e entendível pelo pesquisador, esse deve se abster de qualquer interferência. “somente após a indicação de uma coda narrativa (por exemplo: “Então, era isso: não muito mas, mesmo assim...”)” (SCHÜTZ, 2010, p. 212) o pesquisador começa sua interferência e então a segunda etapa da entrevista.
- A segunda parte é o momento em que o pesquisador se utiliza da estratégia de questionamentos para levar o entrevistado a ampliar sua descrição. Cabe ao entrevistado identificar na narrativa feita até então “fragmentos em que o estilo narrativo foi resumido, supondo não serem de importância” ou “fragmentos pouco plausíveis e de vaguidade abstrata” por se tratarem de situações problemáticas para o narrador. Para cada fragmento identificado e que o entrevistado deseja maiores informações deve-se restaurar na memória do entrevistado de forma detalhada o fragmento em questão. “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir desse ponto, contar mais uma vez?” (SCHÜTZ, 2010, p.212)
- A terceira parte consiste “por um lado, no incentivo a descrição abstrata das situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem” e “por outro, no estímulo às perguntas teóricas do tipo por quê? E suas respostas argumentativas”. A partir desse momento o pesquisador poderá explorar todo o conhecimento que o entrevistado tem de si mesmo e das situações investigadas.

Já o fizemos em outros momentos, mas consideramos prudente reforçar que, esta técnica foi elaborada com vistas na pesquisa biográficas e o autor desenvolveu-a respeitando as características desse tipo de narrativa.

O que estamos nos propondo é uma derivação dessa técnica, respeitando seus elementos essenciais, mas adaptando o processo à coleta de informações por meio da descrição detalhada dos professores sobre o seu trabalho.

Não temos a pretensão de caracterizar este estudo como uma pesquisa biográfica, mas entendemos que o trabalho de cada professor é parte de sua existência e falar sobre ele pode se aproximar muito do que seria narrar sua própria história de vida.

Utilizaremos, assim, a lógica proposta para a entrevista narrativa em que existem momentos de construção do objeto pelo próprio sujeito por meio da forma como organiza e narra as informações e os fatos. A sequência organizada pelo sujeito, a ênfase dada a um ou outro elemento, o fato de “destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas” (CUNHA, 1997, P.2) com fins investigativos.

5.5.7. Elaboração e utilização dos roteiros das Entrevistas

Para realizarmos as entrevistas individuais foram necessários dois tipos de roteiro, um para ser utilizado com Professores de Educação Básica lotados em sala de aula e outro para utilizarmos com os professores da Equipe Gestora

Elaboração do roteiro para entrevistas individuais com os professores de educação básica lotados em sala de aula

O roteiro (Apêndice 01) utilizado para realizarmos as entrevistas com os professores de educação básica lotados em sala de aula foi dividido em 4 partes:

- A primeira parte continham itens para identificação das características profissionais do professor profissional, onde ele poderia relatar sua experiência na educação, com informações como: nome completo, função/cargo na escola, formação inicial, tempo de lotação na escola, carga horária de trabalho na escola e email.
- A segunda parte, composta pelo primeiro bloco de questionamentos, foi elaborada para levantar informações sobre a rotina de trabalho dos professores. Neste momento da entrevista pretendíamos compreender as ações que compõem a rotina de trabalho dos professores.
- A terceira parte, composta pelo segundo bloco terceiro, foi elaborada para levantar informações relativas aos os elementos constitutivos de cada atividade do professor. Para isso, solicitamos que os professores explicassem em detalhes o processo de preparação e realização das ações que realiza na escola, com ênfase no tempo, atores que interage, materiais, condições, etc.

- A quarta parte, composta pelo terceiro bloco do roteiro, foi elaborada visando coletar informações sobre as representações dos professores sobre o seu trabalho. Para isso, solicitamos dos professores explicações sobre o que consideram que deveria fazer parte do trabalho de um professor que atua na Educação Básica, as ações que deveriam fazer parte de seu trabalho e ações que consideram dispensáveis e que poderiam ser suprimidas de seu trabalho sem prejuízo do mesmo.
 - A quinta parte, composta pelo quarto bloco do roteiro, foi elaborada visando coletar informações sobre as representações dos professores sobre o trabalho escolar. Para isso, solicitamos dos professores explicações sobre o funcionamento da escola abrangendo as formas de organização dos tempos, espaços, profissionais, recursos diversos, alunos e comunidade. Também pretendíamos obter informações sobre o que o professor considera relevante no trabalho escolar e o que ele considera dispensável e sem importância.
- Entrevistamos, utilizando este roteiro doze professores da escola da escola.

Elaboração do roteiro para entrevistas individuais com os professores da Equipe Diretiva

O roteiro (Apêndice 02) foi elaborado com o intuito de compreendermos como a equipe gestora **organiza seu trabalho em função do trabalho dos professores** lotados em sala de aula. Para isso, seguimos praticamente o mesmo roteiro, e mantivemos os mesmos procedimentos para a realização da entrevista. Para que o roteiro atendesse esta outra configuração realizamos as seguintes mudanças.

No terceiro bloco, em que solicitamos que o professor de sala de aula falasse sobre **seu** trabalho, nestas entrevistas com membros das equipes gestores solicitamos que os entrevistados fizessem suas referências ao trabalho dos professores que atuam na Educação Básica.

- A quarta parte, composta pelo terceiro bloco do roteiro, foi elaborada visando coletar informações sobre as representações dos membros das equipes diretivas sobre o trabalho dos professores e não sobre o trabalho deles como membros desta equipe. Para isso, solicitamos dos professores explicações sobre o que consideram que deveria fazer parte do trabalho de um professor que atua na Educação Básica e as ações que deveriam fazer parte do

trabalho dos professores e ações que consideram dispensáveis e que poderiam ser suprimidas do trabalho dos professores sem prejuízo do mesmo.

Entrevistamos, utilizando este roteiro três professores membros da equipe diretiva.

5.5.8. Tratamento das informações obtidas com as entrevistas

Para a organização e a análise das informações obtidas com as entrevistas, realizamos em primeiro lugar a transcrição de todas as entrevistas.

A seguir, elaboramos quadros específicos onde registramos e agrupamos as respostas dadas a cada uma das questões, tomando como base uma seqüência e de procedimentos, a saber:

- Na primeira coluna colocamos o número de ordem
- Na segunda coluna digitamos a identificação do sujeito, por meio de uma seqüência de letras e de números que permitissem identificá-los. Por exemplo: PAI01 – Professor Anos Iniciais – 01. A numeração correspondente foi dada de forma aleatória no quadro de lotação dos professores da escola. Este código foi único para identificação das falas coletadas com todos os instrumentos.
- Digitação da íntegra das respostas, na terceira coluna;
- Leitura das respostas, tantas vezes quanto necessário, para extrair a(s) idéia(s) central(is) expressas na resposta;
- Redação da(s) idéia(s) central(is) extraída(s), na quarta coluna. Esta etapa foi chamada de “Limpeza das Respostas”.

Após esta etapa de organização das informações realizamos um recorte nestas tabelas para separarmos todas as idéias centrais e conseguirmos trabalhar sobre a totalidade delas. A partir das idéias relevantes, para respondermos as questões de pesquisa, selecionamos falas representativas para serem utilizadas como exemplos no texto que compõe as evidências e os resultados.

5.5.9. Orientações para elaboração e realização de Grupos Focais

Esta técnica de pesquisa está difundida em pesquisas de cunho social, pois tem permitido obter informações de um número considerável de sujeitos utilizando o mesmo espaço físico e espaço temporal. A pesquisa que se utiliza de grupos focais “tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários” MORGAN e KRUEGER (apud GATTI, 2005, p. 9).

Nesta pesquisa objetivamos obter o pensamento coletivo do grupo de professores que ocupavam função na equipe diretiva, sendo assim, optamos por esta técnica, fazendo derivações de acordo com a natureza e as possibilidades materiais e temporais desta pesquisa.

5.5.10. Elaboração do roteiro e utilização de roteiro dos Grupos Focais

O roteiro de questões utilizado para provocar as discussões nos grupos focais foi elaborado com o objetivo de coletarmos informações sobre:

- As concepções destes profissionais acerca do Trabalho Escolar.
- A organização e o desenvolvimento do trabalho da Equipe Diretiva.
- As concepções da Equipe Diretiva sobre as funções e atribuições do Diretor e Vice-Diretor.
- As concepções da Equipe Diretiva sobre as funções e atribuições dos Coordenadores Pedagógicos.
- As concepções da Equipe Diretiva sobre as funções e atribuições do Orientadores Educacionais
- As concepções da Equipe Diretiva sobre as funções e atribuições dos professores da escola
- Levantamento das condições de trabalho na escola investigada

Realizamos com este roteiro três encontros com sete membros da equipe diretiva. O Diretor;

- O Vice-Diretor;
- Três Coordenadoras Pedagógicas
- Duas Orientadoras Educacionais
- Uma Educadora Especial

Realização dos Grupos Focais

A realização dos grupos focais seguiu duas orientações básicas: primeiro, ter contato com todos os professores atuando na Equipe Diretiva da Escola e, em segundo lugar, organizar o momento de discussão de forma que conseguíssemos falas que representassem o coletivo existente naquele grupo e naquele espaço de trabalho.

Para isso, organizamos uma seqüência de procedimentos visando garantir que os professores tivessem a oportunidade de expressar suas idéias, discuti-las e assim chegarem a um consenso em que todos se considerassem representados. Além disso, procuramos garantir que aqueles que não concordassem ou tivessem idéias diferentes da maioria também fossem ouvidos e suas idéias respeitadas e discutidas.

- O primeiro passo foi a organização da sala; dispusemos as cadeiras em círculo, bem próximas umas das outras para que pudéssemos efetuar a áudio-gravação e a vídeo-gravação.
- Filmamos e gravamos o grupo desde o momento da apresentação;
- Realizamos a apresentação do pesquisador;
- Fizemos um breve panorama da pesquisa e de seus objetivos;
- Relatamos a importância das informações que seriam coletadas, ressaltando a importância de cada sujeito para a pesquisa.
- Explicamos que trataríamos as informações como a representação do grupo de professores, informando a todos que se um ou mais professores não concordasse com a opinião da maioria, este(s) tinha o direito de se expressar e suas idéias seriam consideradas nas análises.
- Os pontos a serem discutidos foram sendo entregues um a um.

- Além das discussões os professores fizeram sistematizações por escrito, que foram apresentadas.
- Solicitamos que, num primeiro momento, para o qual reservamos em torno de 20 minutos, os professores discutissem entre eles o ponto em questão, organizassem suas idéias e depois colocassem para pesquisador.
- Enquanto os professores conversavam anotávamos e gravávamos suas falas.
- Após eles terem discutido e sentirem-se prontos, fomos fazendo a sistematização de suas idéias em quadros projetados na parede.

Explicamos no início da entrevista e, ao longo dela, que, em função de necessitarmos gravar e depois transcrever as falas, era importante que os professores falasse um de cada vez. Este procedimento foi muito interessante, tendo em vista que garantiu a coleta de todas as falas.

Durante toda a entrevista um observador externo fez registro detalhado das falas na ordem em que iam acontecendo, identificando cada um dos participantes. Este procedimento foi adotado em todos os momentos desta pesquisa, tendo em vista que, em muitos casos já vivenciamos a perda das informações, ou parte delas, por problemas nos equipamentos eletrônicos.

Ao final das questões foi aberto espaço para que os professores fizessem outras colocações consideradas por eles importantes. Os encontros duraram em média duas horas.

Com relação à coleta das informações, podemos dizer que as duas formas de coleta que mais contribuíram para a sistematização das informações na etapa anterior à da análise, foram as informações áudio gravadas e os registros escritos. Assim, na medida em que íamos transcrevendo conseguíamos identificar claramente as informações e com isso complementar o registro escrito.

CAPÍTULO VI

EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

O tratamento das informações, assim como a construção dos resultados, partiram das orientações metodológicas contidas nos capítulos anteriores, considerando a linha de coerência constituída entre as questões da pesquisa, os sujeitos, os espaços e, também, os instrumentos para a coleta de informações.

A partir das análises das informações, apresentamos, neste capítulo, as evidências que nos permitiram responder nossas questões de pesquisa, bem como os resultados que respondem o problema central.

Relemos que o problema central, desta pesquisa, é compreendermos *“Como as condições do contexto de trabalho interferem na organização e no desenvolvimento do Trabalho Docente na Escola Pública de Educação Básica estudada?”*

Entendemos que, o Trabalho Docente é indivisível do ponto de vista de sua realização, porém, para a sua compreensão, é necessário suspender, momentaneamente, alguns aspectos sem, contudo, desligá-los do contexto institucional e dos demais aspectos aos quais estão conectados.

Para respondermos as questões relacionadas ao trabalho docente, nos atemos a aspectos definidos *a posteriori*, a partir de sua recorrência nas falas dos professores e da importância por eles atribuída.

Assim, organizamos conjuntos de informações que, uma vez agrupadas, permitiram responder cada questão de pesquisa.

No quadro, a seguir, apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta das informações necessárias a cada questão da pesquisa.

Quadro 14 – Fontes e instrumentos para responder questões de pesquisa

QUESTÕES DE PESQUISA		FONTES / INSTRUMENTOS DE PESQUISA					
		Sujeitos			Espaços	Documentos	
		Professores da EEB	Membros da Equipe Diretiva da EEB		Encontros de FCP promovidos pela EEB	PPP da EEB	Normativa Oficial para a Carreira Docente de Professores do Município
Nº	Enunciado	Entrevista	Entrevista	Grupo Focal	Observação	Roteiro para Análise Textual	Roteiro para Análise Textual
1.	Como se caracteriza o quadro de prescrições presentes no contexto de trabalho dos professores da Escola de Educação Básica estudada?	----	X	X	----	X	X
2.	Como os professores consideram e articulam os diferentes aspectos condicionantes do trabalho docente na Escola de Educação Básica estudada, na realização das suas atividades de trabalho?	X	----	----	X	----	----
3.	Como se caracteriza o quadro de ações presentes no contexto de trabalho dos professores da Escola de Educação Básica estudada?	X	----	X	X	----	----

6.1. Respondendo a primeira questão de pesquisa

Como se caracteriza o quadro de prescrições presentes no contexto de trabalho dos professores da Escola de Educação Básica estudada?

Para respondemos esta questão, foi inevitável compreender quais as concepções sobre trabalho docente prevaleciam entre as diferentes instâncias da Rede de Ensino, as quais têm implicações nas condições de trabalho, nas tarefas e nos resultados esperados do trabalho escolar. Apesar de o trabalho escolar estar a cargo de diferentes profissionais, é consenso geral que, os docentes, independente de suas funções e/ou cargos, são os principais autores das atividades fins da educação.

Assim, para coletarmos informações condizentes com essa questão, recorreremos às informações coletas na Legislação Municipal, no Projeto Político-Pedagógico da escola, no Plano de Lotação de Professores/2011, nos grupos focais com a equipe gestora e nas entrevistas individuais com os membros da equipe gestora.

Procuramos, identificar e analisar as prescrições que os professores precisavam levar em consideração no desenvolvimento de seus trabalhos. Para isso, organizamos, nesta parte do texto, três grandes itens, são eles: as prescrições decorrentes da legislação; as prescrições decorrentes do Projeto Político-Pedagógico da escola e as prescrições decorrentes das formas de organização e realização dos tempos e espaços da escola.

6.1.1. Trabalho Docente e o sistema de ensino: as regulações da atividade docente na legislação municipal de Santa Maria

Para efeito da coleta de informações, na legislação do município, centramos nossa busca guiados por três aspectos relevantes, quais sejam: as concepções de carreira do magistério e de trabalho docente na legislação municipal, as atribuições pertinentes ao cargo de professor e o regime de trabalho praticado na rede de ensino.

6.1.1.1. Ser professor e ser docente na legislação municipal de Santa Maria

A Lei Municipal Nº 4696/93 de 22/09/2003 que Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e institui o respectivo quadro de cargos e salários, regulamenta a carreira docente da seguinte maneira:

“Título I - Disposições Preliminares

Art. 1º - Esta Lei estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, cria o respectivo quadro de cargos, gratificações, dispõe sobre o regime de trabalho e sobre o plano de pagamento dos membros do magistério em consonância com os princípios básicos da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e demais legislação correlata.

Art. 2º - O regime jurídico dos membros do Magistério é o mesmo dos demais servidores do Município, observadas as disposições específicas desta Lei.

Art. 3º - Para efeitos desta Lei, entende-se por:

I. Membros do Magistério ou Profissionais da Educação - o conjunto de professores que ocupam cargos e funções na rede pública, integrada pelas instituições de ensino criadas e administradas pelo Poder Público Municipal, e desempenham atividades técnico-administrativo-pedagógicas e de docência, com vistas a atingir os objetivos da educação;

II. Professor - o membro do Magistério que exerce:

atividades de docência no Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Infantil, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos;

funções técnico-administrativo-pedagógicas de apoio à docência em direção, vice-direção, coordenador ou orientador pedagógico (supervisão escolar) e orientação educacional no sistema municipal de ensino, com a respectiva habilitação e qualificação.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 4696/93 DE 22/09/2003, p.3)

De acordo com o extrato acima, o cargo de professor se divide em duas funções distintas:

1. A docência, para professores regentes de classe que assumem o trabalho didático como atividade fim.
2. As funções técnico-administrativo-pedagógicas, para professores que assumem funções de diretores, supervisores, orientadores educacionais e psicopedagogos, os quais realizam as atividades meio, de apoio ao trabalho didático.

Segundo a normativa, a docência era considerada uma função com atribuições diretamente relacionadas ao trabalho didático, excluídas, destas atribuições, atividades próprias do contexto escolar, as quais não tinham como objetivo direto a preparação e a realização de atividades didáticas.

6.1.1.2. Os princípios da profissão na legislação municipal de Santa Maria

Com relação aos princípios básicos da carreira, a LEI MUNICIPAL Nº 4696/93 DE 22/09/2003, Título II – Da Carreira do Magistério determina que:

“Capítulo I - Dos Princípios Básicos

Art. 4º - A Carreira do Magistério Público do Município tem como princípios básicos:

I. Habilitação Profissional: condição essencial que habilite ao exercício do magistério através da comprovação da titulação específica;

II. Profissionalização: entendida como dedicação ao magistério, para o que se tornam necessários os seguintes requisitos:

a) eficiência: habilidade técnica e capacidade de relacionamento que evidenciem tendência pedagógica e adequação metodológica para o exercício das atribuições do cargo;

b) consciência social: comprometimento com as transformações sócio-políticas e com o papel que lhe compete no processo da educação;

c) existência de condições ambientais e materiais adequadas a um trabalho de qualidade;

III. Valorização da qualificação: decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização;

IV. Valorização Profissional: evidenciada através **de condições de trabalho e remuneração compatíveis com a dignidade da profissão** e a qualificação exigida para o exercício da atividade, sem distinção de níveis ou modalidades de ensino em que atue o membro do magistério.

V. Progressão na carreira: acessos sucessivos mediante promoções.
(PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 4696/93 DE 22/09/2003)

Observa-se que, a legislação é clara no que diz respeito à necessidade de condições de trabalho e remuneração compatíveis com a profissão. No entanto, o texto da referida Lei, não garantia informações que pudessem esclarecer o significado da expressão “condições de trabalho”.

Veremos, a seguir que, a própria lei, na medida em que explicita as regras contratuais dos docentes, se contrapõe a esta prerrogativa.

Achamos pertinente, o fato de existir uma sessão, na lei municipal, onde são descritas as atribuições dos profissionais do magistério público para cada cargo ou função assumida, da mesma forma que, nos chamou atenção o fato de não existir uma sessão que descrevesse as atribuições da SME, como parte contratante. Desta forma, constatamos a necessidade de maiores regulamentações, que coloquem em condições de equidade, tanto os professores contratados, como a parte contratante. Ao menos, que existissem maiores explicações e critérios para se definir o que faz parte e deve integrar as condições adequadas de trabalho e o quanto se deve remunerar a “dignidade da profissão”.

Esta situação trouxe, à tona, o seguinte questionamento: como se pode definir critérios para a remuneração a partir da dignidade que a profissão possui? A remuneração é condição de dignidade para a profissão ou o contrário é a situação desejável? Além disso, dignidade nos pareceu muito abstrato para ser adotado critério para definir se uma remuneração está adequada ou não à profissão. Afinal, existe uma profissão que não é digna?

Entendemos que, este tipo de expressão e vocabulário no texto de uma lei com função normatizadora e regulamentadora deixa margens, demasiadamente, largas para diferentes interpretações. Isso, em nosso, entendimento não é recomendável em documentos desta natureza.

6.1.1.3. O regime de trabalho na legislação municipal de Santa Maria

O regime de trabalhos dos professores, segundo a LEI MUNICIPAL Nº 4696/93 DE 22/09/2003, Título III - Do Regime De Trabalho, insere-se na seguinte regulamentação:

“Art. 21 - O regime normal de trabalho de professor é de vinte (20) horas semanais.

Parágrafo único - O regime normal de trabalho para o membro do Magistério que atua no turno da noite será reduzido em duas (02) horas semanais.

Art. 22 - Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade.

§ 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas.

§ 2º - Não serão consideradas para efeitos deste artigo, atividades como de merendeira, bibliotecária, secretária de escola, vigia, zelador e outras, típicas de funcionários de outras carreiras.

§ 3º - Fica vedado o desvio do professor da sua área de habilitação para o exercício de atividades que não constem da sua formação pedagógica.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 4696/93 DE 22/09/2003, p.3)

Os Artigos 21 e 22 que regulamentam os contratos de trabalho, ajudam a reafirmar que a docência é concebida como uma atividade, exclusivamente, de ensino.

Sobretudo, quando observamos que, para o desenvolvimento de suas atividades profissionais, todo o professor teria, no mínimo, um contrato de trabalho de vinte horas, divididas em dezesseis horas para regência de classe e quatro horas-atividades que deveriam ser utilizadas para realizarem as demais atividades profissionais.

O Artigo 22 continha um maior detalhamento destas horas-atividades, destinando-as à tarefas como estudo, planejamento, avaliação do trabalho didático e a participação em reuniões pedagógicas. É importante observar que, no texto principal da lei, as horas-atividades eram destinadas, exclusivamente, às atividades didáticas.

Na lei em questão, estavam disponibilizados vários anexos que descreviam as atribuições referentes a cada função que um professor poderia assumir na Rede Municipal de Educação.

O Anexo 1 descrevia as atribuições da função de docente e revelou a ampliação das tarefas atribuídas à “docência”¹⁸, no Artigo 22, como podemos confirmar no extrato abaixo:

¹⁸ Docência neste momento está sendo interpretada conforme a interpretação da normativa.

“Cargo: Professor

Função: Docência

Atribuições :

a) Descrição Sintética:

- Orientar a aprendizagem do aluno;
- Participar do processo de planejamento das atividades da escola;
- Organizar as operações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem;
- Contribuir com o aprimoramento da qualidade do ensino;

b) Descrição Analítica:

- **Planejar e executar o trabalho docente** (grifo nosso);
- Levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe;
- Estabelecer mecanismos de avaliação; constatar necessidades e carências do aluno e propor o seu encaminhamento a setores específicos de atendimento;
- **Cooperar com a coordenação pedagógica** (grifo nosso) e orientação educacional; organizar registros de observações do aluno;
- **Participar de atividades extra-classe** (grifo nosso);
- **Coordenar área de estudo** (grifo nosso);
- Integrar órgãos complementares da escola; executar tarefas afins.
- Carga horária: 20 horas semanais (grifo nosso)

Requisitos para Provimento:

Instrução Formal: Habilitação legal para o exercício do magistério, conforme especificações constantes no Art. 16 desta Lei.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 4696/93 DE 22/09/2003, ANEXO 1)

Ficou evidenciado que, para cada dezesseis horas de regência de classe, cada professor dispunha de quatro horas para executar as atividades referentes à atuação na escola. Os artigos, em discussão, apresentavam-se coerentes com a concepção de docência, até então prevalente, pois as tarefas descritas ou se referiam à regência de classe ou a atividades de preparação do trabalho didático.

Contudo, ao interpretamos o texto do Anexo 1, percebemos a falta de um consenso interno no texto da Lei, em especial, sobre o entendimento das atribuições concernentes ao trabalho docente e, a abrangência de suas atividades profissionais. No artigo 22, o texto restringia atuação docente ao trabalho didático, fato alterado no Anexo 1, com a ampliação, no item referente à descrição analítica, das atribuições do docente.

Para visualizarmos, melhor, esta constatação, organizamos um quadro que relaciona as atribuições indicadas no Artigo 22 com a descrição daquelas expostas no Anexo 1.

Quadro 15 – Descrição das tarefas pertinentes à docência segundo a normativa municipal

Nº	Artigo 22	Anexo 1
1.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar atividades de regência de classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar a aprendizagem do aluno; • Contribuir com o aprimoramento da qualidade do ensino; • Organizar as operações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem
2.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar 	-----
3.	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar o ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar e executar o trabalho docente
4.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar trabalho didático 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe; • Estabelecer mecanismos de avaliação; constar necessidades e carências do aluno e propor o seu encaminhamento a setores específicos de atendimento; • Organizar registros de observações do aluno
5.	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de Reuniões pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com a coordenação pedagógica
6.	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Participar do processo de planejamento das atividades da escola
7.	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar com a orientação educacional
8.	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de atividades extraclasse
9.	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar área de estudo
10.	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar órgãos complementares da escola e executar tarefas afins.

Podemos dizer que, o texto era dúbio e deixava margens para diversas interpretações. Por exemplo, na coluna da esquerda, para a tarefa “estudar” cabem diferentes possibilidades, tendo em vista que é uma prerrogativa da profissão a formação continuada e os estudos regulares ao longo da carreira. Contudo, existem variadas formas desses processos formativos acontecerem, que requerem recursos e condições diferentes. Logo, na medida em que a Lei não os especifica, dá margens para futuros desacertos na interpretação da lei, quando solicitado afastamento e recursos para a participação neste processos.

Entendemos que, a tarefa de “estudar” pode ser relacionada aos estudos individuais ou coletivos, à participação em processos de formação continuada na escola ou vinculados a outras instituições, à participação em cursos de longa e curta duração e em eventos, etc.

Assim, uma vez, não existindo um detalhamento destas atribuições cada professor e cada escola podem entender e definir autonomamente o que deve ser realizado nesta tarefa, sem o respectivo respaldo legal. Não podemos deixar de

lembrar que, a autonomia é sempre relativa e, quando a escola precisa agir sem respaldo legal, corre o risco de não poder garantir as condições necessárias para as ações deliberadas.

Na segunda coluna, relativa ao Anexo 1, ocorre a ampliação das tarefas atinentes à função docente, indicadas nas linhas 6, 7, 8, 9 e 10. Não encontramos correspondência destas com às tarefas presentes no Artigo 22. Isso coloca os professores em situação de vulnerabilidade, na medida em que a própria legislação não traz uma definição clara para esta função.

As atribuições contidas no Anexo 1 são condizentes com o trabalho docente daqueles profissionais que se responsabilizam pela regência de classe. Porém, se analisarmos a docência do ponto de vista das possibilidades de atuação profissional existentes na educação formal, dizemos que, existe a necessidade de uma maior diversificação destas atribuições, de forma que, passem a incluir funções relativas à atuação dos docentes em outras instâncias da rede escolar, como é o caso dos docentes que atuam na SME.

Além disso, também apontamos a necessidade de se considerar que, mesmo o professor que encontrava-se na função de regente de classe ou assumia outras funções na escola, não deveria ficar a margem das decisões maiores da rede e da escola, e, portanto, deveria ter condições para contribuir efetivamente na elaboração da proposta pedagógica do município, bem como na definição de sua proposta curricular.

Infelizmente, ao longo deste texto, veremos que isto não se consolidou e a legislação municipal forneceu, neste sentido, a primeira contradição nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho docente.

Discutimos, a seguir, duas tarefas contidas na Lei, como forma de exemplificarmos estes resultados.

A tarefa, por exemplo, de “coordenar área de estudo” não é uma atividade em que todos os professores se vêem envolvidos ao mesmo tempo e rotineiramente. Normalmente, um professor, por área de conhecimento, assume esta atividade para agilizar e qualificar o trabalho escolar. Porém, é razoável discutir as condições para isso.

Coordenar colegas não é uma atividade trivial; necessita grandes investimentos da SME, da Escola e dos próprios professores em recursos, tempos e espaços, para uma atuação adequada frente a tal função.

Além disso, é preciso tempo e recursos para o professor construir e planejar pautas de trabalho para os encontros com os colegas. Mesmo analisando de forma simplificada, sem possibilidades de discorrermos sobre os meandros desta atividade, não compreendemos de forma simples sua efetivação.

Com relação à tarefa de “avaliação do trabalho didático”, as coisas não acontecem de forma muito diferente. Avaliar é um processo que não se dá apenas por boas intenções, exige um esforço para a organização e produção dos materiais que serão utilizados pelos professores no ato de avaliar. A elaboração deste material demanda estudos, leituras, elaboração de instrumentos, discussão com os pares e com a coordenação pedagógica, sobretudo pelo fato da avaliação não ser uma atividade isolada e carecer de consensos internos e coerentes com a proposta pedagógica da escola.

Poderíamos analisar todas as atribuições para o trabalho docente contidas na legislação, entretanto, este não é nosso objetivo, procuramos, apenas, evidenciar algumas incoerências para justificar nossas constatações.

Na medida em que, a legislação municipal normatizou uma carga horária de trabalho que inviabiliza as atribuições prescritas na mesma lei, deixou subentendido que, para atender tal legislação as decisões também podem ser individualizadas e à escolha de cada um. Desta forma, ao mesmo tempo que a lei regulamenta deixava margens para que esta mesma regulamentação não fosse cumprida.

Podemos a evidência acima, o primeiro equívoco para a regulamentação do trabalho docente no município, com sinalizações significativas sobre o que podem e devem realizar os professores em suas atividades de trabalho.

6.1.1.4. As férias e o repouso dos professores na legislação municipal de Santa Maria

Segundo o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Santa Maria, os professores tinham direito a quarenta e cinco dias de férias ao ano,

desfrutados no período das férias escolares, nos meses de janeiro e fevereiro. As férias dos profissionais da educação são regulamentadas, segundo o Artigo 40 da LEI MUNICIPAL Nº 4696/93 DE 22/09/2003, pela LEI MUNICIPAL Nº 3326/91, de 04-06-199 que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Santa Maria. Conforme o extrato a seguir:

Art. 40 - As contratações serão de natureza administrativa, ficando assegurados os seguintes direitos ao contratado:

I - Regime de trabalho de vinte (20) horas semanais;

II - Vencimento mensal igual ao valor do padrão referencial de que trata o

III - Gratificação natalina e férias proporcionais nos termos do **Regime Jurídico dos Servidores do Município** (grifo nosso); (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 4696/03 DE 22/09/2003)

Segundo Regime Jurídico Único, os professores tinham direito a quarenta e cinco dias de férias durante o ano letivo.

Art. 115 - As férias dos integrantes do Magistério Público Municipal será de quarenta e cinco dias, coincidindo com o período de férias escolares. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 3326/91, DE 04-06-1991)

Veremos, no decorrer destas análises, que este período de férias foi alterado, tomando como critérios as formas naturalizadas de organização da escola e do trabalho escolar. A cultura escolar, com relação a este quesito, foi determinante das formas de atuação dos professores no trabalho escolar, como veremos ao longo do texto.

A seguir, analisamos alguns trechos do Projeto Político-Pedagógico da escola investigada. O Projeto Político-Pedagógico fez parte das fontes de informações, para que pudéssemos compreender como a escola previa a organização de seu trabalho e a participação dos profissionais em suas ações.

6.1.2. Tarefas previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola estudada, que exigem a participação dos professores

Percebemos, com a leitura do Projeto Político-Pedagógico da escola, que existia um conjunto de tarefas para os professores, tanto específicas às atividades de ensino como relacionadas à gestão da escola.

Estavam previstas diversas tarefas no Projeto Político-Pedagógico, dentre as quais, três eram de caráter coletivo e deveriam orientar boa parte das atividades dos professores, são elas: as Reuniões Pedagógicas, os Conselhos de Classe e a Avaliação Institucional. Estas tarefas foram base para nossa análise do PPP, pois, foi procurando compreendê-las, que identificamos as prescrições oficiais da escola para o trabalho docente.

Com relação às Reuniões Pedagógicas, podemos dizer que, eram encontros para estudos, planejamento e avaliações e devem acontecer da seguinte maneira:

- a) Reuniões Gerais: encontros envolvendo todos os professores, funcionários e direção, com periodicidade prevista no Calendário Escolar, sendo no mínimo três reuniões previstas para o ano letivo.
- b) Reuniões Semanais: encontros por turno com a supervisão pedagógica para planejamento, estudo, debate ou avaliações;
- c) Reuniões Individualizadas: quinzenalmente, encontro com os professores dos anos paralelos (sic), juntamente com o professor de apoio e a supervisão pedagógica para expor suas dificuldades, dúvidas e realizar o planejamento pedagógico em conjunto” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p.20)

As reuniões pedagógicas estavam previstas para o apoio ao trabalho didático¹⁹, com o planejamento e a avaliação do mesmo. Sua regularidade implicava na permanência dos professores na escola, em momentos distintos daqueles em que estavam em sala de aula. Conforme as informações, eles deveriam estar uma vez por semana para trabalho coletivo e a cada quinze dias para trabalho individualizado.

¹⁹ Trabalho pedagógico, neste estudo, entende-se pelo trabalho refletido e realizado com base nos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, que devem sustentar a prática profissional dos professores.

Percebemos que, a escola tinha como expectativa que esta ação resultasse no planejamento, avaliação e o “replanejando” das atividades de ensino, além de estudos coletivos entre os docentes e entre estes e a equipe de supervisão/coordenação da escola.

No entanto, para que estas tarefas se realizem, desta forma, são inevitáveis atividades de considerável complexidade, como: o planejamento e organização de materiais diversos para os professores; previsão de tempo e espaços adequados para sua efetivação. Pressupõe-se, desta forma, a necessidade de uma variedade de condições indispensáveis à sua realização, em especial que, os professores tenham disponibilidade para isso.

Outra tarefa, cuja realização não poderia acontecer sem a presença dos professores regentes, era o Conselho de Classe, que tinha por objetivo proporcionar a toda a comunidade escolar uma visão do desenvolvimento global dos alunos, analisando suas dificuldades e apresentando sugestões para a melhoria e redimensionando do processo educativo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, P.20). Sua periodicidade de realização era trimestral e ocorreria em dois momentos distintos, são eles:

“Pré-Conselho

1º Momento - Séries Iniciais: com a participação de todos os alunos da turma, do professor regente, supervisão e orientação educacional). Séries Finais: com a participação de todos os alunos da turma, professor conselheiro, supervisão e orientação educacional. Para debater:

- a) sobre o aproveitamento, o rendimento, as dificuldades e as possibilidades de melhoria da turma propondo alternativas;
- b) a respeito do trabalho da escola, dos professores, apresentando reivindicações e sugestões.

2º Momento - Participação dos professores, supervisão, orientação educacional e direção. Este momento consistirá em reflexão, avaliação da prática docente, avaliação do rendimento geral do aluno no trimestre, também ouvir as reivindicações e sugestões tomadas nos pré-conselhos e análise dos professores sobre o rendimento geral das turmas e suas orientações.

Conselho Participativo

É a reunião da Equipe Diretiva, Professores, Alunos e Pais para:

- a) ouvir as decisões, reivindicações e sugestões tomadas nos Pré-Conselhos;
- b) ouvir análise dos professores sobre o rendimento geral das turmas e suas orientações;
- c) avaliar o rendimento geral do aluno no trimestre;

d) Para os pais conversarem individualmente com os professores e receberem o resultado da avaliação do trimestre.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p.20)

Os conselhos, da maneira como estavam descritos, prescreviam ao trabalho docente várias outras tarefas. Dentre as quais, podemos apontar, estudos atinentes a temática, preparação de pautas para o trabalho com os alunos, sistematização e organização de material para a segunda etapa do conselho, preparação de relatórios sobre o rendimento dos alunos para a apresentação ao conselho participativo, entre outras tantas. O texto, em análise, foi deixando evidente que o professor regente era uma figura indispensável na realização das ações escolares.

A terceira tarefa mencionada foi a Avaliação Institucional que representava um dos pilares da Gestão Democrática e tinha por objetivo promover o envolvimento de todos os segmentos da escola nas decisões administrativo-pedagógicas, assim como identificar demandas e planejar novas ações institucionais. A participação dos professores estava prevista da seguinte maneira:

Professores e Funcionários: participarão sempre das decisões, devendo a Direção, nas reuniões, colocar sob apreciação todo o planejamento de atividades e eventos para **posteriormente tomar a decisão final**. Fica assegurada ao professor a sua participação na elaboração do Calendário Escolar e na organização das atividades anuais, das festividades e dos eventos a serem realizados na Escola e/ou representando-a. Semestralmente ocorrerá uma avaliação de todo o processo escolar. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p.16)

Esta tarefa aumentou o grau de complexidade do trabalho escolar e, para sua realização, apontamos alguns aspectos que precisam ser levados em conta:

- Primeiro, as reuniões previstas para avaliação institucional, não se confundem com as reuniões pedagógicas, são coisas distintas. Enquanto o trabalho didático-pedagógico não tinham interrupções durante todo o ano letivo, as reuniões para avaliação eram programadas estrategicamente ao longo do ano e tratavam de questões diversas que vão desde a compra de material, até mesmo a necessidade de mudanças curriculares. Logo,

representava mais uma ação a ser desenvolvida. Não estamos, aqui, questionando sua relevância e pertinência ao trabalho dos professores, estamos, sim, tentando mostrar o quanto a operacionalização destas tarefas deveriam demandar esforço e envolvimento de todos.

- Segundo, era preciso conseguir organizar tempos e espaços que equacionassem as diferenças contratuais entre os professores, de forma que a participação de todos fosse paritária, tendo em vistas, as diferenças de carga horária e de permanência dos professores na escola.
- Terceiro, era preciso assumir que, a responsabilidade de elaborar um projeto político-pedagógico, avaliá-lo e ter uma efetiva participação nas tomadas de decisões exige estudos diversos, leituras, levantamentos, análise de dados escolares, etc. recaem em outras ações de menor complexidade, nem por isso menos importantes e que, por sua vez, geram outras demandas.

A palavra participação dos professores, nos três casos, não denotava apenas a presença física dos professores regentes, mas sim, a assunção de uma postura cooperativa, criativa e decisória, pautada em conhecimentos profissionais e na consciência política dos envolvidos.

Outro elemento contido no projeto político-pedagógico, que denotava a participação dos professores nas ações de rotina da escola, é a Gestão Democrática definida ao mesmo tempo como um valor, como uma prática e como um objetivo a ser perseguido pela escola.

Algumas características da gestão escolar democrática são compartilhamento das decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação. Compartilhar as decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar.

O papel da escola para que o processo de gestão se torne democrático vai mais além do que transmitir conteúdos. É função da escola formar o cidadão, assegurando ao estudante o acesso e apropriação do conhecimento sistematizado, mediante a instauração de um ambiente propício às aprendizagens significativas e as práticas de convivência democrática. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p.14)

A Gestão Democrática é uma prática almejada pela educação brasileira, pois traz em seu bojo as condições para a descentralização administrativa, financeira, pedagógica e a conseqüente autonomia das unidades escolares.

Contudo, assim como vimos na discussão teórica acerca da instituição escolar, a autonomia é conseqüência da descentralização e esta de práticas democráticas. Democratizar não se dá ao acaso ou por decreto, são necessários processos de construção de outras representações sobre escola, que incluam e aceitem outras possibilidades de participação dos docentes, tanto em ações relacionadas à gestão como ao ensino.

A democratização retira do sistema toda a centralidade da gestão e coloca à escola, aos profissionais, aos pais e aos alunos o poder de decisão sobre o desenvolvimento do trabalho escolar.

Isso recai em uma organização escolar baseada no trabalho coletivo e cooperativo, com a participação ativa dos professores nas instâncias decisórias. Esta nova forma de trabalho implica em novas práticas, novas formas de agir, novos saberes profissionais e conseqüentemente novas prescrições sobre o trabalho docente.

Como vimos até aqui existe, formalmente definido, um conjunto intrincado de tarefas para professor. Umaz fazem parte de uma rotina diária, outras já têm a sua freqüência de realização mais distanciada que se efetivam ou devem se efetivar ao longo das semanas, dos meses e do ano.

Todas essas ações, se olhadas separadamente, não retratam as possibilidades e as limitações para suas realizações. Tampouco, percebe-se a trama de condições que é imposta à organização da escola para que consiga equacionar ,num trabalho pretensamente coletivo, o trabalho de diferentes profissionais.

Antecipamos que, na prática cotidiana da escola e nas formas de organização de seus tempos e espaços, ficavam prescritas, para os docentes, outras possibilidades de atuação, diferentes daquelas formalizadas no projeto político-pedagógico.

A seguir, analisamos algumas informações para compreendermos como a escola articulava os condicionantes destas tarefas na prática e suas conseqüências para o trabalho do professor regente.

6.1.3. Do papel para o dia-a-dia: diferenças entre propor e realizar

Apresentamos, a seguir, alguns resultados sobre as características do trabalho que era realizado na escola. Nesta etapa, encontramos diferenças significativas entre as prescrições contidas nos documentos analisados (normativas e projeto político-pedagógico) e as prescrições implícitas nas formas de organização da escola e do trabalho escolar. Cabe ressaltar que, estas formas já estavam, fortemente, implicadas pelas prescrições da legislação oriundas da normativa legal e das políticas municipais vigentes.

As formas de organização da escola e do trabalho escolar, pautavam-se outras formas de compreender o trabalho dos professores regentes, ao mesmo tempo em que, modificaram as formas de conceber e realizar suas atividades de trabalho.

Podemos dizer que, as evidências, a seguir, completam o quadro prescritivo, que apresentou-se contraditório em si mesmo, evidenciando um descompasso entre o que estava previsto na normativa e no projeto político-pedagógico e suas realizações na escola. Ou seja, uma parte das tarefas era suprimida e outra parte tinha seu significado, inicial, modificado.

6.1.3.1. Aspectos característicos da organização e do desenvolvimento do trabalho na escola estudada: complementando o quadro de prescrições

Discutimos, a seguir, as formas de organização dos espaços e dos tempos previstos para a realização do trabalho docente, procurando apontar as prescrições decorrentes deste contexto.

6.1.3.1.1. Turnos de funcionamento da escola

A escola investigada se organizava em três turnos de funcionamento. Atendia, pela manhã e à tarde o Ensino Fundamental Completo de nove anos e, à noite o Ensino Fundamental na modalidade EJA.

- Pela manhã, as aulas começavam às 07h30 e terminam às 11h45min.

- À tarde, as aulas iniciavam às 13h20 e terminam às 17h35min
- À noite as aulas iniciavam às 18h15 e terminam às 22h30min.

Todos os turnos possuíam um intervalo de 15 minutos para o recreio.

6.1.3.1.2. Funcionamento da escola segundo o calendário letivo

O funcionamento da escola, durante o ano 2011, respeitou o calendário escolar do município, regido ,segundo a LDBEN 9394/96, com a obrigatoriedade de garantir os 200 dias letivos e as 800 horas de efetivo trabalho com os alunos.

No ano de 2011, as férias dos professores tiveram início dia 03 de Janeiro e terminaram dia 16 de Fevereiro. As atividade escolares com a presença dos professores iniciaram dia 23 de Fevereiro. No período de 17 de julho a 31 de julho aconteceu o recesso escolar e a previsão para o encerramento do ano letivo era dia 23 de dezembro de 2011. O período de 23 de dezembro a 01 de janeiro não é recesso escolar e, deve ser considerado período normal de trabalho, contudo a Equipe Gestora tinha previsão para liberar os professores das atividades escolares.

A análise do calendário e da forma como a escola estava organizada evidenciou que, os professores somente são instados a permanecer na escola no período em que ocorrem as aulas.

Esta situação foi constatada com base nas seguintes informações. Primeiro, apesar das férias terem terminado dia 16 de fevereiro, a presença dos professores só foi requisitada na semana seguinte, isto “ampliou” o período de férias em seis dias. Segundo, no período de recesso escolar de 17 a 31 de julho os professores também foram liberados das atividades escolares.

Conforme a fala da Vive-Diretora, a situação acima não era legal e os professores, no período de recesso, deveriam estar à disposição da escola para cumprir qualquer solicitação de trabalho. Contudo, a cultura local de que os professores precisavam cumprir apenas os 200 dias letivos, referentes a carga horária “mínima” para a escolarização dos alunos, vinha dificultando mudanças de postura e a aceitação de outras formas de organização do trabalho dos professores regentes na escola.

No período de recesso, a escola funcionava de acordo com uma escala, organizada entre os membros da equipe gestora, os quais se revezavam para manterem o funcionamento das atividades administrativas. Os professores regentes, desta forma, não precisavam comparecer à escola até o início do segundo semestre.

Este período, do ano letivo, deveria ser considerado de recesso das aulas para os alunos e não período de repouso para os professores. Contudo, isso não acontecia e estes dias acabaram sendo transformados (informalmente), pelos próprios professores, com respaldo da equipe gestora e da SME, em férias.

Isto evidenciou, claramente, que, também para os professores suas ações, na escola, estão limitadas à presença dos alunos. Para este coletivo profissional, uma vez ocorrendo a suspensão das aulas, fora dos dias letivos, ficava “decretado”, subliminarmente, que os professores regentes não precisavam estar presente.

Muitas, das prescrições identificadas, foram instituídas na cultura local, sem que, os professores consigam ou detenham explicações a respeito. Ou seja, a cultura, neste caso, passa a ser uma fonte de prescrições, para os professores regentes e gestores, que acabam agindo, como se realizassem um ritual mecanicamente.

Esta situação excluiu do trabalho docente atividades relativas à organização e a realização do trabalho escolar, reafirmando a concepção de docência prevalente nos contratos de trabalho.

Prevalecia a idéia de escola como um espaço apenas para dar aula e não uma instituição que precisava ser pensada e organizada por toda sua equipe de profissionais. As decisões sobre a “escola”, neste caso, eram de responsabilidade, apenas dos professores que compõem a equipe gestora.

Estas situações evidenciaram uma separação clara entre “o trabalho escolar” e o “trabalho da sala de aula” e, ainda, dos profissionais responsáveis por estas duas instâncias. Esta separação acontecia para além de uma separação decorrente das funções exercidas das atividades realizadas, estava, fortemente, relacionada às concepções sobre a escola e a natureza do trabalho profissional nesta instituição.

Percebemos, quando analisamos esta realidade, que o trabalho da escola e o da sala de aula andavam em cursos diferentes e pareciam defender interesses diferentes. A gestão, neste caso, se restringia a administração das questões burocráticas e a manutenção dos espaços físicos para a realização do trabalho dos

professores regentes. Além do espaço físico, a equipe gestora tinha a função de organizar o funcionamento dos tempos escolares, controlar os recursos financeiros e manter a SME informada dos dados estatísticos da escola, os quais incluem informações sobre os alunos e sobre os professores.

Até aqui, parece existir certa lógica, pois funções distintas resultam em responsabilidades distintas, contudo se tornam um problema a ser enfrentado, quando fragmentam o trabalho institucional e resultam em ações paralelas e desarticuladas entre a equipe gestora e os professores regentes de classe.

Cabem vários questionamentos com relação a este ponto, para os quais não teremos respostas neste trabalho, mas que valem o destaque: O que querem os professores da profissão? Qual a parcela de contribuições dos professores com a escola? Que tipo de ações são necessárias para que os professores ampliem suas margens de decisões sobre o trabalho escolar e sobre a educação de uma maneira geral?

Os períodos de afastamento dos professores dos espaços escolares evidenciaram que o trabalho docente era organizado e desenvolvido com base na *política da contrapartida*. Ao mesmo tempo em que, os professores se sentiam sobrecarregados durante o período letivo, recebiam como contrapartida (recompensa) a “liberação” de parte de suas atribuições e, ainda, 20 dias a mais de férias. Estes dias de férias eram usufruídos de forma taciturna e irregular, mas, consensual entre todos os envolvidos. Definitivamente, não estava na pauta das discussões e dos problemas da escola a necessidade da presença destes profissionais durante este período.

Com relação a este aspecto, podemos afirmar que, uma parte do trabalho dos professores era negligenciada por eles mesmos, que negavam, de forma consciente, a assunção do controle sobre o mesmo. É de conhecimento dos professores, que, se assumirem esta parte de seus trabalhos teriam que abrir mão das compensações desfrutadas ao longo dos anos.

Entendemos que, isso era um dos aspectos limitadores das possibilidades para se instituir outras formas de trabalho na escola, assim como de valorização e profissionalização dos professores.

Desta forma, não podemos dizer que não existisse tempo, ao longo do ano, para que os professores pudessem se envolver com o planejamento do trabalho

escolar; o que existia eram equívocos sobre o entendimento do que é o trabalho docente e, uma cultura que limitava, até mesmo, as possibilidades de negociação e de melhorias nas formas contratuais e de valorização da carreira. A política da contrapartida camuflava uma falsa compensação e, com isso, silenciava os professores.

Outro ponto colocado por esta situação, foi o fato de parecer que, os professores lotados fora da sala de aula realizavam um trabalho de menor esforço, menos cansativo e, portando, passível de ser cobrado suas permanências, na escola, durante os período em que os professores regentes, que fazem um trabalho mais laborioso, podia gozar de “férias extras”.

Se a escola era o local de trabalho de todos os profissionais que compõem sua equipe, porque fica a cargo de apenas deles a tarefa de permanecer enquanto outros gozam de descanso? Este situação marca a o pensamento prevalente sobre a escola e trabalho dos professores regentes. Pois, vai evidenciando a existência de uma relação paternalista e protecionista aos professores regentes.

Esta situação acontecia de forma consensual; tanto os membros da equipe diretiva consideravam que era sua obrigação permanecer na escola e mantê-la “funcionando”, como os professores regentes consideravam que não tinham o que fazer na escola durante a ausência dos alunos. Isto evidenciou, que o trabalho pedagógico era restrito ao trabalho didático, sem que se considerem outras ações neste sentido.

Nesta realidade, a gestão democrática, as equipes de trabalho, a cooperação e a escola como lócus de trabalho são expressões que ficaram difíceis de serem materializadas na escola. Podemos dizer que, o que existia eram pseudo-equipes, constituídas apenas pela formalidade burocrática e não pela prática e pelos interesses ideológicos e políticos de participação ativa no trabalho escolar. Materializou-se, diante deste fato, o conceito de *funcionarização* da profissão docente, contrariando o alerta de Nóvoa (1995), de que os professores precisavam ter em suas mãos o controle de sua profissão, colocando os professores vulneráveis ao controle das políticas e do Estado. Inferimos que, os professores acreditavam que, detendo o controle do trabalho didático, deteriam o controle sobre a totalidade de seus trabalhos, entregando, sem maiores reflexões, a outros profissionais o gerenciamento e o controle de parte do seu trabalho.

6.1.3.1.3. Aspectos condicionantes da distribuição da carga horária dos professores nas tarefas escolares

Como já vimos, nos quadros de caracterização da escola, todos os dos professores tinham, no mínimo, disponibilidade de 20 horas para seu trabalho na escola. O trabalho dos professores era organizado com base em três tarefas, cujas realizações, em tese, deveriam acontecer na própria escola.

- As aulas ou “atividades de regência de classe”
- Os planejamentos didático-pedagógicos
- As reuniões pedagógicas (conforme previsão do PPP da escola).

Cabe ressaltar que partimos do pressuposto de que a divisão desequilibrada da carga horária entre atividades de sala de aula e as demais atividades que compõem as horas-atividades são inadequadas para a efetivação de um trabalho que atenda as demandas existentes para o trabalho docente.

As demais tarefas²⁰, previstas na legislação e no projeto político-pedagógico ficavam suprimidas da carga horária dos professores e da organização do tempo escolar. Ao menos, aparentemente, esta era a situação vigente na escola.

Com relação à organização da carga horária dos professores, encontramos duas situações distintas em função das etapas nas quais os professores atuavam.

Para os professores dos Anos Finais a organização da carga horária era relativamente simples. O quadro de horário era organizado, de forma que, cada professor ficasse liberado da sala de aula um turno inteiro por semana. Isso era possível em função da pluridocência, característica desta etapa de escolarização.

Para os professores que exerciam a unidocência nos Anos Iniciais, a situação era um tanto diferente. Para a escola pudesse garantir o direito das 4 horas-atividades era preciso organizar um esquema para substituir esse professor. Esta circunstância evidenciará um conjunto de dificuldades para a equipe de gestão, bem como um conjunto de contradições da legislação vigente.

²⁰ Os estudos pessoais, a avaliação do trabalho didático, a colaboração com as ações da gestão, o atendimento aos pais dos alunos, as reuniões com a educadora especial, as reuniões com a psicopedagoga, as correções de provas e de trabalhos, participação em processos de formação continuada, participação nos conselhos escolares, participação da avaliação institucional, etc.

Para garantir a esses professores as quatro horas-atividades, a equipe de gestão organizava o seguinte arranjo:

- A cada quinze dias um turno inteiro fora da sala de aula;
- Semanalmente, uma hora e quarenta e cinco minutos das 15h45min às 17h30min, todas as quartas-feiras, garantida com a diminuição da carga horária de sala de aula.
- Semanalmente, uma hora, enquanto os alunos tinham aulas com os professores dos anos finais, para complementação de suas cargas horárias.

Esta última situação estava articulada com a necessidade de complementatar a carga horária de alguns professores dos anos finais. Para isso, a direção utilizava a carga horária que sobrava dos professores dos anos finais com aulas da própria disciplina da formação inicial do professor, aulas de religião e de aulas xadrez.

Esta estratégia resolvia dois problemas, os professores dos anos finais conseguiam fechar suas cargas horárias e não precisavam procurar outra escola para complementação da mesma e, por sua vez, os professores dos anos iniciais tinham mais uma hora semanal para planejamento.

Devemos lembrar que, esta estratégia dependia de professores dos anos finais com carga horária sobrando. Esta situação era legal, mas existia um limite aceito pela SME. Cada professor só poderia trabalhar quatro horas fora da etapa de ensino para a qual foi contratado.

*“Como te informei [...] as professoras dos anos finais só podem atender até quatro horas nos anos iniciais, para cobrir planejamento e ainda considerando sua formação específica, por exemplo: a professora PAI/05 é licenciada em matemática, logo só pode trabalhar com matemática, e assim por diante, nos anos iniciais. Então o **planejamento dos anos iniciais de ficar em casa é quinzenal**, mas semanal é nas quartas-feiras, no horário das 15h45 às 17h30 e 1 h nas quintas que entra o professor de xadrez. A SMED não disponibiliza professores para cobrir planejamento, é para aproveitar as horas dos que sobram dos professores dos anos finais. Mas, por exemplo, a PAI/05 tem oito horas sobrando, mas além das quatro horas que ela trabalha a matemática nos anos iniciais as demais não contam para aposentadoria. Então ela trabalha com projetos com os alunos dela. Isto com a legislação vigente, mas este ano começaram a rever e quando aprovarem todas horas que for para atender aluno vai ser considerado em exercício de regência” (EI – ED/02)²¹*

²¹ Para identificarmos as falas dos professores, utilizamos os seguintes códigos:

- **EI** Entrevista Individual
- **O** Observação.

Este fato denunciou uma situação grave e contraditória do ponto de vista legal e operacional. A Secretaria de Educação repassou à escola, a responsabilidade de garantir um direito legal de forma improvisada e ineficiente.

Entendemos que, se estava previsto na legislação o direito dos professores de ficarem fora da sala de aula, era necessário a previsão na própria legislação dos meios para garanti-lo. O que vimos acontecer foi o repasse do problema para a escola, que por sua vez, não estava aparelhada para resolvê-lo.

Lembramos sempre que, a “liberação” da sala de aula era destinada ao planejamento didático-pedagógico e a outras atribuições. Na verdade, é uma liberação das ações frente aos alunos, mas não uma liberação de suas atividades de trabalho na escola.

O que veremos à frente, é outra realidade; as horas-atividades se reduziram ao planejamento didático-pedagógico e esse à “folga” dos professores. A “folga” representa um período de 4 horas em que o professor não precisa permanecer na escola.

Outro fator determinante das formas de organização do trabalho docente, que refletem as concepções acerca do mesmo, são os requisitos para aposentadoria especial aos 25 anos de efetivo trabalho, como podemos ver, a seguir, na fala da professora:

“É uma norma, uma lei maior, é uma aposentadoria especial de 25 aos, se o professor não estiver 16 horas frente aluno não se aposenta. Isso foi me dito no PLP (Plano de Lotação de Pessoal) deste ano. Vocês, enquanto Direção, respondem por isso. Esse professor que estiver 12 ou 13 horas em sala de aula não vai conseguir se aposentar. Ele tem que estar de quinze a dezesseis horas frente aluno. Isso é dito para nós pela Secretaria”

“Nós como equipe diretiva temos que acatar. Não é porque a direção não quer a fulana na escola ou que ela faça um trabalho diferenciado. É uma determinação da Secretaria”

“A secretaria nos chama lá com um formulário para preencher e ela (a Secretaria) discute [...] esse professor [...] você vai ter que achar mais hora para ele [...] porque ele não vai poder ficar [...] o estatístico tem que informar onde cada um está e quantas horas cada um tem [...] se a secretaria detectar que tem carga

-
- **PAF** Professor de Séries Finais
 - **PAI** Professor de Séries Iniciais
 - **ED** Membros da Equipe Gestora
 - Para cada grupo de sujeito foi utilizada uma sequência de 01 até o número total de sujeitos naquele grupo.

horária faltando (ou sobrando??) ela vai lá e pega o professor e joga em outra escola” (EI – ED/02)

A entrevistada contou o caso de uma professora que teve que dividir 10 horas de trabalho em duas escolas, porque no noturno a sua disciplina só comportava 8 horas em sala de aula.

“[...] ela tinha que ficar 10 horas frente aluno, aí ela ficou 8 porque só comporta 8, aí ela teve que ir para outra escola, ela teve que se partir, dez horas em duas escolas...” (EI – ED/02)

Esta situação denunciou um quadro de engessamento, controle e contradições dentro dessa rede escolar. A explicação que a vice-diretora deu sobre os quesitos para a aposentadoria especial ajudaram a entender porque tudo girava em torno da carga horária de sala de aula.

Até mesmo a participação em projetos escolares não era reconhecida como atividade docente. No ano anterior, em 2010, quase todos os projetos foram suspensos por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SME) que passou a não reconhecê-los como atividade docente. Também, não eram contabilizadas horas de trabalho em viagens e passeios de estudo. A SME somente reconhecia, como horas de trabalho, as atividades realizadas na escola e em sala de aula.

À equipe gestora, diante desses fatos, sobrava o desconforto de criar mecanismos internos, para garantir aos professores as 16 horas em sala de aula, sob pena, inclusive, de ser responsabilizada pelos prejuízos que eles pudessem sofrer ao averbarem seu tempo de trabalho para aposentadoria.

O benefício de uma “aposentadoria especial” aos 25 anos de carreira, associado à incompreensão das atividades que compõe o trabalho docente, acabaram gerando um problema de grandes proporções para as escolas e para os professores e, conseqüentemente, para a educação do município.

Boa parte dos problemas presentes na escola estavam associados à aposentadoria dos professores. Apesar dessa problemática ser conhecida por todos, não estava presente na fala dos professores, na verdade, acabava ficando ocultada pela rotina de trabalho, pelas concepções distorcidas sobre a educação e, pela falta de informações sobre a profissão.

Ficou evidente que, não eram as causas dos problemas que eram apontadas e discutidas na escola, mas sim, suas conseqüências. Isto demonstrou a dificuldade dos professores para analisar e avaliar seus trabalhos e seus contextos de trabalho e identificar suas respectivas necessidades.

A falta de tempo foi, sem dúvidas, o aspecto característico da organização escolar do qual os professores mais reclamam. Contudo, eles não demonstravam clareza, de que a falta de tempo era uma conseqüência de problemas que não podem ser resolvidos internamente á escola, sua solução estava relacionada a mudanças maiores, que envolvessem questões políticas e os interesses da classe como um todo. Requeriam, de fato, a assunção da autonomia dos professores para gerir sua profissão, assim como, que se envolvessem em espaços coletivos, de caráter decisório, nos quais pudessem definir e legitimar os seus trabalhos.

Infelizmente, estas análises nos mostraram o quanto este problema, apontado há quase duas décadas na literatura da área, (NÓVOA, 1995) continuava latente e insolúvel.

Outro aspecto que merece destaque e que foi suscitado na medida em que fomos escutando os professores, foram as diferenças impostas ao trabalho dos professores que atuavam em níveis distintos de escolaridade.

Para todos os docentes estava prevista, na legislação municipal, a mesma forma de distribuição das atividades de trabalho na carga horária de contrato, apesar de seus trabalhos possuírem especificidades e complexidade diferentes. Como exemplo disso, podemos citar o caso de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental que atuavam em cinco turmas diferentes de anos diferentes.

“então o professor de Português tem uma carga assim, indizível, principalmente no município que a gente tem varias séries [...] eu no município tinha que pensar nos pequenos do sexto ano, nos mais ou menos do sétimo ano, nos outros do oitavo e nos adolescentes do nono ano, e mais a EJA no caso, então, coisas totalmente diferentes, eu acho o município assim, que ele não entende quando exige uma carga mínima para os professores, não entende esta particularidade que a gente atende a varias séries, e que isso dificulta muito” (EI-PSF/02)

“tu corre toda semana, às vezes tem aquela folga, mas isto depende muito, é de quinze em quinze dias, mas isto depende muito também, e tu não tens o direito de ficar doente, ter dor de cabeça, ter dor de barriga, nada! Tu tens que dar aula. Tu

nunca trabalhaste em series iniciais? Então tu nem sabes o que é isso aí” (EI-PSI/01)

“...O pior é nas séries iniciais[...] o professor tem que ensinar tudo, porque eles chegam aqui sem saber nada, são alunos sem a mínima noção de tudo. Elas matam um leão por tarde, porque tem que começar do zero, tudo, desde os hábitos mais simples de higiene, de cuidado” (EI –ED/02)

A intenção, neste momento, não é hierarquizar, em termos de dificuldades, os dois segmentos do Ensino Fundamental, pois correremos o risco de atribuir valores diferentes para o trabalho dos professores. Queremos sim, evidenciar as dificuldades e a complexa rede de aspectos que se integram e condicionam a atividade de um professor quando este organiza seu trabalho, os quais devem ser considerados na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar.

Apresentaremos, a seguir, uma sistematização de algumas informações sobre trabalho realizado pelos professores que compunham a equipe gestora. Nossa intenção não foi aprofundarmos nossas análises sobre estas ações, tendo em vista que, nosso foco de interesse era o trabalho dos professores que atuavam como regente de classe. No entanto, discutirmos as limitações impostas para a equipe diretiva nos ajudou a compreender as dificuldades para a programação e a inserção mudanças nos contextos escolares, assim como para outras formas de inserção dos professores nos espaços escolares.

6.1.3.1.4. Ações realizadas pelos professores que compõem a Equipe Gestora da escola estudada

As informações sistematizadas, a seguir, foram coletadas nos grupos focais e nas entrevistas individuais com os membros da equipe diretiva.

As ações realizadas na escola e que engrenavam o seu funcionamento diário, eram muito mais numerosas que o conjunto apontado nos quadros acima, pois existiam outros grupos de profissionais atuando diariamente, na escola, os quais ampliavam e diversificavam a situação.

Coletar e compreender as tarefas prescritas, bem como as atividades realizadas por cada ator seria muito enriquecedor, porém, se investíssemos na

coleta desses dados, cairíamos na elaboração de listagens exaustivas de ações sem que pudéssemos dar conta de suas análises. Compreender o trabalho escolar foi fundamental para entendermos onde o trabalho docente se situava neste contexto, contudo, não foi nosso objeto de pesquisa.

Assim, limitamos às informações as figuras do Diretor, do Vice-Diretor e dos Coordenadores Pedagógicos, por entendermos que, as atuações destes profissionais estavam diretamente relacionadas ao trabalho que os professores realizavam.

Durante o funcionamento da rotina diária da escola, enquanto os professores encontravam-se em suas respectivas salas de aula com os alunos, a equipe diretiva realizava ações diversas entendidas, naquela oportunidade, como inerentes as suas funções. O quadro a seguir apresenta uma síntese destas ações.

Quadro 16 – Listagem das ações realizadas pelo Diretor e Vice-Diretor no desenvolvimento de seu trabalho

Nº	Classificação das ações	
	Natureza	
	Ações específicas às funções de Diretor e Vice-Diretor	Ações de caráter geral
1.	Receber visitas diversas	Dar o sinal de entrada, intervalo e saída dos alunos da escola
2.	Atendimento aos pais	Organizar filas dos alunos na entrada, recreio e saída.
3.	Participar de reuniões na escola	Abrir a secretaria
4.	Trazer os alunos para a merenda	Dar os telefonemas necessários
5.	Atender alunos	Atender telefone
6.	Atender os pais	Realizar compras
7.	Cuidar da disciplina dos alunos	Realizar serviço de Banco
8.	Representar a escola em situações diversas	Reproduzir Cópias de material didático e outros (Xerox)
9.	Organizar sábados letivos	Atender na secretaria
10.	Chamar os professores para repor aula	Organizar jantares para professores e comunidade
11.	Preencher a identificação do caderno de chamada	Cuidar dos banheiros
12.	Realizar senso escolar	Buscar o jantar da EJA na UFSM
13.	Viabilizar e distribuir recursos	Servir o jantar da EJA

Nº	Classificação das ações	
	Natureza	
	Ações específicas às funções de Diretor e Vice-Diretor	Ações de caráter geral
14.	Participar de reuniões com a SMED	Entregar material para professor que está em sala de aula (giz, tesoura, mapas...)
15.	Fazer boletim estatístico	Cuidar o horário dos períodos de aula
16.	Fazer demonstrativo mensal de merenda	Cuidar do recreio
17.	Orientar os professores com relação às normas e determinações da secretaria	Substituir professor que falta em sala de aula
18.	Realizar prestação de contas	Elaborar o cardápio da merenda com o funcionário
19.	Realizar orçamentos	Planejar eventos na escola
20.	Ouvir o vigilante e determinar algumas ordens	-----
21.	Elaborar calendário escolar	-----

No quadro abaixo, apresentamos uma listagem de ações realizadas pelos coordenadores pedagógicos em suas rotinas de trabalho.

Quadro 17 – Listagem das tarefas realizadas pelos Coordenadores Pedagógicos

Nº	Classificação das ações	
	Natureza	
	Tarefas específicas à função de Coordenador Pedagógico	Tarefas de caráter geral
1.	Cuidar da disciplina dos alunos	Dar o sinal de entrada, intervalo e saída dos alunos da escola
2.	Elaborar o quadro de horário do funcionamento da escola	Organizar filas dos alunos na entrada, recreio e saída.
3.	Organizar os cadernos de chamada	Cuidar da chegada e saída dos alunos.
4.	Fazer Boletim Estatístico	Atender telefonemas
5.	Fazer ofícios, documentação, bilhetes de aviso, etc.	Realizar atividades culturais, artísticas, etc em caso de falta de professores (Esta ação poderá ser realizada por outros profissionais da escola)
6.	Organizar e coordenar reuniões pedagógicas	Entregar material para professor que está em sala de aula (giz, tesoura, mapas...)
7.	Orientar os professores	Passar folhas no mimeógrafo
8.	Encaminhar aos setores e profissionais responsáveis os alunos que apresentam necessidades de aprendizagem.	Organizar a sala dos professores

Nº	Classificação das ações	
	Natureza	
	Tarefas específicas à função de Coordenador Pedagógico	Tarefas de caráter geral
9.	Orientar e acompanhar os professores quanto às normas administrativas da escola	Cuidar do recreio
10.	Orientar e acompanhar os professores na sua ação pedagógica	Fazer Xerox na secretaria
11.	Realizar reuniões pedagógicas	Substituir professor quando faltam
12.	Coordenar o desenvolvimento de projetos	
13.	Garantir a realização das atividades em horários de aula	
14.	Organizar os conselhos de classe	
15.	Encaminhar alunos para Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Educação Especial	
16.	Organizar e analisar fichas de avaliação com a secretaria	

Uma característica do trabalho da Equipe Gestora era o fato de “*em cada dia existir uma rotina diferente*” (EI – ED/01). As únicas ações que, segundo esta equipe, tinham certa regularidade e previsão eram as reuniões com os professores e as reuniões entre os membros da equipe diretiva; o restante das ações realizadas, por estes profissionais, aconteciam marcadas pela imprevisibilidade das situações e davam a cada dia uma organização única ao trabalho realizado.

Segundo a Equipe Diretiva, uma das dificuldades, enfrentadas na organização do trabalho escolar, era efetivar o planejado e determinado nas reuniões entre a equipe gestora (Diretor, Vice-Diretor, Coordenadores Pedagógicos e Orientador Educacional).

“tudo o que nós planejamos, vai tudo por água abaixo” (EI – ED/01).

Este fato foi atribuído a diversos aspectos, como:

- Falta de recursos e de condições estruturais, que englobam a carga horária dos professores, os recursos materiais e financeiros, a estrutura física da escola, a estrutura organizacional;

- Excesso de falta dos professores ao serviço, o que acabava comprometendo todo o funcionamento da escola, pois quem acabava ficando em sala com os alunos eram os membros da equipe gestora;
- A sobrecarga de trabalho para todos os envolvidos;
- Falta de comprometidos dos professores com o trabalho escolar;
- O falta de um planejamento para o funcionamento diário da escola. A qualquer momento, qualquer situação que se apresentasse tinha que ser resolvida, sem a possibilidade de um agendamento.

A idéia prevalente, desta circunstância, foi que a escola tinha que atender a qualquer solicitação, a qualquer momento sem que pudesse planejar e executar uma programação previa. As solicitações diversas feitas, a qualquer tempo, à escola tinham que ser atendidas de imediato. Segundo os membros da equipe gestora *“apenas a escola podia adiar suas ações”*.

A seguir, apresentamos e analisamos uma mudança significativa entre o que estava prescrito para acontecer nas reuniões pedagógicas e nos planejamentos didático-pedagógicos e as suas formas reais de realização.

6.1.3.1.5. Diferenças entre as proposições do PPP e as formas de realização do planejamento e das reuniões pedagógicas

Identificamos uma distorção entre as determinações oficiais e as formas de realização do planejamento de ensino e das reuniões pedagógicas. Na sequência, explicamos esta evidência.

Quando realizamos a leitura da legislação municipal e do projeto político-pedagógico da escola, entendemos que o planejamento didático-pedagógico estava contido nas reuniões pedagógicas e estas eram ações que objetivavam refletir, discutir, reformular e qualificar o trabalho dos docentes responsáveis diretos pela regência de classe. As reuniões pedagógicas, segundo esses documentos, deveriam ter um caráter essencialmente pedagógico, voltado, quase que exclusivamente ao trabalho didático.

Mas, as formas de organização das cargas horárias dos professores e do tempo escolar evidenciaram uma separação entre as reuniões pedagógicas e os

planejamentos didático-pedagógico dos professores, resultando, assim, em mudanças na natureza dessas ações.

As reuniões pedagógicas passaram a ter outras funções, pois passaram a agregar assuntos diversos nem sempre relacionados com o trabalho pedagógico; e os planejamentos didático-pedagógico, mesmo mantendo sua natureza e objetivos, se modificaram significativamente nas formas e nas condições de realização.

Olhado com detalhadamente o planejamento didático-pedagógico identificamos que, na legislação municipal e no projeto político-pedagógico, ele eram considerado uma atividade interação entre os professores e destes com a coordenação pedagógica, realizadas como parte das reuniões pedagógicas.

No entanto, quando organizados seus tempos e espaços de realização, passaram a ser vistos como uma atividade individual e solitária dos professores, passível de acontecer fora do espaço escolar. A orientação pedagógica que deveria ocorrer e o trabalho coletivo que eram suas principais características deixaram de existir.

Na medida em que, avançamos em nossas coletas, buscamos nas formas de organização e realização do trabalho escolar elementos que nos permitissem maiores argumentações a respeito.

A análise da organização das ações de rotina da escola nos mostrou que as reuniões pedagógicas não mantinham mais sua principal característica, ou seja, a preparação do trabalho pedagógico. Ao contrario disso, estas reuniões, praticamente, deixaram de lado as questões pedagógicas e passaram a ser os únicos momentos para a equipe de gestão levar a conhecimento dos professores informes gerais ou coletar opiniões para a tomada de decisões sobre questões diversas.

Ocorreu, neste sentido, uma mudança na maneira de conceber estas ações; quando os “professores” falavam em planejamento não mais se referiam às reuniões pedagógicas, da mesma forma que, ao se referirem às reuniões pedagógicas, não estavam pensando em planejamentos coletivos e no trabalho com as coordenadoras pedagógicas.

Podemos afirmar que, as reuniões pedagógicas acabaram se transformando em um “arranjo”, da organização escolar, para “achar tempo” coletivo de trabalho com os professores, sobretudo, porque ficou explicito que a carga horária desses

profissionais era toda distribuída entre a “sala de aula” e as sessões de planejamento.

Apesar de não estar registrada nos documentos oficiais, esta situação é consensual e aceita pela SME, na medida em que, as condições de trabalho não permitem outra disposição dos recursos, em especial dos tempos e dos espaços escolares, implicados nestas questões.

6.1.3.1.6. As reuniões pedagógicas: um exemplo típico da simplificação do trabalho escolar

Outra situação que visualizamos, a qual representou mais uma manobra para dar conta das ações burocráticas cobradas da escola, foram as mudanças internas a estas reuniões. O que identificamos foram reuniões para tratar de assuntos das mais diversas ordens, nos quais, por raras vezes, eram incluídas discussões acerca do ensino e da aprendizagem.

Constatamos que, a grande maioria das tarefas previstas tanto no PPP, como aquelas mais usuais que supunham a participação de todo o corpo docente da escola, eram realizadas durante as Reuniões Pedagógicas, resultando numa mudança na função desta ação.

Desta forma, estas reuniões se constituíram, em um “espaço” institucionalizado, para dar conta de todas as decisões e informes de cunho administrativo, deixando de lado as questões pedagógicas.

Causa-nos estranheza o fato destas ações terem se tornado o único momento de encontro entre os docentes, tendo em vista as limitações dos professores para participarem. É natural que, alguns professores, em especial dos anos finais, não encontrarem-se na escola todos os dias de reunião em função de suas cargas horárias em outras escolas. Desta forma, as reuniões parecem ser mais uma ação burocrática que deve compor, obrigatoriamente, a organização da escola, do que um momento constituído para e pelos professores.

Este fato ressalta que, a escola, na realização de seu trabalho, tem promovido a distorção e a banalização de parte de suas ações, na medida em que persiste no

erro de continuar chamando de pedagógico um acontecimento que não representa mais esta expressão.

A análise do funcionamento dos tempos, dos espaços e dos assuntos tratados nestas reuniões nos permitem esboçar uma hipótese para seu funcionamento ao longo de um ano letivo.

Como já mencionado, as reuniões tinham duração de 1 hora e 30 minutos a 2 horas, com periodicidade semanal. Esta carga horária, mesmo que fosse utilizada exclusivamente para o planejamento das atividades pedagógicas e para a realização de algumas das ações pertinentes a esta dimensão do trabalho escolar, se apresentava insuficiente, dada a complexidade das questões que, certamente, compõe o trabalho pedagógico realizado em uma unidade escolar.

Quando esta carga horária, já reduzida, passou a ser dividida com outras ações de importância e complexidade equivalentes, trouxe a tona um dos grandes problemas da organização escolar, ou seja, a falta de espaços que privilegiem e dêem condições para a elaboração e o desenvolvimento de propostas coletivas e democráticas.

Simulando um cálculo para a organização do tempo para ao desenvolvimento dessas ações, ilustrarmos suas consequências para o trabalho escolar.

Um ano letivo acontece em nove meses distribuídos em trinta e oito semanas de atividade escolar. Em função dos resultados sobre a atividade docente na escola, não faremos menção ao recesso escolar e aos feriados, assim como deixamos de lado aquelas escolas que realizam suas reuniões pedagógicas quinzenal ou mensalmente, nas quais a situação tende a se agravar. Tentaremos nos manter na análise do que seria a melhor situação no contexto investigado.

Como as reuniões pedagógicas aconteciam semanalmente, podemos afirmar que, se tudo corresse como o planejado, a escola teria, em média, trinta e oito reuniões ao longo do ano. Sendo, estas reuniões de duração de 1 hora e 30 minutos, a escola contou com 57 horas de trabalho efetivo. Afirmamos, anteriormente, que consideramos esta carga horária baixa para atender as demandas do trabalho pedagógico, ainda mais, em uma realidade em que são efervescentes os problemas de aprendizagem, evasão e abandono.

Como, tudo o que a escola precisava realizar acontecia nesta carga horária de 57 horas, foi necessário prever uma divisão para garantir espaço para as

questões administrativas, para a formação continuada dos professores, para a avaliação institucional, para as revisões do projeto político-pedagógico, e também para as reuniões planejamento e avaliação do trabalho pedagógicas. Uma vez considerando apenas estes tipos de tarefas para serem realizadas, ficariam destinadas 10 horas anuais para cada uma delas.

Sempre é preciso lembrar que, os primeiros minutos destas reuniões, na maioria das vezes, eram utilizados para dar avisos gerais e comunicados, para os quais descontamos em torno de 15 minutos. Sobrariam, desta forma, em média, 1 hora e 15 minutos para a realização de cada tarefa prevista.

Esta simulação visou contextualizar a problemática envolvida no desenvolvimento das ações de rotina na escola, que denunciou o caráter superficial e geral com que os assuntos atinentes ao trabalho escolar vinham sendo tratados.

Para encerrar, esta discussão com a qual nos propomos responder esta primeira questão de pesquisa, sistematizamos as seguintes idéias.

Primeiro que existia um conjunto oficial e explícito de prescrições para o trabalho dos professores. Este conjunto de prescrições operava de forma contraditória, deixando margens para diversos questionamentos e interpretações sobre o trabalho do professor e sobre o trabalho escolar.

Ao mesmo tempo em que, a normativa assumia à docência como uma atividade profissional ampla que tinha, entre suas funções, a de construir de uma escola democrática, por meio do envolvimento dos professores de forma ativa, restringiam a atuação destes mesmos professores, quando não garantiam contratos e condições compatíveis com as atividades a serem realizadas.

A falta de contratos e de condições adequadas de trabalho gerou um quadro implícito de prescrições que se sobrepôs ao primeiro, que tem, com muito mais força, determinado o que os professores podem e devem fazer em seus ambientes de atuação profissional.

Este quadro implícito de prescrições foi, em nosso entendimento, um fator de difusão de concepções distorcidas sobre a docência e sobre a profissionalização dos professores. O seu principal efeito foi a valorização das questões burocráticas e de controle sobre o trabalho da escola e dos professores em detrimento ao trabalho pedagógico. A escola parecia se organizar, mais em função da Secretaria de Educação, do que em função do trabalho que precisava, de fato, realizar.

Como as prescrições são veículos de difusão de sentidos e de valores sobre o que se espera e compreende do trabalho pedagógico, acreditamos que as formas possíveis de organização do trabalho escolar têm ajudado a distorcer seu verdadeiro significado.

Identificamos três possíveis idéias que, poderiam estar guiando as atuações dos professores na organização e desenvolvimento de seus trabalhos:

- A primeira, de que as questões pedagógicas eram substituíveis por outras, organizativo-administrativas de maior valor e importância.
- A segunda, que as questões pedagógicas poderiam ser tratadas de forma aligeirada, sem planejamento e avaliações decorrentes das mesmas.
- A terceira, que a presença dos próprios professores era “dispensável” de tarefas, nas quais seus próprios trabalhos são o principal foco de discussão e tomada de decisões.

6.2. Respondendo a segunda questão de pesquisa

Como os professores consideram e articulam os diferentes aspectos condicionantes do trabalho docente na Escola de Educação Básica estudada, na realização das suas atividades de trabalho?

O trabalho dos professores se efetiva com base em uma negociação implícita relacionada à assunção de responsabilidades entre os próprios professores, a Escola e a Rede de Ensino.

O enfraquecimento ou ausência de uma das partes, no que diz respeito ao cumprimento das responsabilidades de cada um, provoca a quebra do processo de trabalho, que implica decisivamente nas formas como os professores realizam suas atividades profissionais. Assim, para uma análise que tome como referência a abordagem ergonômica é fundamental compreendermos os recursos, os conhecimentos, os aspectos diversos levados em consideração pelos professores na realização de suas atividades profissionais.

Para isso, utilizamos as orientações teóricas da Clínica da Atividade, as quais sugerem a seleção de uma atividade de trabalho para ser analisada, pois nessa

perspectiva este é um procedimento necessário para compreendermos as situações de trabalho, ou seja, para constituirmos unidades de análise que nos permitam compreender o trabalho docente. A escolha por esta atividade não se deu de forma deliberada, foi definida, a partir da recorrência na fala dos diferentes professores, que evidenciaram sua importância na constituição de seu trabalho.

Organizamos a resposta, a esta questão, em dois grandes blocos de evidências e resultados. O primeiro visou analisar o planejamento de ensino, seus tempos, espaços, materiais e sujeitos envolvidos, bem como o que esta atividade representava para o trabalho dos professores e para a o trabalho escolar.

No segundo bloco, analisamos o planejamento, a partir das formas como os aspectos pessoais e profissionais característicos dos professores e os aspectos característicos do contexto escolar integraram e se articularam na atividade de trabalho. Esta análise procurou identificar os aspectos que os professores mobilizavam em suas atividades de trabalho e como estes mesmos aspectos condicionaram as situações de trabalho.

No quadro abaixo, apresentamos as questões que compõem os roteiros dos instrumentos de pesquisa utilizados, especificamente, na coleta das informações que nos permitiram analisar o planejamento de ensino.

Quadro 18 – Aspectos relevantes dos roteiros utilizados para responder esta questão de pesquisa

Sujeitos	Instrumentos de coleta	Questões / aspectos relevantes dos roteiros
Docentes	Entrevista Individual	1. Você poderia me explicar, com a maior riqueza de detalhes possível, como se dá o processo de preparação e realização das ações que você realiza na escola? 1. Você poderia explicar o que considera que deve compor o trabalho de um professor que atua na Educação Básica? 2. Que atividade(s) você incluiria em sua rotina diária, que deveriam fazer parte de seu trabalho profissional como docente? 3. O que você considera dispensável, que poderia, efetivamente, ser suprimido das atividades de sua rotina de trabalho sem prejuízo do mesmo?
	Observação nos Encontros Formativos	1. Informações relativas aos planejamentos de ensino

Objetivamos, nesta parte do texto, identificar e analisar, por meio da explicação dos professores, os aspectos condicionantes de suas situações de trabalho.

A sistematização destas informações delimitou três aspectos que guiaram nossas análises, são eles:

1. Os tempos e espaços utilizados para a realização do planejamento de ensino
2. Os materiais utilizados pelos professores na atividade de planejamento
3. Os sujeitos que participam do planejamento dos professores

6.2.1. O planejamento didático-pedagógico em situação real: espaços, tempos, materiais e sujeitos envolvidos.

Com relação a esta atividade, podemos dizer que, encontramos diferenças interessantes nas suas formas de realização. Para ilustrarmos estas constatações, selecionamos alguns exemplos que representam as diferentes formas de agir descritas pelos professores.

As informações obtidas permitiram compreender com clareza os espaços, os tempos e os materiais utilizados na sua realização. Contudo, não foi possível analisar o seu processo de elaboração, tendo em vista a dificuldade de acompanhar os professores nestes momentos.

Podemos antecipar que, apesar do planejamento ser uma atividade que o professor realizava regularmente, ele não acontecia nos espaços e tempos escolares. Também reafirmamos que, a forma como esta atividade acontecia, estava fortemente condicionada pelas características contratuais e pelas formas de organização dos tempos e espaços escolares.

Nossa intenção foi identificar estas características e compreender como os professores as integravam e articulavam durante a atividade analisada.

A seguir, apresentamos elementos que nos ajudaram a compreender as características desta atividade, bem como, o que ela representava como parte integrante do trabalho docente.

6.2.1.1. Os tempos e os espaços utilizados para a realização do planejamento didático-pedagógico

Com relação aos espaços utilizados pelos professores, para realizarem seus planejamentos didático-pedagógicos, podemos afirmar que, majoritariamente utilizavam suas casas. Também, nos deparamos com uma situação em que o docente elaborava seu planejamento didático-pedagógico em sala de aula, enquanto os alunos realizavam suas atividades.

“Pra te dizer que eu não faço nada, às vezes quando eu estou no banho eu penso o que está faltando o que tem que melhorar. Ai! Eu dou uma parada, mas depois eu já tiro fora, então não dá.”

“Eu faço em horário de aula, eu procuro fazer, eu já cheguei à triste conclusão, se não me dão este espaço para pesquisa, para planejamento, então eu acho que não vai fazer falta. A questão é tu organizar a tua vida para ter uma vida mais ou menos equilibrada, porque se não tu vai viver doente. Eu já tive assim, trabalhando de madrugada, trabalhando sábado e domingo, corrigindo caderno, fazendo prova, isso eu não faço mais, já estou em final de carreira.” (EI-PSI/01)

Lembramos que, esta fala era de uma professora dos anos iniciais. Estas professoras não possuíam regularidade nos tempos destinados ao planejamento, diferentemente dos(as) professores(as) dos anos finais, conforme apresentado nas informações relativas a organização da escola, na primeira questão de pesquisa.

Percebemos que essa situação gerou um sentimento de insatisfação e de desvalorização por parte dos professores entrevistados.

As professoras dos anos iniciais contavam com a sorte para terem seu direito garantido e isso, no caso desta professora, teve reflexos significativos em suas decisões sobre seu trabalho. A idéia que prevalecia e que orientava as decisões dessa professora era a da equivalência, ou seja, se a escola não precisa dar condições de trabalho, também não poderia cobrar um trabalho de qualidade ou a dedicação incondicional dos professores.

Não observamos as aulas dos professores, tão pouco, tivemos acesso aos materiais por eles produzidos, logo não podemos emitir opinião sobre a qualidade de suas atuações. Podemos, no limite, relacionar as condições de trabalho com as

formas que os professores realizaram suas atividades e ações e sugerir limitações e possibilidades para tal.

A percepção sobre a falta de condições para a realização do trabalho foi recorrente e esteve presente na maioria das falas dos professores, como exemplificamos a seguir:

“Temos também um dia no mês que paramos para realizar estudos e planejamento. Um dos grandes problemas é que, temos que ter 16 horas frente ao aluno e agente acaba tendo que tirar “do aluno” um tempo para estudarmos. Com isso a gente está trocando a qualidade pela quantidade” (O-ED/03)

“O professor, ele é visto como um trabalhador braçal, quando na verdade ele é um trabalhador intelectual [...] não é dado um momento para que o professor pense, então eu posso pegar qualquer livro e ir para frente dos alunos e aplicar qualquer bobagem que está bom para o Sistema”

“...querendo ou não [...] só estamos meio desbotados, desaprendemos, mas é a gente que tem formação pra discutir e ver pontos negativos, então é melhor que ninguém se reúna, se vão se reunir,...tem cabimento se reunir uma hora ou duas por semana?” (EI – PSF/02).

Ressaltamos que, nossa intenção ao descrevermos e analisarmos como o planejamento didático-pedagógico se processava, no trabalho dos professores, não é denunciativa, mas sim explicativa. Ao mesmo tempo em que, mostramos as práticas realizadas, deixamos explícitos os aspectos condicionantes das práticas instituídas nos contextos escolares.

O planejamento é uma atividade que depende da realização de uma diversidade de outras atividades, como estudos pessoais, leituras diversas, interação com os colegas, pesquisas, etc.. Nosso objetivo não é avaliar a qualidade destas atividades, mas compreender como elas entram em jogo, ou melhor, como são acionadas pelos docentes no processo de realização da atividade em questão.

O horário destinado ao planejamento acabou se configurando em uma folga que o professor podia contar, tanto para planejar (por mais incompreensível que possa parecer) como para outras ações de cunho pessoal.

“...tu pode usar o teu planejamento se tu precisar ir no médico, ou alguma coisa que tu precisar. Tu gasta esse horário da forma que tu quiser” (EI – PAI/08)

“Por isso que eu te falei, como ficou institucionalizado que são quatro turnos e um para planejamento, acaba que daí é folga né[...]. não é planejamento. Então tu não faz mais planejamento” (EI – PAF/07)

Como a liberação do professor acontecia em horário comercial, a maioria dos professores assumiu que, por vezes, utilizava este período para realizar atividades pessoais.

Um olhar superficial sobre esta situação, poderia levar-nos a concluir que o professor não mais elaborava seus planejamentos didático-pedagógicos e que, esta atividade havia sido eliminada de suas práticas profissionais. A realidade é outra, os professores apenas deixaram de elaborar seus planejamentos na escola e no horário previsto, mas o elaboravam em outros momentos e espaços.

Podemos dizer que, não existia um consenso, entre os professores, sobre o porquê esta atividade deixou de ser realizada na escola. A situação estava tão naturalizada e inserida na cultura local que não era alvo de questionamentos pelos professores e pela equipe diretiva. Assim, também não representava um problema que a escola precisasse resolver.

O que se evidenciou foi a preocupação com estratégias que levassem os professores a participar de outras ações escolares dentro das dezesseis horas destinadas à sala de aula, pois a carga horária de planejamento didático-pedagógico assumida por todos como folga, era inquestionável.

Os professores justificaram este afastamento da escola em função das condições oferecidas. Para eles, a escola não era um espaço adequado para a elaboração de seus planejamentos didático-pedagógico, por diversos motivos, entre eles, a falta de espaços adequados, a falta de material, o excesso de barulho, etc. Com relação a esta situação, encontramos algumas declarações que nos ajudam a ilustrar a situação, são elas:

“Assim, se tivesse outro tipo de ambiente, se tivéssemos uma sala específica pra isso, para estudo [...] tu vê como é a sala dos professores: é supervisão junto. Tu não tens. A sala dos professores é mais para um encontro, mas pra planejar!!! [...] ninguém consegue planejar na escola, porque eu acho que é a questão organizacional mesmo, até de estrutura do prédio, sei lá!! Por que a prioridade são os alunos, por exemplo: a gente tinha outra salinha que era da supervisão, mas daí vai perguntar por que isto, pra que isto? Vai

acabando assim; a gente dando espaços para o que achamos que é mais importante e acabamos deixando assim” (EI – PAF/07)

“ [...] dentro da escola não dá tempo de fazer quase nada [...] porque a Secretaria de Educação decidiu que o professor só esta em ação quando ele está frente ao aluno” (EI – PAF/02)

“ [...] tu não tens outra alternativa, a gente não tem hora de planejamento, só tem as reuniões, Tem uma reunião semanal de 1 hora e meia, 1 hora e 20 min. “Troca figurinhas”, com os colegas no corredor, eu às vezes vou pra sala ali da minha colega, que é de 2º ano, e ali nós trocamos alguma idéia, na verdade é isto, tu não tem tempo pra ti pesquisar, pra ti parar pra organizar realmente, aqui dentro da escola e fora da escola também, o teu tempo fora da escola é ridículo, o teu tempo de família o teu tempo de dormir tu vai tirar pra [...], isto eu não faço mais, eu fazia antes agora não faço mais” (EI – PAI/01)

“Porque que tu não ficas na escola no horário de folga, já que tu usas para planejar? Porque nós não temos salas de professores, tu viu. Nós não temos onde ficar, a nossa sala é da supervisão, da orientação, da vice direção, as mães entram, os alunos entram eles vem pagar bola. Nós não temos um minuto de privacidade em lugar nenhum da escola, nós não temos lugar na escola para o professor [...]

É tudo preparado para o aluno, mas nada para o professor, ninguém vê o nosso lado, a gente precisaria uns minutinhos do nosso tempo [...]. Eu estou com pilhas de provas, que eu vou passar o final de semana inteiro corrigindo. Este meu período livre eu poderia aproveitar [...] só que eu não tenho espaço aqui dentro.

Tipo assim meu horário livre está lá, a mesa está cheia de xícaras, de coisas, de material, eu não tenho nem onde ficar. Esses dias [...] eu fiquei de pé porque eu não tinha onde largar os meus livros” (EI – PAF/11)

“...sem tempo disponível não tem o que te dizer, mesmo que a escola tivesse condições, com uma biblioteca e espaços adequados, o professor não teria tempo para fazer nada” (EI – ED/02)

Muitos aspectos encontravam-se articulados nas explicações que os professores deram para as formas como realizavam seus planejamentos didático-pedagógicos. Destacamos, a partir destas falas, os seguintes:

- A falta de espaços adequados.
- A falta de materiais próprios para a consulta e estudo dos professores.
- A organização da escola apenas em função dos alunos sem se organizar para o trabalho do professor como um todo.

Como já explicamos, anteriormente, a maior parte dos professores realizava, fora da escola, o planejamento, além de outras tarefas como correção de trabalhos e

provas, as quais ocupavam um tempo que superava o que está previsto na legislação (as quatro horas-atividades).

Majoritariamente, os professores, quando realizavam seus planejamentos, o faziam após encerrar suas atividades pessoais. Os horários utilizados eram variados, normalmente pós as vinte e duas horas e, em alguns casos, também eram realizados nos finais de semana. Vários professores que mencionaram a madrugada como momento para a realização das atividades fora da sala de aula.

Com relação à sistematização dos planejamentos percebemos que, dos vinte e um professores observados nos encontros de formação continuada:

1. Dezesete não apresentaram registros sobre as atividades de ensino.
2. Três professoras possuíam cadernos organizados com os planejamentos e as anotações provenientes das ações realizadas em sala. Os eram registros genéricos e referentes às necessidades relativas ao tempo de realização das atividades, ao material utilizado, ao comportamento dos alunos, contudo não possuíam registros sobre as estratégias de ensino, sobre as adequações realizadas, sobre as formas de organização dos alunos, etc. Os planejamentos, desta forma, eram compostos com itens pontuais, centravam-se na sequência das tarefas, no tempo e no material a serem utilizados. Não continham reflexões mais aprofundadas sobre as diferenças de aprendizagem dentre os alunos, hipóteses de falhas e acertos, os diferentes conteúdos e suas especificidades, ou seja, não foi possível perceber nenhum nível de teorização sobre o fazer.
3. Uma professora possuía planejamentos elaborados e demonstrou fazer uso do mesmo de forma sistemática, como instrumento para reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e sobre sua prática.

Constatamos que, para a maioria, os planejamentos ficavam no nível da atividade mental, ou seja, não se materializaram em registros e sistematizações.

Esta situação pareceu fazer parte da cultura escolar, pois mesmo sendo solicitados a elaborar um pequeno planejamento para poderem dialogar com o formador durante as orientações individuais, apenas quatro professores trouxeram um pequeno plano elaborado. Cabe lembrar que, os planejamentos solicitados pelo formador não representavam mais uma tarefa para os professores, tendo em vista

que, os encontros estavam centrados em discutir o que já estava previsto para realizarem em suas de aula.

*“Nunca venho para a escola sem saber o que eu vou fazer naquele dia, **não escrevo mais** (não faz os planejamentos por escrito), mas eu tenho bem claro[...]. hoje eu vou fazer isso, e penso assim, nunca faço uma coisa só para encher aquele dia, eu penso, bom dentro do que eu quero trabalhar, no que isso vai contribuir dentro dos conteúdos, enfim, eu vou selecionar tais ações por que eu acho serão importantes” (EI – PAF/02)*

“Ou pela experiência própria, eu não sei, mas o professor depois de um determinado tempo começa saber se dosar, não sei se todo mundo, mas eu ao menos, a experiência de vida que eu trago, me economiza um pouco de chegar em casa e ir até a madrugada preparando aulas, eu tenho mais ou menos o que eu vou trabalhar com eles um pouco na mente e um pouco a altura das mãos.” (EI – PAF03)

Ao longo e suas vidas profissionais, os docentes vão realizando escolhas, integrando e abandonando umas atividades, ao mesmo tempo em que, simplificam outras. Este é o caso do planejamento didático-pedagógico. Apesar de, pelos relatos, percebermos um esforço constante dos professores para planejarem o trabalho didático, sentimos falta de expressões que denotassem maiores reflexões sobre o processo, bem como o uso de argumentações teorizadas que explicassem as decisões tomadas.

As atitudes dos professores na realização de suas atividades levavam em conta diversos aspectos. Algumas atitudes são mais consciente, surgem como forma de resistência e de negação e/ou apenas de aceitação das situações de trabalho e outras, mais guiadas pela tradição e pela cultura, sem que os professores questionem as suas existência e necessidade.

Nossa intenção, a seguir, é tentar localizar e identificar, com base na análise da atividade do planejamento didático-pedagógico estes aspectos.

6.2.1.2. Materiais utilizados pelos professores na atividade de planejamento didático-pedagógico

Com relação aos materiais utilizados pelos professores para realizarem seus planejamentos, percebemos situações bem variadas, entre elas se destacam:

- Professores que utilizavam materiais previamente elaborados, como apostilas.
- Professores que utilizavam diversas fontes e recursos, inclusive o livro didático
- Professores que utilizavam diversas fontes, elaboram boa parte de seus materiais e não usam livro didático

Discutiremos, a seguir, cada uma das situações retratando-as com as explicações dos professores.

“Normalmente eu uso livro (apostila), já tentei várias maneiras de atingir os alunos [...] também me baseio em outros textos, e na conversa do dia a dia [...] Muitos livros didáticos trazem coisas muito além do que é possível trabalhar em sala de aula [...]” (E1 – PAF03)

A primeira forma de planejamento é aquela em que o professor procurou um material didático previamente elaborado. De certa maneira, parece-nos que o professor eliminou a liberdade e a autonomia que possuía para elaborar seu próprio material. Ficou explícito, neste caso, a separação entre concepção e execução. Ou seja, relação entre os alunos, seus contextos sociais e suas respectivas demandas foram desconsideradas como fator relevante para elaboração do trabalho didático.

A continuação da explicação do professor ajuda a compreender como ele via o ensino de sua disciplina e o porquê utilizava materiais prontos.

“Na realidade, a importância (da disciplina ministrada²²) seria para quem fosse fazer um vestibular mesmo, ou coisa assim, mas é aquela coisa, eles (os alunos dessa escola) nunca vão aprender em nível de vestibular, se quiserem vão ter que fazer um curso preparatório mais adiante. (A disciplina ministrada) para eles viajarem? Assim!!! Não. Então é só para eles terem um contato. Que eu tento demonstrar para eles é que faz parte do seu dia-a-dia, eles convivem com isso (os conteúdos da disciplina) então eles tem que aprender [...]” (E1 – PAF03)

A declaração demonstrou, que o professor considerava os conhecimentos de sua disciplina, sem relevância para a educação dos alunos dessa escola. Para ele, seus conteúdos teriam valor para alunos da Educação Básica que pretendessem

²² A disciplina ministrada foi suprimida para evitar que o professor possa ser identificado.

ingressar no Ensino Superior, por meio de concursos vestibulares ou, para quem aqueles que possuíssem condições de viajar para outros países, e para estes professores, os alunos da escola investigada, não faziam parte de nenhum dos dois grupos.

A segunda maneira de elaboração dos planejamentos, em que os professores utilizavam diversas fontes e recursos, inclusive o livro didático, evidenciou professores preocupados com realidade dos alunos, com suas necessidades e seus interesses.

As escolas dão o livro texto que o município nos fornece. Este livro é emprestado para o aluno. Os textos dos conteúdos básicos os alunos têm no livro.

Eu nem sempre sigo o livro, mas o conteúdo teórico está no livro. Se eu puder abordar eu trago mais textos, eu trago mais coisas em cima. Se for um conteúdo rico, como é a reprodução, como é esta parte da planta[...] eu estudo junto com eles. Eu falo oral e peço para eles repetirem [...] as coisas principais eu estudo porque eu sei que eles não estudam em casa. [...] eu não peço temas porque eu sei que eles não fazem em casa, então eu faço tudo aqui.

Eu assisto muito canais de televisão relacionados aos meus conteúdos, eu leio muita revista, eu assino muitas revistas, eu procuro me manter atualizada; seguindo sempre, o conteúdo programático que a escola me fornece.

Eu vou adaptar a minha aula ao interesse dos alunos [...] estudamos muitos valores sociais [...]

Eu tenho aula no oitavo ano, eu sei o conteúdo que eu tenho que dar porque eu faço isso há vinte anos, mas eu não sei como eu vou administrar [...] eu preciso....do planejamento (EI – PAF/11)

Eu faço um planejamento para cada turma, é tudo muito diferente, uso o livro didático e organizo todo o material antes [...] Ah! É assim eu preparo muito material para os alunos [...] já fui [...] agora nem tanto, uma maqueteira”
(EI – PAF/08)

Eu busco muito material na internet [...] as outras professoras e passam o que vão trabalhar e eu faço buscas para elaborar o trabalho. Aí, passo para elas, assim..... se elas gostam, néh, eu organizo a aula aqui no laboratório (EI – PAF14)

Ficou evidente que, para esses professores, era importante a autoria sobre parte do material didático; demonstrando a preocupação com os alunos e suas aprendizagens. Percebemos que, associam diferentes materiais à proposta inicial que constava no livro didático.

Não podemos afirmar se as estratégias adotadas e as tarefas que planejavam, para realizar com os alunos, atenderiam as expectativas de aprendizagem dos alunos, pois não tivemos acesso a situações reais de realização das mesmas, tão pouco, conhecemos os alunos e suas necessidades de aprendizagem.

Lembramos que esses professores, apesar de mobilizarem diferentes recursos e elaborarem vários materiais, declararam que não registravam, usualmente, seus planejamentos.

A terceira forma de realização dos planejamentos, na qual os professores não utilizavam o livro didático, se aproxima da anterior, pois, os professores, também atribuíam importância à produção de seus próprios materiais didáticos e utilizam, em suas atividades de sala de aula, material organizado, exclusivamente, por eles.

“Alguma coisa que a gente ainda não fez aqui. Tudo é muito simples. Mas a minha conduta de trabalho está sempre relacionada à produção de material para os alunos. O que a gente procura fazer é contextualizar, integrar, é relacionar tudo com a realidade. Eu organizo os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Para trabalhar os animais eu comecei pelos bichinhos de estimação e dali trabalhamos o restante. Tudo a gente constrói, a gente usa sucatinha....”(GF – PAI/03)

O que eu faço? Eu recolho muito material, eu sou a maior sucateira [...] Os meus alunos [...] tem que ser muito individual o trabalho, porque eu tenho alunos que ainda não sabem pegar o lápis, eu tenho alunos que já estão lendo, eu tenho alunos que ainda estão na fase de reconhecimento de letras, eu tenho alunos que ainda não conseguem escrever, eu tenho 20 alunos, mas são alunos assim, muito diferentes uns dos outros, a individualidade é muito grande, tem que atender de um a um, entendeu? Eu tenho alunos, por exemplo, que eu tenho que preparar, hã!!!, trabalhinhos com vogais ainda, eu tenho alunos que eu tenho que trabalhar a parte de coordenação motora, e eu tenho alunos que eu tenho que trabalhar texto, leitura, porque eles estão lendo, tão pedindo, então, é muito complicado, eu tenho que preparar 3 ou 4 tipos de aula pra cá, só pra cá (GF – PAI/08)

Percebemos que a preparação do material era custosa e tomava tempo dos professores, mas, apesar disso, não abriam mão da autoria de seus materiais. Para eles, este tipo de procedimento poderia garantir que o ensino se aproximasse, com maior intensidade, às necessidades dos alunos.

Neste grupo, dialogamos com professores atentos às diferenças de aprendizagem e preocupados com as particularidades dos alunos. Os professores,

ao explicarem como elaboravam seus planejamentos, faziam referência, recorrentemente, aos alunos e às suas necessidades. Podemos dizer que, foi uma marca deste grupo as referências aos alunos, antes de qualquer explicação sobre seu trabalho. Os alunos, nestes casos, representavam o principal aspecto condicionante do trabalho destes professores.

Apesar de encontrarmos diferenças, nas maneiras de elaboração dos planejamentos de ensino, todos os professores reconheceram essa atividade como parte constitutiva de seus trabalhos e associavam sua elaboração a um conjunto de outras atividades como pesquisa, leituras, coleta de materiais diversos, buscas na internet, troca de materiais com os colegas, etc.

6.2.2. Aspectos que integram e se articulam na atividade dos professores

O trabalho realizado pelos professores em contextos de Escolas Públicas de Educação Básica é resultado das atividades que integram e articulam diferentes aspectos, tanto aqueles próprios das características dos professores, como aqueles das características do contexto. Neste processo, o professor elege, classifica, valora e ignora aspectos de diferentes ordens, que acabam condicionando o trabalho realizado

Isso acontece tanto de forma consciente e deliberada, como de forma inconsciente quando o professor se deixa guiar pela tradição, pela cultura sem uma atitude mais interpretativa do que realiza.

6.2.2.1. Aspectos pessoais e profissionais característicos dos professores que integram e se articulam na atividade de trabalho dos professores

Identificamos um conjunto de aspectos, pessoais e profissionais, característicos dos professores e um conjunto de aspectos característicos do contexto escolar que integram e condicionam a atividade profissional dos professores.

Como primeira constatação, podemos afirmar que os professores, ao explicarem como realizam os seus planejamentos didático-pedagógicos, referenciam

aspectos relacionados ao contexto escolar, com maior frequência, do que aspectos relacionados a sua vida pessoal e profissional.

Estes aspectos foram definidos a posteriori, conforme a discussão realizada no Capítulo III, onde abordamos os aportes teórico-conceituais da ergonomia e suas orientações para a análise do trabalho docente.

Esses aspectos foram referenciados pelos professores de modos distintos, ou citados com diferentes ênfases.

A professora PAI/08, por exemplo, ao explicar como elabora suas aulas fez referências às diferentes etapas de aprendizagem em que os alunos se encontravam.

“Os meus alunos, daqui, os alunos desta escola, eles são muito [...] tem que ser muito individual o trabalho porque eu tenho alunos que ainda não sabem pegar o lápis, eu tenho alunos que já estão lendo, eu tenho alunos que ainda estão na fase de reconhecimento de letras, eu tenho alunos que ainda não conseguem escrever, eu tenho 20 alunos, mas são alunos assim, muito diferentes uns dos outros [...] tem que atender de um a um, entendeu? Eu tenho alunos por exemplo que eu tenho que preparar trabalhinhos com vogais ainda, eu tenho alunos que tenho que trabalhar a parte de coordenação motora, tenho alunos que eu tenho que trabalhar texto, leitura, porque eles estão lendo, tão pedindo, então, é muito complicado, eu tenho que preparar 3 ou 4 tipos de aula pra cá, só pra cá” (EI – PAI/08)

Esta mesma professora também associa à sua atividade de planejamento características específicas do contexto social em que a escola está inserida:

[...] a auto-estima deles está muito baixa, eles sempre dizem que não vão conseguir, sabe, e eles tem muita fome de manhã, é o meu grande problema que esta acontecendo [...] e eu tenho que conversar com a Vice-Diretora sobre isto, de dar o lanche para eles na chegada, porque até às 9 horas e 10 minutos é muito difícil de trabalhar [...] que horas vai ser o lanche? O que tem de lanche? Não vai ter o lanche? Aí, eu tenho que sair de lá (sala de aula) e vir aqui para ver o que vai ter de lanche. Quando não é uma comida assim, tipo arroz, feijão, carne e é tipo um café, com bolacha um suco com bolacha, aí eles falam: ai vai ser suco com bolacha? Então além de ter, de preparar todas as aulas, pensando na individualidade de cada um deles, eu também tenho que pensar que tem o afetivo, tem que pensar que tem a fome, a questão social (EI – PAI/08)

Identificamos este tipo de associação em outras falas, como podemos ver a seguir:

“Eu penso muito eu vivo em função, pensando neles. Fui para o Ceara, lá no nordeste, tudo acha que eu tinha o que na cabeça? Eu não tinha eles (os alunos)

[...] Eu comprei esse livro de cordel numa feira, grosso, saiu R\$36,00. E comprei a literatura de cordel, tudo para trabalhar com a Professora de Língua Portuguesa e de trabalhar com eles com o cordel. Cheguei aqui me março, já tinham começado as aulas. Mas eu já tinha combinado antes, eu vim para o colégio, não tinha ninguém no colégio, eu vim montar os painéis sozinha, eu e o guarda. Antes de ir, para deixar o colégio pronto, para quando eles (alunos) chegassem. Fiz três painéis. (E1 – PAF/12)

Para detalhar e ilustrar as formas como organizaram o trabalho, bem como explicar o resultado desta atividade, as professoras fizeram referência a diferentes aspectos característicos dos alunos e da realidade escolar. Alguns destes aspectos acabaram tendo um peso maior nas tomadas de decisões e tiveram forte influência nas ações realizadas. No exemplo acima, o fato da professora estar atenta e ter habilidades para identificar as diferenças entre os alunos resultou em um tipo de aula diferente daquelas planejadas por um professor que não tinham estes conhecimentos e esses interesses.

No quadro abaixo, apresentamos um conjunto típico das manifestações dos professores (sujeitos) acerca de cada um desses aspectos, conforme a coleta de informações.

Quadro 19 – Exemplos de falas típicas dos professores, acerca dos aspectos característicos das vidas pessoal e profissional dos professores, referenciados por eles próprios, durante as explicações sobre a situação de trabalho analisada (planejamento didático-pedagógico).

Nº	Aspecto	Exemplos de falas típicas dos professores
1.	Características pessoais	Necessidade de uma vida mais saudável
		Trabalhar em casa atrapalha a vida em família
		Busca de equilíbrio e organização da vida pessoal
		Falta de vida social e de lazer
		Final de carreira, aguardando aposentadoria
2.	Formação profissional	Precisam estudar mais
		Sentem necessidade de formação e de atualização
		Necessitam mais autonomia para tomar decisões sobre suas ações na escola
3.	Experiência Profissional	Conhecem a sequência de conteúdos
		Conseguem prever parte dos acontecimentos
		Acomodação proveniente da proximidade da aposentadoria
		Apesar de críticos com relação a situação que ainda sentem-se motivados
4.	Estado emocional	Sente-se desmotivado
		Esta em tratamento

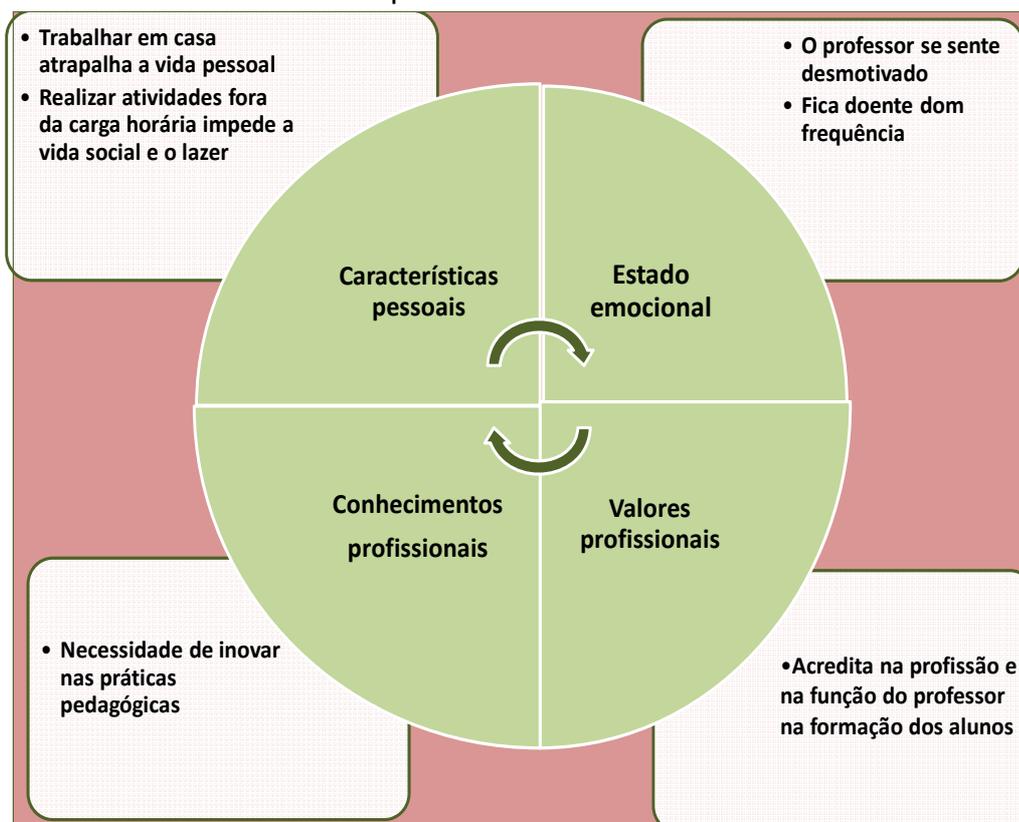
Nº	Aspecto	Exemplares de falas típicas dos professores
		Está motivado
5.	Conhecimentos profissionais	Necessidade de inovar nas prática pedagógicas Saber adequar e fazer uso das metodologias de ensino
6.	Valores relacionados à profissão	Acredita na profissão e na função do professor Sentimento de desvalorização profissional Exclusão das decisões sobre a escola e sobre a profissão Procura atender o que o sistema sinaliza (me querem em sala de aula é lá que eu vou ficar) Sem autonomia
7.	Concepções sobre a docência	Professor é exemplo para a sociedade e para os alunos O docente é um profissional que deve ser formado para saber atuar com as diferenças dos alunos Conhecer o processo cognitivo, psicológico e diferentes metodologias de ensino Ser ético

Estes aspectos foram identificados na medida em que os professores, de modo espontâneo, foram fazendo referências a eles e deixando transparecer o quanto interferiam nas decisões tomadas no momento de laborar seu planejamento didático-pedagógico.

A seguir, apresentamos uma figura que apresenta as características dos professores prevalentes na sua atividade de trabalho.

A figura 5, na página seguinte, demonstra os principais aspectos identificados como condicionantes das atividades do professores. Os professores, ao explicarem porque planejam suas ações de uma ou de outra maneira, colocam em evidência os aspectos acima, cada um deles relacionados a outros de amplitude menor. Agrupamos, para compor a figura, aqueles aspectos mais citados e que tiveram recorrência na maioria das falas.

Figura 5 – Características dos professores com maior recorrência em suas falas

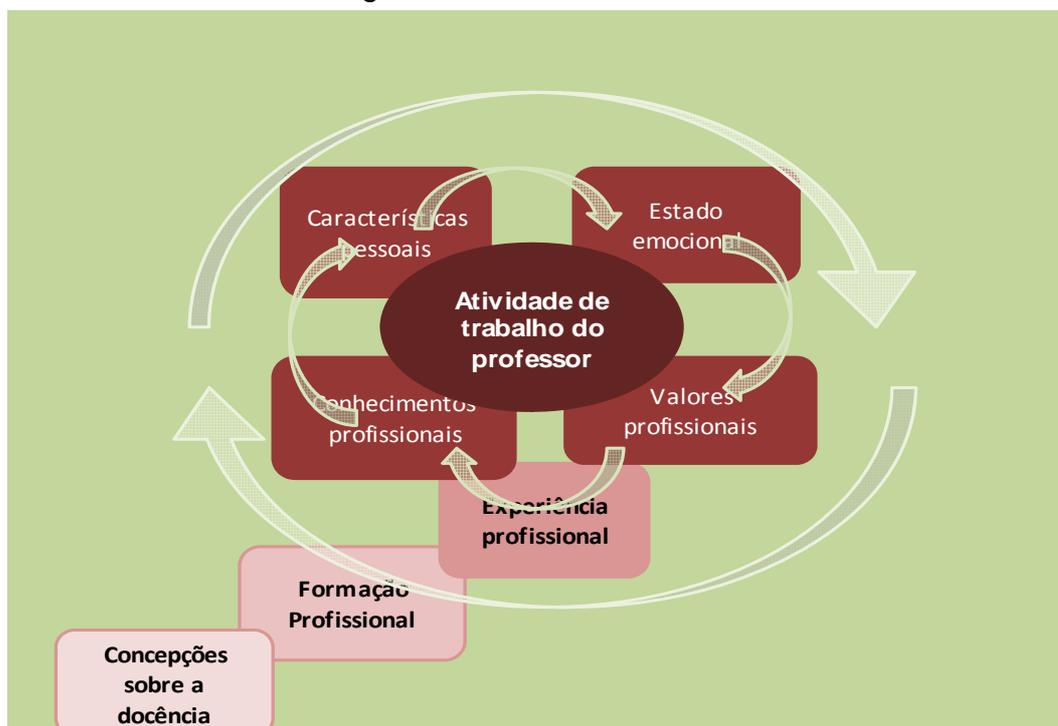


Podemos emitir alguns comentários sobre as formas como estes aspectos influenciaram os professores.

1. As variações relativas às características pessoais e ao estado emocional eram abordadas como marcas de insatisfação e evidenciaram o quanto a forma como, os professores tinham que trabalhar interferiam em suas vidas pessoais e em sua saúde.
2. As variações relativas às questões profissionais, neste caso, os conhecimentos profissionais e os valores da profissão tiveram uma conotação positiva. Representaram um estímulo para os professores. Eles percebiam que precisam inovar e adquirir novos conhecimentos, assim como reconheciam seu papel na sociedade, por mais que revelassem que o sistema, a escola e a sociedade não o fizessem da mesma maneira.

Para explicarmos este processo, apresentamos outra figura que busca demonstrar as características pessoais e profissionais e sua influência na atividade dos professores. Esta era a representação da atividade coletiva dos professores.

Figura 6 – Representação geral dos aspectos característicos dos professores que integram a atividade de trabalho



Todos os aspectos eram considerados, contudo os professores foram mais enfáticos em relação a uns aspectos do que a outros. Aqueles de cores mais intensas são os aspectos que os professores mais recorrem, como anunciamos anteriormente.

Os aspectos relacionados à experiência profissional pouco foram mencionados. O professor não explicou a forma como realizava suas atividades em função de sua experiência profissional, dando a impressão de que estava aberto a novas possibilidades que o ajudassem a melhorar e modificar o que já sabia fazer.

Também, percebemos que os professores faziam poucas referências às suas formações inicial e continuada, assim como, também, pouco se referiam à natureza do seu trabalho. Quando mencionaram sua profissão foi, muito mais, em função dos valores relacionados ao seu papel na sociedade do que às suas atribuições, tarefas e ações. Ou melhor, o professor não mencionava o seu trabalho em si, mas sim de sua profissão.

A seguir apresentamos os aspectos característicos dos contextos escolares, listados *a posteriori*, com as ênfases identificadas nas falas dos professores. Apesar

de termos listado esses aspectos com antecedência, não ficamos fechados a eles, contudo, não identificamos outros que pudessem aumentar a listagem inicial.

6.2.2.2. Aspectos característicos do contexto escolar que integram e se articulam na atividade de trabalho do professores

O quadro está organizado por ordem decrescente de interferência dos aspectos na atividade dos professores.

Quadro 20 – Aspectos característicos dos contextos de trabalho dos professores referenciados pelos professores nas explicações sobre sua atividade de trabalho

Nº	Aspectos	Exemplares de falas típicas dos professores
1.	Organização de tempos	Temos pouco tempo para atividades conjuntas com os colegas
		Não existe tempo para estudos pessoais
		Excesso de carga horária em sala de aula
		Distribuição inadequada do tempo na escola para as atividades e ações de trabalho
2.	Recursos	A falta de recursos diversos para a realização do trabalho do professor
		A falta de material apropriado para o trabalho com as diferentes necessidades e estágios dos alunos
		A Falta de espaços adequados para permanência do professor na escola
3.	Colegas de trabalho	Necessidade de interação para trocas e discussões com os colegas
		As atitudes cooperativas dos colegas ajudam a abrandar as dificuldades enfrentadas na escola
		O perfil profissional dos colegas de trabalho pro vezes atrapalha o trabalho conjunto
		Por vezes as atitudes autoritárias e negativas dos colegas impedem mudanças nas práticas dos professores
		Muitos professores não estão comprometidos com o trabalho coletivo
4.	Alunos	Preocupação com as diferenças de aprendizagem dos alunos
		Preocupação com as particularidades pessoais dos alunos
		Preocupação com as particularidades condição sócio-econômica dos alunos
		Sentem dificuldades para realizar suas ações em função da falta de vontade dos alunos
5.	Valorização profissional	Sentem-se desvalorizados pela Secretaria de Educação, e pela sociedade

Nº	Aspectos	Exemplares de falas típicas dos professores
		Professor é responsabilizado por tudo de ruim que acontece na educação A prioridade das escolas são os alunos e não tem espaços e materiais para os professores Priorizam a quantidade de ações dos professores em detrimento da qualidade
6.	Contexto Social	Os professores devem ser uma referência ética e moral para os membros da comunidade e para os alunos A escola é uma referência e muitas vezes uma condição de vida para os membros da comunidade O tipo de comunidade em que a escola está inserida interfere nas possibilidades para a realização das ações escolares Existem na comunidade muitos problemas sócio-culturais
7.	Políticas educacionais	A política vigente tem por objetivo economizar com pagamento de mais professores A secretaria de Educação precisa investir em políticas de formação continuada de professores A princípio que guia a política local é colocar professor frente aos alunos As escolas não possuem apoio da Secretaria de Educação para resolver problemas que não possui ingerência e não tem condições
8.	Proposta Pedagógica da Escola	Percebem que a necessidade de participar da construção do PPP Sentiam que as decisões eram tomadas de cima para baixo Precisam ter uma maior participação nas decisões escolares
9.	Gestão escolar	Desorganização do trabalho da gestão
10.	Contrato de trabalho	O tipo de contrato dos professores não viabiliza outras atitudes profissionais

Para explicarem seus planejamentos, os professores, regularmente, declararam a falta de tempo para trocar e interagir com os colegas. Os professores não mencionaram as conseqüências desta falta de interação, mas deixaram explícito que a entendiam como um fator que poderia qualificar o que vinha realizando em seus trabalhos didáticos. Mesmo que, tivessem a intenção de planejar estas ações de forma coletiva, acabaram desistindo, consciente e deliberadamente, por perceber a falta de condições.

Relacionados a este fator emergiram outros dois. Ao mesmo tempo em que, os professores sentiam a necessidade de interagir com os colegas e atribuíam a esta interação outras possibilidades para elaboração de seus planejamentos

desistiam dela em função do tempo e da falta de condições gerando um empobrecimento das atividades e a eliminação de ações em seu cotidiano de trabalho.

Este é um exemplo claro da forma como os aspectos característicos interagem na atividade docente e acabam caracterizando as ações que os professores realizam.

Percebemos que, os aspectos característicos do contexto escolar que mais condicionaram as atividades docentes foram aquele ligados diretamente às questões do seu dia a dia. Aspectos relacionados à dimensões mais distantes da escola foram pouco considerados pelos professores, como a legislação nacional, os parâmetros curriculares, as políticas públicas nacionais, etc.

Podemos dizer que, estes aspectos condicionantes funcionaram como um filtro que colocava para o professor, “instantaneamente”, as possibilidades e as limitações para suas atividades de trabalho, bem como para o desenvolvimento de suas ações diárias. Esta situação revelou que os professores pouco projetavam o futuro de suas ações.

Na medida em que estes aspectos eram mobilizados serviam como critérios para o professor selecionar, classificar e hierarquizar o que e como poderia fazer seu trabalho.

Um caso típico desta situação foi a decisão que os professores tomaram de não mais sistematizarem e registrarem seus planejamentos. O principal fator condicionante desta situação foi o tempo, que esteve presente no pensamento do professor de várias maneiras, identificamos variações como:

- A falta de tempo para atividades fora da sala de aula, em especial para professores dos anos finais.
- A distribuição desequilibrada do tempo entre as atividades escolares na escola.
- O pouco tempo para todas as atividades e ações importantes na elaboração do planejamento.
- A falta de tempo para interação e troca com os colegas.

Como podemos ver todas as variações identificadas estão intimamente relacionadas. Poderíamos ter apontado apenas o aspecto “falta de tempo”, o que

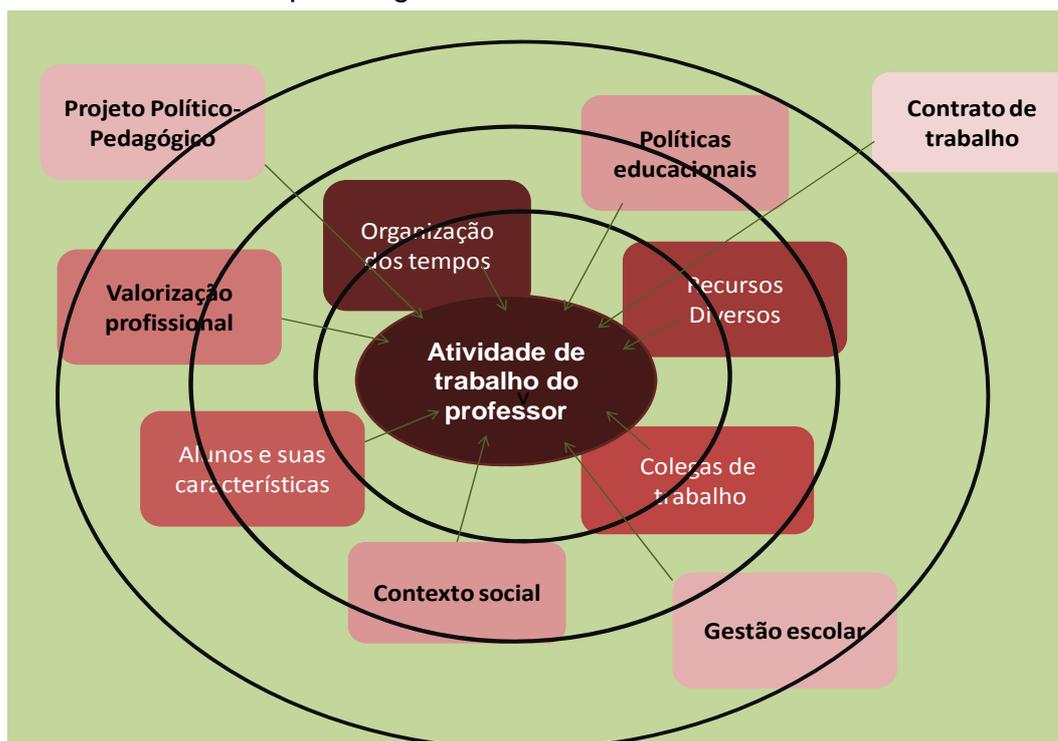
não mostraria a relação que os professores fizeram com outros aspectos. O aspecto é o mesmo, mas se sobressai para cada professor em função de causar modificações a outros aspectos considerados por eles importantes.

Este aspecto característico, uma vez acionado no momento de realização da atividade de planejamento didático-pedagógico, se tornava um filtro por meio do qual os professores faziam suas escolhas e hierarquizavam como gastariam o seus tempos de trabalho. Ou eles se dedicariam à seleção de material para os alunos, ou às sistematizações e aos registros escritos do próprio planejamento.

Inferimos que, os professores acabaram ficando com a primeira opção e priorizaram a busca de materiais diversos em detrimento da reflexão e teorização sobre os aspectos envolvidos nas atividades de ensino. O professores acabaram escolhendo as atividades e ações que resolveriam seus problemas mais imediatos.

Também concluímos que, os professores deram mais importância aos aspectos característicos de seus contextos de trabalho. Quando nos referimos ao contexto de trabalho, incluímos aspectos oriundos de todas as instâncias do sistema e da sociedade. A figura a seguir procura demonstrar as aproximações destas características com as atividades dos professores.

Figura 7 – Representação geral dos aspectos característicos do contexto escolar que integram a atividade de trabalho



Procuramos fazer uma representação dos aspectos que, no coletivo dos professores, tiveram uma maior recorrência em suas falas, para compreendermos o trabalho por eles realizado. Apesar de buscarmos uma representação coletiva, cabe ressaltar que, a integração e articulação destes aspectos aconteceu de formas diferentes e particularizadas a cada profissional.

Não conseguimos, neste trabalho, individualizar esta análise, contudo, conseguimos aproximar os professores de acordo com os aspectos mobilizados durante suas atividades de trabalho.

6.2.2.3. Diferenças e semelhanças entre os professores com relação aos tipos de aspectos que mobilizam em suas atividades de trabalho

Com relação a estas particularidades conseguimos identificar diferenças e semelhanças entre os professores.

Conseguimos dividir os professores em dois grandes grupos:

- 1.O primeiro, composto por professores que articulavam tanto aspectos relacionados às condições físicas, estruturais, com aspectos sociais e políticos, ou seja, citaram e articularam vários aspectos elencados.
- 2.O segundo, composto por professores que se detiveram nos aspectos relacionados às condições físicas e estruturais.

Com relação a este ponto realizamos um cruzamento entre os professores de cada grupo e os argumentos que utilizaram para explicar seu trabalho.

A resposta a este procedimento pode parecer um tanto óbvia, mas, mesmo assim é esclarecedora, pois percebemos que os professores do primeiro grupo, que articulam diferentes aspectos, tiveram mais clareza, consciência e facilidade para explicarem suas atividades de trabalhos. Percebemos, uma maior desenvoltura para identificar seus problemas e discutir estratégias para resolvê-los. Podemos dizer que, este grupo de professores, se aproximava se do entendemos por um profissional intelectual e autônomo.

Ao contrário, os professores que incluímos no segundo grupo mantinham um discurso mais pragmático, com ênfase nas dificuldades em detrimento das

possibilidades. Um discurso mais técnico e focado na sala de aula, sem maiores relações com as questões políticas, sociais e formativas.

Outro aspecto que nos chamou atenção e que merece destaque foi o fato das questões salariais não terem tido destaque nas falas dos professores. Com relação a esta questão podemos afirmar que, majoritariamente, os professores desta escola se ressentiam, muito mais pela falta de condições relacionadas à carga horária de trabalho, aos recursos disponibilizados, ao papel a eles imposto do que pelas questões salariais. A falta destas condições de trabalho representa para os professores a negação de sua autonomia e de sua autoria sobre seu trabalho, além da falta de valorização moral e profissional. A professora PAF/02 ilustra esta constatação:

*“Ah!! Eu tenho alguns fatos pontuais, tipo este tipo de coisa assim [...] **tu faz tudo certinho, faz o teu trabalho.** Um belo dia alguém diz assim ah!! tu está com a tua carga horária baixa, acho bom tu procurar outra escola. Ah!! Pois é, tu ta sobrando, entendeu? Ai, tu olhas, e bom, então o teu trabalho não vale por ele, vale seu número que a prefeitura diz que tu estás com **baixa carga horária** (em sala de aula), enfim. Então, quando eu **percebi que meu trabalho não valia, que só interessava ter um ser humano adulto**, para preencher uma carga horária diante dos filhos de uma população [...] aquilo me desencantou, eu comecei a perceber que para instituição escola, a Secretaria de Educação e até todo o Sistema Educacional, **não interessa muito o tipo de profissional que tu é**, (o que importa) [...] é que tu vá, sabe? desde que tu vá, tu ta indo. [...] Então tu pensa porque mesmo que eu vou fazer outras coisas? Então, assim, eu fico triste de estar te dizendo essas coisas mas é a realidade que eu estou hoje, eu não esperava, eu me vejo com 21 anos de magistério, pensando o que eu achava de professores. Eu achava umas “antiquadas”. Eu pensava assim, elas estão só querendo se aposentar e eu achava que era um desrespeito comigo [...] as professoras fazerem umas aulas pobres. Hoje eu entendo, antes eu julgava, mas eu já não vejo mais (deste jeito), hoje eu sou solidária, porque a energia é sugada”.*

A fala, acima, reflete como a articulação de diferentes aspectos, na atividade do professor, podia levá-lo a classificar, incluir ou desistir de elementos de seu trabalho, ao longo da carreira. A fala, acima, é figurativa de como o sentimento de desvalorização levou o professor a uma condição de resistência e de desistência de parte das atividades e ações que integram seu trabalho, em função das condições contextuais.

A forma de resistir, à posição que estavam subjugados, foi abandonando aquilo que era desvalorizado pela rede de escolar, por mais que fosse contraditório

às suas convicções. O professor, na medida em que, foi percebendo que a qualidade de seu trabalho foi sendo trocada pela quantidade, assumiu uma postura que respondesse adequadamente a esta prescrição do sistema. Ou seja, o professor acabou simplificando suas atividade e conseqüentemente suas ações para conseguir atender as demandas que lhe foram colocadas.

6.3. Respondendo a terceira questão de pesquisa

Como se caracteriza o quadro de ações presentes no contexto de trabalho dos professores da Escola de Educação Básica estudada?

Como relevantes para o entendimento da rotina de trabalho dos professores, bem como para completar a análise dos elementos constitutivos de seus trabalhos, buscamos compreender quais eram e como os professores realizam suas ações de trabalho.

No quadro abaixo, apresentamos as questões que compõem os roteiros dos instrumentos de pesquisa usados, especificamente, na coleta das informações que viabilizaram responder esta questão de pesquisa.

Quadro 21 – Aspectos relevantes dos roteiros utilizados para responder esta questão de pesquisa

Sujeitos	Instrumentos de coleta	Questões / aspectos relevantes dos roteiros
Docentes	Entrevista Individual	1. Você poderia me explicar, com a maior riqueza de detalhes possível, como se dá o processo de preparação e realização das ações que você realiza na escola?
	Observação nos Encontros Formativos	2. Informações coletadas em diários de bordo sobre as concepções dos professores sobre o trabalho escolar e sobre o trabalho docente.

Objetivamos com os roteiros acima obter a explicação dos professores sobre as ações que compõem sua atividade profissional. A sistematização destas informações delimitou quatro aspectos que guiaram nossas análises, são eles:

1. Rotina diária e semanal de trabalho dos docentes
2. Ações realizadas pelos professores na realização de seu trabalho

3. Organização do tempo de trabalho do professor na escola

4. Ambientes utilizados pelos professores na realização de suas ações de trabalho na escola

A seguir, apresentamos os resultados decorrentes das informações que se relacionam aos aspectos citados acima.

6.3.1. Rotina de trabalho dos docentes: tempos e espaços

A rotina realizada pelos diferentes professores, no seu dia-a-dia, era muito parecida em todos os casos. A jornada começava por volta das 06h30min com o deslocamento de casa até a escola. A chegada na escola acontecia em torno de quinze, dez ou cinco minutos antes do início das aulas. O importante era ter um pouco de tempo para passar na sala dos professores, receber os informes do dia e soltar e pegar material didático-pedagógico.

O intervalo de tempo entre o término do turno da manhã e o início do turno da tarde era de 1h45min, normalmente utilizado para os professores retornarem às suas casas, almoçarem e se dirigirem às outras escolas. O turno da tarde iniciava em torno das 13h20min e terminava às 17h35min, com pequenas variações de 5 minutos de uma escola para outra. Para os professores que tinham três turnos, esta jornada era acrescida de mais 5h de trabalho pro dia.

Vamos analisar a jornada de trabalho dos professores que possuíam 40h de trabalho, tendo em vista a dificuldade de particularizar a análise para cada situação, contudo, fica a constatação que, para aqueles que possuíam a carga horária de 60h semanais a dificuldade tendiam a se multiplicar.

Segundo estas informações, os professores ficavam liberados das tarefas “na escola” às 17h35min. Porém, não estavam liberados das tarefas escolares, pois uma parte considerável de seu trabalho era realizada em casa, intercalada com as ações pessoais e familiares.

O horário escolhido pelos professores para a realização destas atividades era após as 21 horas. Isso ficou muito marcado e estava relacionado ao tempo que o professor precisava para acomodar e resolver suas questões pessoais.

Também apareciam, com regularidade, referências às madrugadas como um período silencioso e propício para a realização de seus planejamentos e correções

de trabalhos dos alunos. Normalmente, é desta forma que se processa o dia de trabalho dos professores.

Uma parte expressiva e relevante do trabalho do professor era realizada no “pior” horário de seu dia, após ter cumprido toda a sua jornada profissional “oficial” e a sua jornada familiar, e, por vezes, ainda ocupava boa parte de seus finais de semana.

Com relação aos locais de realização do trabalho do professor podemos afirmar que uma parte do trabalho do professor (16 horas) deveria ser realizada na escola e outra (4 horas) em qualquer lugar a critério deles próprios, majoritariamente em suas casas. Não identificamos outros lugares de realização do trabalho dos professores, se existiam não foram citados pelos entrevistados.

Na escola, identificamos que os professores realizavam outras ações não contempladas em suas cargas horárias. Como afirmamos anteriormente, nos quadros de horários da escola contam apenas os horários em que os professores estão em sala de aula. Todas as demais ações acontecem na informalidade e em horários extra-oficiais.

A parte do trabalho realizada fora da escola, instituída, tanto pela gestão como pelos professores como de planejamento, acontecia nas residências dos professores e era centrada, unicamente, na preparação das atividades de ensino. Não foram coletadas informações que permitissem uma caracterização dos ambientes onde se realizavam, tão pouco as atividades e ações que compunham estes momentos.

A seguir, apresentamos, os resultados sobre as ações que os professores efetivavam entre os muros da escola. Procuramos, neste item, mostrar os materiais, as estratégias utilizadas, os ambientes ocupados e as formas de compartilhamento presentes nesse processo.

6.3.2. Características do trabalho dos professores no contexto escolar

Para a análise do trabalho docente, realizado na escola, utilizamos algumas categorias que, conjuntamente, explicitam as condições presentes nestes contextos, ressaltando os aspectos que interferem no resultado do trabalho realizado.

1. Ações realizadas pelos professores na realização de seu trabalho.
2. Tempo destinado à realização das ações na escola.
3. Ambientes da escola utilizados pelos professores na realização de suas ações de trabalho.

6.3.3. Ações realizadas pelos professores na realização do trabalho docente

A partir da análise das descrições dos professores, sobre seus trabalhos, identificamos outras ações realizadas pelos professores, além daquelas prescritas nas organização do trabalho escolar, são elas:

1. Realizavam aulas ou “atividades frente alunos”
2. Participavam das reuniões coma equipe escolar
3. Interagiam com os colegas
4. Faziam reuniões com as coordenadoras pedagógicas
5. Faziam reuniões com os pais

A presença do professor na escola ficava restrita à carga-horária que deveriam estar em sala de aula, isso é um dado importante, para entendermos como as ações eram desenvolvidas.

Com relação a este fato, podemos dizer que, a escola se organizava em turnos de 4h15min. Os períodos de aula eram de 60 minutos que ocupam 4 horas em cada turno; os 15 minutos restantes era o intervalo do recreio. Para nossa surpresa, esses 15 minutos não contavam na carga-horária do professor. Para fins de controle da carga-horária de trabalho dos professores eram reconhecidas pelo sistema apenas as horas em que eles estavam em “sala de aula”. Ou seja, estas eram as horas computadas no tempo de serviço dos professores para a aposentadoria. Mais uma vez fica explicito que a Secretaria de Educação entendia como trabalho escolar dos professores apenas o que estava sendo realizado em sala de aula.

“É assim! Para pra tu ter noção[...] ninguém nos defende [...] por exemplo, somos contratados para trabalhar 20 horas vamos dizer, como é que se distribui 20 horas numa manha?

Poderíamos começar às 8 horas e acabar ao meio dia, certo? Ai! Nós vamos considerar que o recreio faz parte do trabalho. O recreio é momento de aprendizagem do aluno também, o recreio ele faz parte.

Tu trabalharias quatro horas, por cinco manhãs, durante a semana [...] 5 turnos, fechou as tuas 20 horas, eles [...] só contam as horas que tu tá na frente do aluno, hora relógio” (EI - PSF/02)

Como são exigidos 4 horas e 15 minutos para fechar cada turno escolar, ao final de uma semana, o professor tinha que trabalhar, efetivamente, 21 horas e 15 minutos, das quais, apenas as 20 horas eram reconhecidas.

Pode existir o argumento que no recreio o professor estava liberado para realizar seu lanche ou fazer qualquer outra atividade de seu interesse pessoal. Veremos a seguir que isso não se processava dessa maneira. Este intervalo, apesar de pequeno, fazia parte do trabalho escolar e do trabalho docente e nele eram realizadas várias ações referentes ao ensino.

A reflexão que permeia estas situações ressalta a seguinte dúvida: se a carga-horária dos docentes está dividida na “sala de aula” e planejamento didático-pedagógico e, este último já foi decretado informalmente como horário em que o professor está liberado de comparecer na escola, onde, em que tempo e como os professores executam as outras ações declaradas pelos professores?

A análise dos ambientes utilizados pelos professores ajuda a responder este questionamento.

6.3.4. Ambientes utilizados pelos professores na realização do trabalho docente

Identificamos três ambientes da escola nos quais os professores realizavam parte das ações atinentes ao seu trabalho, eram eles:

- A sala dos professores
- Os corredores
- A sala de aula

Primeiro, entendemos que cabe um esclarecimento sobre a sala dos professores e suas reais funções neste contexto escolar. Incluir a sala de aula nesta lista pode parecer óbvio, pois esta é sua principal finalidade. Contudo, na media em que fomos conversando com os professores e observando a escola percebemos que esta função deixou de existir. Os próprios professores não a reconheciam como tal.

A forma como a sala dos professores estava mobiliada acabou transformando-a mais em um local de encontro e do que de trabalho, conforme explicaram os professores:

“...se tivesse outro tipo de ambiente, se tivéssemos uma sala específica pra isso, para estudo....tu vê como é a sala dos professores: é supervisão junto. Tu não tens. A sala dos professores é mais para um encontro (encontro informal) ...(EI – PAF/07)

“[...] é na sala dos professores, é isso aí, ter uma sala de professores adequada, e ter uma secretária, ali é tudo, é refeitório...” (EI- PAI/01)

A sala dos professores era um espaço pequeno, de aproximadamente cinco metros de largura por seis de comprimento. Nela ficavam guardados os materiais de uso pessoal dos professores, em um armário com gavetas individuais. Também tinha duas escrivaninhas para as coordenadoras pedagógicas, um armário para guardar o material disponível aos professores e um computador sem conexão com a rede de internet. No centro da sala havia uma mesa com lugares para dez pessoas sentadas.

Durante nossas idas à escola, que foram relativamente numerosas, podemos dizer que não presenciamos momentos programados de estudos individuais e coletivos neste ambiente. Pudemos testemunhar encontros informais no início das aulas, no recreio e no final das aulas entre os professores da cada turno.

A sala dos professores, nesta escola, não era organizada adequadamente para um trabalho intelectual que exigisse estudo e manuseio de materiais diversos. Mesmo que fosse organizado um sistema de rodízio entre os professores a situação, ainda assim, não seria apropriada.

Foi neste contexto, onde percebemos que os professores, apesar das restrições vivenciadas, descobriram formas de desenvolver outras ações relativas aos seus trabalhos.

Estas ações, não compunham um trabalho planejado, mas sim improvisado. Era, justamente, nos curtos espaços de tempo em que os professores se encontravam, que realizaram (à sua maneira) as interações com os colegas, por meio de trocas de materiais e de idéias. No início e no final das aulas e no intervalo dos recreios, em meio a confusão de entra e sai de professores e alunos, pais

chamando à porta e lanche sobre a mesa, que os professores encontraram momentos para conversarem com os colegas sobre seus planejamentos didático-pedagógicos e suas atividades de sala de aula.

Outro ambiente que pode causar perplexidade, mas não pode deixar de ser discutido, dada a frequência com que foi citado, são os corredores da escola. Um olhar com cuidado sobre que os professores dizem fazer nestes ambientes possibilita compreender como estão fazendo para incluir em seu trabalho uma parte das ações suprimidas do tempo escolar.

Os corredores se transformaram em um local, assim como a sala dos professores, onde os professores processam parte das trocas e das interações relativas ao ensino, aos alunos e às atividades diversas que realizavam.

Talvez algumas expressões possam ilustrar esta questão: “na hora do intervalo, muito rapidinho”, “em buraquinhos”, “durante o recreio”, “nos corredores”... eram as formas como os professores conseguiam expressar o trabalho coletivo e de cooperação entre os colegas.

*“Estes minutos que a gente tem (na sala dos professores) antes do início das aulas [...].estes minutos acontecem nós nos contando, bah!!! Aconteceu isso na comunidade, o pai de fulano foi viajar, tal menina apresentou este problema [...] nós sabemos a realidade dos alunos nesses **minutinhos, dois minutinhos antes de bater [...]** que alguém **não nos chamam**, tu sabe que esta **coisa de dar recados esta parte da escola, assim... faz com q a gente tenha menos tempo de saber o que acontece com os alunos..** [...] nos minutos que a gente troca de turma[...].a hora do recreio a gente procura trocar [...] nosso assunto são os alunos, a gente fica sabendo da realidade dos alunos, de uns conteúdos que eu tenho...”(EI – PAF/11)*

*“Ela (coordenador pedagógica) é excelente, a gente fica trocando figurinhas [...] eu deixo (material) para o pessoal (professores) da tarde o pessoal da tarde deixa (também) o que a gente acha de novo [...] **no corredor quando a gente se passa e na hora do intervalo muito rapidinho.***

Na quarta-feira eu (a turma) tinha Educação Física e tinha Educação Artística que seriam com especializada, e agora não tem mais Educação Física só Educação Artística, então vai ser o horário que eu vou poder sentar com ela (a coordenadora pedagógica) e conversar. Só que, eu conversando com ela, às vezes eu vou tirar o espaço de outras coisas que ela vai ter que fazer, mas é um dos únicos momentos que eu vou ter (EI - PAI/08)

Nas falas acima, as professoras explicaram como interagiam com os colegas de trabalho. Citaram os corredores e a sala dos professores como espaços onde se processavam essas ações.

Na primeira fala da professora PAF/11 ela reclamou do uso desse pouco tempo pela direção para dar recados. Além de evidenciar a preocupação da professora em garantir o pouco tempo existente na realização de seu trabalho, também permite inferir a separação entre o trabalho da escola e do trabalho dos professores. Esta separação já vinha sendo percebida durante o andamento das análises e foi citada em outras oportunidades.

*“tu sabe que esta coisa de **dar recados esta parte da escola**, assim... faz com que a **gente tenha menos tempo de saber o que acontece com os alunos***

Aproveitamos este momento para marcar esta idéia que permeou o contexto educacional investigado. Esta fala acabou sendo a representação de uma situação que se consolidou, por meio das prescrições existentes, em todas as instâncias organizativas do trabalho escolar.

Inferimos que existia uma separação entre o trabalho dos professores de sala de aula e o trabalho dos professores que atuavam na gestão. Não era uma separação funcional, mas sim, uma separação política que resultou em interesses diferentes, por vezes, opostos.

Os outros ambientes identificados, foram as salas de aula, que, por motivos óbvios, o professor permanecia a maior parte de seu tempo. A sala de aula, neste caso também abarcava atividades no bairro e no pátio da escola.

O atendimento aos pais e outras situações para as quais o professor era solicitado, de forma imprevisível, eram realizadas durante os períodos de aula. Para isso, os coordenadores pedagógicos ou outros professores, ficavam com os alunos em sala de aula para que o professor pudesse resolver tais situações.

Procuramos até então, caracterizarmos e compreendermos como acontecia a permanência dos professores na escola. Como estes profissionais gerenciavam suas ações em meio às contingências contextuais.

A situação descrita até então evidenciou a precariedade que se impôs sobre o trabalho escolar e o trabalho dos professores, bem como o esforço que estes

profissionais faziam para garantir ações que consideravam importantes e que qualificavam os seus trabalho.

6.4. Os condicionantes do trabalho dos professores

Como anunciado, no início deste capítulo, nosso problema de pesquisa foi: compreender como as condições dos contextos de trabalho interferem na organização e o desenvolvimento do trabalho docente na escola investigada. Como resposta, a este questionamento inicial, identificamos alguns condicionantes, os quais apresentamos e discutimos, a seguir.

Evidenciamos que, os principais condicionantes sobre o trabalho dos professores, na escola investigada, eram produzidos em três instâncias da rede de ensino. Eles tinham suas origens nas políticas vigentes, nas formas de organização da escola e do trabalho escolar e na tradição presente nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho individual de cada professor.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da legislação vigente e das políticas de gerenciamento da profissão docente, condicionavam, nem sempre de forma positiva, à atividade profissional dos professores.

Os contratos dos professores, de 20 horas semanais, associados às formas de distribuição e valorização das atribuições às quais os professores deveriam realizar nesta carga horária, condicionaram tanto a organização da escola e do seu trabalho, como o trabalho individual de cada profissional.

Em primeiro lugar, essa carga horária de contrato, trouxe consigo a necessidade de os professores assumirem outros contratos, na própria rede de ensino, em busca de complementação salarial, o que lhes permita permanecer na carreira. Normalmente esses contratos eram cumpridos em escolas diferentes. Esta situação duplicava as atividades dos professores, o que não é desejável, tendo em vista a natureza deste trabalho. Duplicar a carga horária de trabalho e, também, suas atividades leva ao enfraquecimento, fragilização e empobrecimento do trabalho dos professores, pois, o que o professor precisava era, justamente o contrário disso, ou seja, precisava diversificar suas atividades e, ao mesmo tempo, ampliar as horas de dedicação a cada uma delas.

Logo, contratos de 20 horas e a assunção de mais de uma escola como locus de trabalho dos professores foi um dos primeiros condicionantes que precisava ser repensado. A SME precisava buscar meios para ampliação do tempo para a dedicação dos professores a outras atividades de trabalho, bem como investir na sua fixação em uma única escola.

Outro aspecto que chamou atenção, pela sua forte influência nas formas de atuação dos professores na escola, foi a divisão do trabalho escolar determinada na legislação municipal vigente.

A legislação, ao determinar que “docentes” eram aqueles profissionais responsáveis “apenas” pelo trabalho didático e os técnicos-administrativos-pedagógicos “apenas” pela gestão promoveu uma divisão do trabalho escolar entre aqueles profissionais responsáveis pela sala de aula e aqueles que mantêm as condições mínimas para isso.

A assunção destes diferentes papéis, de forma acrítica, construiu na cultura local a ideia de que os professores regentes são dispensáveis da organização da escola, logo, suas presenças na instituição estavam, totalmente, vinculadas à sala de aula e à situações de interação com os alunos. A situação descrita foi um fator limitador da construção de princípios democráticos e da autonomia escolar. Mudanças, neste sentido, se faziam necessários largos investimentos em políticas que visassem garantir a valorização e as plenas condições de trabalho aos professores.

Ou seja, eram necessárias mudanças significativas nas instâncias superiores, sobre as formas de conceber e regular do trabalho docente, que, ainda, se mantém numa lógica prescritiva e subjugada a uma burocracia regulamentadora, sem que, se tenha conseguido instituir processos de acompanhamento e de avaliação (NÓVOA, 1995) que normatizem a carreira docente a partir de suas reais necessidades de trabalho.

Situações como a investigada deram margens para atitudes compensatórias por parte dos profissionais que, recorrentemente, excluía e deixavam de realizar atividades na escola e com os alunos em função da falta de estrutura e de condições.

Esta situação ressaltou, também, a urgência da SME criar mecanismos de aproximação e interação com as escolas para que pudesse trabalhar de forma mais

coerente sobre as demandas educacionais e as reais necessidades das escolas e dos professores.

A escola representou uma segunda instância, onde foi possível identificar condicionantes que agiam sobre o trabalho dos professores. Neste processo de identificação e discussão dos condicionantes do trabalho dos professores, é preciso ressaltar que, apesar de uma tentativa de classificá-los em função de suas origens, na dinâmica de funcionamento da educação eles encontravam-se fortemente articulados e, também, condicionados uns pelos outros. Logo, esta separação foi apenas para que pudéssemos visualizar e localizar de forma mais explícita, onde e como, os condicionantes do trabalho dos professores atuavam.

Isso é visível quando tratamos da escola e buscamos nela seus condicionantes para o trabalho docente. A concepção de que a escola era apenas um lugar onde os professores realizavam suas aulas era prevalente e, isso, em nosso entendimento, foi decorrente dos condicionantes acima discutidos. Contudo, no espaço escolar este pensamento acabou tendo certa autonomia quando influenciou a organização da escola e as atividades de trabalho dos professores.

A escola, tanto para a equipe gestora como para os professores, era uma instituição responsável por organizar e manter as “salas de aula”²³ em condições para que os professores dessem suas aulas. Ou seja, o professor, quando se dirigia ao seu local de trabalho, não vinha para a escola e sim para a sala de aula. Neste sentido o professor se aproximava, declaradamente, ao que chamamos de profissional técnico, que vem para a escola aplicar atividades elaboradas a revelia da realidade e escolar. A diferença percebida, no conceito original de profissional técnico, foi que, neste caso, eram os próprios professores que elaboravam seus materiais, demonstrando a assunção da autoria sobre suas atividades de trabalho. Contudo, se sobressaiu desta situação, o fato dos professores e da equipe gestora conceberem como espaço de atuação dos professores apenas a sala de aula. O principal efeito deste condicionante era a retirada dos professores das decisões e da construção do trabalho diário da escola. A participação dos professores em outras atividades escolares não foi, naturalmente, incorporada ao seu trabalho e à sua

²³ Sala de aula representa não apenas o espaço físico, mas inclui a organização da carga horária dos professores e o, mínimo, de materiais didático-pedagógicos necessários.

carga horária; acontecia quando a equipe gestora criava, de forma improvisada, situações para isso.

Como consequência direta disso, os professores, cada vez mais, buscavam formas de se manterem afastados da escola durante as horas e dias que não precisavam atuar em sala de aula. Eles acabaram delegando, de forma impensada, toda a organização da escola à equipe de gestão e conseqüentemente à SME, sem perceberem que, mudanças nas formas de valorização e condições de seus trabalhos passam, em primeiro lugar, por eles mesmos e pelos papéis que assumem na escola. Não existem formas de sinalizar à SME às mudanças necessárias sem a assunção de outra postura profissional. No caso estudado, o que acontecia era, justamente, o contrário, pois os professores se renderam a política compensatória e sinalizaram para a SME que estavam satisfeitos com a situação.

Para a gestão escolar, esta situação trazia limitações sérias, pois, acabava impedindo a constituição de coletivos profissionais, indispensáveis para a democratização e a autonomia da escola. Ela, também impôs limites para atividades de rotina como a realização de reuniões pedagógicas, encontros de planejamento coletivo, espaços de avaliação do trabalho escolar, envolvimento com a comunidade, trocas efetivas e produtivas entre os pares, etc.

Todo o processo de organização e funcionamento da escola acabou ficando a cargo da equipe gestora, a quem cabia equacionar as prescrições da Secretaria de Educação, a necessidade de envolver, minimamente, os professores nas atividades escolares e, ainda, compensar a falta de condições existentes. Tudo isso, sem “mexer” nas práticas consolidadas na cultura local.

Assim, constatamos a simplificação das exigências feitas aos professores, mantendo a qualquer custo as compensações que vinha sendo naturalizadas nas formas como os professores realizam seus trabalhos. Estamos falando no afastamento dos professores nos dias de planejamento, bem como o aumento das férias dos professores com as suas liberações durante os períodos de férias e recesso dos alunos.

Esta situação “resolvia” três outras, problemáticas, aparentemente insolúveis: (1) apostava na satisfação dos professores com relação às suas condições de trabalho; (2) não gerava novas demandas de recursos para a escola e; (3) na medida em que, os problemas reais não são reivindicados, deixava a Secretaria em

uma situação confortável sem que precisasse assumir suas verdadeiras responsabilidades.

Instaurou-se, desta maneira, a política da compensação que se perpetua, se auto-regula e auto-alimenta.

Por fim, os professores que tinham suas próprias expectativas e objetivos sobre seus trabalhos, por meio de suas representações e atitudes profissionais, acabaram consolidando e legitimando um perfil profissional nem sempre condizente com os objetivos educacionais, e por vezes condizentes com seus próprios discursos. Diante disso, podemos dizer que, os professores viviam permanentemente o dilema entre buscar a diminuição de suas jornadas de trabalho, sobrecarregadas de “horas aulas” e, em sentido contrário, mostrar, por meio de mecanismos improvisados e frágeis, que possuíam capacidade para gerir suas ações de trabalho assumindo, mesmo que de forma precária, solitária e individualizada a responsabilidade a autoria de suas atividades cotidianas de trabalho.

Para isso, estes profissionais ampliaram, de forma deficitária e aligeirada, as tarefas prescritas pela escola, sem que conseguissem alcançar as às instâncias superiores e influenciar, como coletivo profissional, as políticas locais que vigentes sobre a educação municipal.

As condições em que os professores desenvolviam seus trabalhos impediam, desta forma, a constituição de coletivos profissionais que servissem de espaços onde pudessem legitimar suas atividades e ações e delimitar as especificidades da atuação. Confirmou-se, neste caso, o enfraquecimento da colegialidade reforçando a cultura do isolamento e da individualidade da profissão.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES DA PESQUISA

Para apresentarmos nossas conclusões, organizamos nossas idéias procurando ressaltar as diferentes instâncias que incidem sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho docente na Escola Pública de Educação Básica investigada.

Podemos afirmar que o contexto analisado, do ponto de vista das prescrições sobre o trabalho docente, é marcado por contradições e desencontros que têm condicionado fortemente, tanto as formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar como do trabalho dos professores.

As contradições, em sua maioria, são decorrentes da concepção de docência que orientou a construção da normativa analisada e, ainda orienta, a definição e a implementação das políticas existentes, que parecem estar de acordo e consonância com a legislação vigente.

Uma das principais contradições percebidas é o fato de existir uma separação conceitual entre ser professor e ser docente. A forma como a lei coloca esta separação sinaliza posturas distintas com relação ao trabalho escolar; permite que os professores regentes se responsabilizem exclusivamente pela “sala de aula”, ou seja, atividades exclusivas do trabalho didático. Esta prerrogativa da lei, por mais que se encontre contraditória e dúbia, podemos dizer que tem tido mais força nas formas de atuação destes profissionais do que os princípios da gestão democrática e da autonomia escolar.

A separação entre o administrativo e o pedagógico precisa ser superada no sentido de conquista de uma gestão democrática participativa, onde deverão se

inserir a decisões maiores sobre o currículo escolar e as práticas didático-pedagógicas coerentes com a construção de outra escola. Esta superação, contudo, não pode ser delegada, exclusivamente, à escola, precisa ser um processo vivenciado em todas as instâncias da rede de ensino, calçado por políticas adequadas e coerentes com uma nova proposta de educação. Há, de se constituir, instancias representativas e decisórias que consigam, de fato, fazer o intercambio entre a rede de ensino e os professores.

As regras adotadas na regulamentação dos contratos de trabalho são outro ponto contraditório, pois se encontram adversas à natureza das atividades profissionais da docência. Os contratos são orientados pela idéia de que os docentes são profissionais técnicos, exclusivos para as atividades de ensino. Além disso, reduzem as atividades de ensino à sala de aula. Desta forma, inviabilizam qualquer atitude, individual ou coletiva, que vislumbre uma atuação mais reflexiva e intelectual dos professores. Ou seja, uma atuação profissional que retire da escola o status de reprodutora acrítica das relações sociais prevalentes na sociedade capitalista.

Mesmo aceitando que, os professores fossem contratados apenas para assumirem o trabalho didático teríamos argumentos suficientes para questionar e contestar a carga horária de contrato. Ao assumirmos que, as atividades didáticas são uma parte do trabalho dos professores e que suas atuações envolvem outras, não menos complexas, é coerente dizer que, sem alterações legais nos contratos dos professores que visem à ampliação da carga horária, a diversificação das atividades de trabalho e a fixação dos professores em apenas uma escola, a rede municipal terá inúmeras dificuldades para reverter o quadro da educação municipal.

Na escola, o que encontramos foram horários estrangulados que visam garantir aos professores o tempo exigido em sala de aula, os planejamentos de ensino e a participação nas reuniões semanais. As demais tarefas são excluídas da organização da rotina oficial da escola. Então, nos parece que, enquanto não ocorrerem mudanças significativas nas políticas locais com outras formas de compreensão e de valorização do trabalho docente, a escola não terá forças para alterar a ordem vigente.

Observamos nas formas de organização dos tempos, dos espaços e dos recursos escolares que a rede de ensino está, fortemente, voltada aos baixos

custos, contrapondo-se até mesmo as suas proposições legais. Este tipo de gestão pública visa a redução recursos independente das necessidades inerentes ao trabalho escolar; isso resulta na, quase que absoluta, falta de condições para o trabalho nessas instituições.

Concluimos, que quando o sistema se retira e se exime de suas responsabilidades negligenciando as condições para a efetivação das atividades inerentes ao trabalho do professor perde sua função regulamentadora e mantenedora. Fica delegado aos professores considerarem as diferentes possibilidades, elegerem as realizáveis e abrirem mão daquelas que consideram inexecutáveis independente de importância e relevância para os processos de escolarização dos alunos. Isso evidencia o quando a educação ainda não representa prioridade nas políticas públicas, e ainda, que seus dirigentes ainda orientam suas gestões baseados concepções obsoletas e totalmente desatualizadas do ponto de vista das produções científicas da área.

Isso sinaliza à necessidade de programas de formação, para os profissionais que atuam em todas as instâncias das redes de ensino, que visem a superação das representações vigentes e que resultem na construção de novas propostas educacionais.

Os princípios de democratização, descentralização e autonomia da educação se perdem diante da realidade que este estudo evidenciou. É necessário que a SME tome para si, no sentido pleno, o papel mantenedora cujos princípios devem se efetivar em ações e políticas educacionais condizentes com uma educação de qualidade.

Para reverter a situação vigente, é necessário, em primeiro lugar, admitir que a natureza da instituição escolar, seus objetivos e funções estão incompatíveis com para as formas possíveis e viáveis de organização do trabalho escolar, as quais mantêm a ordem vigente e colocam os professores às margens das decisões sobre sua profissão e seus trabalhos.

A situação vigente nega à escola o status de “instituição”, no sentido pleno da palavra, que pode e deve fazer uso de regras de funcionamento, definir claramente as funções e atribuições dos diferentes profissionais. Uma instituição que deve contar com um corpo de profissionais envolvidos com a totalidade de seu trabalho e não com pequenas parcelas do mesmo. Conclui-se desta análise que

as condições oferecidas pela rede de ensino fazem a fragmentação e a simplificação se sobrepôr à totalidade e à complexidade do trabalho escolar.

Como resultado das políticas atuais, a escola tem realizado várias ações na informalidade, por meio da institucionalização de pequenos períodos de tempo utilizados para “reuniões” entre os professores e a equipe diretiva, ou com a coordenação pedagógica, ou com os pais dos alunos, ou ainda, entre os próprios professores. Estas ações acontecem nos corredores, nos intervalos do recreio, na chegada e na saída da escola, enfim, onde os professores conseguem, por alguns segundos, se encontrar. Essas ações foram excluídas do planejamento do trabalho escolar, contudo, não foram excluídas de seu funcionamento o que tem gerado ações improvisadas, ao acaso e sem as devidas condições de realização.

Desta forma, tais ações não chegam a ser incorporadas na rotina escolar, tampouco valorizadas e reconhecidas como necessárias e inerentes ao trabalho docente. Diante de tudo isso, o trabalho escolar vai cada vez mais se caracterizando pela execução do que pela concepção. Os tempos e os espaços escolares evidenciam que esta instituição está cada vez mais preparada para executar as ações do que para planejar e elaborar estratégias de ação coletivamente.

A organização do trabalho escolar está centrada na execução das tarefas esquecendo a tríade indispensável para o funcionamento de qualquer instituição que se pretenda democrática, coletiva e de qualidade: planejamento, execução e avaliação.

A escola da forma como está organizada mantém a tradição de esperar que venha de fora a solução para seus problemas, constituindo-se em um terreno fértil para a inserção de inovações distanciadas da realidade, que acabam por desestabilizar sua rotina sem, contudo, resultar em melhorias no trabalho realizado.

À escola resta atender a principal prescrição do sistema – professores em sala de aula – e para isso acaba promovendo uma “disputa” pelo tempo, na qual concorrem as ações organizativo-administrativas e as pedagógicas. Desta forma, a escola vive atualmente dilemas recorrentes, pois precisa hierarquizar e valorar umas ações em detrimento de outras, de valores e importâncias equivalentes.

Analisando a situação dos professores conseguimos visualizar uma das principais causas desta situação. A falta de tempo dos professores, na escola, parece um problema crônico cuja solução já se desistiu de buscar. O que a escola

tem buscado é fazer o melhor dentro do (im)possível. A carga horária de contrato dos professores é apenas a ponta da problemática que a escola está envolvida.

A conjuntura é caracterizada muito mais por limitações do que possibilidades para que a instituição escolar coloque em prática sua proposta pedagógica, cumpra com as determinações legais e consiga efetivar um trabalho pautado na gestão democrática e colaborativa. A idéia de democratização na escola está presente muito mais no dizer do que no fazer, pois está sendo admitida como mera constituição de espaços de consulta e repasse de informes aos professores nas reuniões semanais.

Os professores, nessa conjuntura, vivem também os seus dilemas, pois ao mesmo em tempo que precisam cumprir seu papel e suas atribuições profissionais, têm que enfrentar às condições as quais estão submetidos. Para eles, a situação da escola não é uma simples representação da escassez de recursos, mas sim a materialização da desvalorização do seu trabalho. Diante disso, a idéia majoritária que se consolidou foi a necessidade de simplificar as ações para ganhar tempo, e ganhar tempo não significa ter mais tempo livre, mas sim, garantir o mínimo que precisa ser feito na escola. Há, neste sentido, a valorização da quantidade em detrimento da qualidade.

A docência como profissão, neste sentido, está muito mais ligada a idéia de sacerdócio do que a de profissionalização, pois as exigências contextuais continuam retirando do professor o direito de conceberem seu trabalho, promovendo, com isso, a impossibilidade de se constituir um corpo de conhecimentos próprios, que tenha no trabalho dos professores seu principal processo de legitimação.

A escola acabou se configurando, para os professores e para os gestores, como um local para o desenvolvimento de apenas algumas ações inerentes ao trabalho docente.

A concepção de que os docentes são profissionais técnicos orienta a organização da escola e tem repercussões diretas sobre suas ações. Se o professor é um profissional que executa coisas concebidas por outros a escola deve ser um espaço preparado apenas para execução e não para a concepção. Logo, não são necessários ambientes apropriados para um trabalho intelectual e reflexivo.

Informalmente, a SME e a escola acabam contando com a realização de manobras diversas pelos corredores, sala dos professores, etc. para que os

docentes consigam dar conta de outras atividades, como: interagir com os pares, trocar materiais, combinar atividades conjuntas, receber orientação da supervisão, encaminhar seus pedidos de materiais, conversarem com os orientadores, conversarem com os pais, enfim, participarem da vida escolar.

Podemos dizer que a rede de ensino, da forma como vem atuando, conta com a informalidade dentro da própria escola. Ou seja, uma parte do trabalho docente não é devidamente reconhecido, valorizado e remunerado. Existe claramente uma parte do trabalho docente que o sistema não quer saber onde, como e em que condições ele ocorre.

Visivelmente foi subtraída do trabalho dos professores uma parte incontestável a uma atuação plena e dignificada. O trabalho docente é visto como uma atividade essencialmente prática, para o qual não são necessárias atividades intelectuais e reflexivas. Essas últimas foram, sumariamente, eliminadas das atividades de trabalho dos professores.

Aquela pretensa rede de interações, idéias, planejamentos e ações que deveriam compor e construir o trabalho escolar acabou se configurando em um mosaico, com partes definidas e delimitadas que, por força do contexto se encaixam, mas não tocam.

Esta é uma das principais lacunas identificadas no trabalho desta escola, a falta de combinação entre as ações da gestão com as ações pedagógicas, caracterizando o que chamamos de particularização do trabalho escolar.

Articular estas dimensões da escola e retirar a exclusividade de suas responsabilidades de um grupo ou de outro é inevitável para a consolidação de outras formas de compreensão do trabalho escolar. Na verdade, a escola está se transformando apenas em espaços físicos e não em espaços institucionais. Nestes espaços, os profissionais desenvolvem o que é possível e não o que é preciso. Ou seja, não é para a instituição que os professores estão trabalhando; cada um trabalha para si, para sua sala de aula.

Os professores ao realizarem suas atividades de trabalho mobilizam elementos de suas próprias características pessoais e profissionais, bem como, das características do contexto escolar e, a partir da articulação destes diferentes elementos, realizam suas escolhas construindo padrões para suas atuações na escola.

Concluimos que existe um quadro prescritivo, sobre o trabalho escolar e sobre o trabalho dos professores, contraditório na sua constituição que coloca em confronto e oposição as proposições legais e as condições de trabalho existentes na EPEB.

As condições de trabalho representam um dos principais aspectos presentes no pensamento dos professores, quando realizam suas atividades de trabalho, e têm condicionado diretamente as formas de organização e desenvolvimento dos mesmos.

As condições descritas pelos professores, os levam a realizar, cada vez mais, suas ações de trabalho de forma aligeirada e simplificada/reduzida. A complexidade da maioria das ações escolares vem sendo negligenciada, em função da imposição de formas rápidas e inadequadas de sua realização, o que tem produzido uma representação pobre, reduzida e simplista dessas ações, aproximando-as mais da trivialidade e da mesmice.

Assim, cria-se uma nítida separação entre o trabalho do professor, como profissional, e o trabalho da escola, como instituição, sugerindo fortemente que a escola ainda não se preparou para incluir o trabalho individual de cada professor, seu planejamento e sua realização, como parte efetiva de um trabalho coletivo institucional, ou seja, o trabalho escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Júlia Issy. Reestruturação Produtiva e Variabilidade do Trabalho: Uma Abordagem da Ergonomia. In. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1. Brasília/BRA, Jan/Apr, 2000. ISSN 0102-3772.
- ABRAHÃO, Júlia Issy; PINHO, Diana Lúcia Moura. As transformações do trabalho e desafios teóricos metodológicos da Ergonomia. In. **Estudos de Psicologia**, v. 7, Natal/BRA, 2002. ISSN 1413-294X.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos dos Estudos de Caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez, 2006. ISSN 0100-1574.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo/BR: Pioneira, 1998. ISBN 85-221-0133-7.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**, cap.2, p.35-53. Londrina/BR: Eduel, 2004. ISBN 85-7216-423-5.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília/BR: Líber. (Série “Pesquisa”, v. 13), 2005. ISBN 85-9884-340-7
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 2.ed. Campinas/BR: Papyrus. (Série “Prática pedagógica”), 1995. ISBN 85-308-0376-0.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre/BR: Artmed. (Coleção “Pesquisa Qualitativa”), 2009. ISBN 97885-363-2053-3.
- APPEL, Michel. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo/BR: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 4.ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro/BR: Forense, 1993. ISBN 85-218-0021-5.
- BALZAN, Newton César. ‘Sete Asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional’. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Inovação Educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. 3. ed.; p. 287-309. Campinas/BR: Autores Associados. (Coleção “Educação Contemporânea”), 1995. ISBN 85-85701-08-0.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/PT: Edição 70, 1977. ISBN 972-44-0898-1.
- BARROSO, João (org.). **O Estudo da Escola**. Porto/PT: Editora Porto. (Coleção “Ciências da Educação”), 1996. ISBN 972-0-34123-8.

BARROSO, João. 'Formação, projeto e desenvolvimento organizacional'. In: CANÁRIO, Rui. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto/PT: Porto Editora. (Coleção "Ciências da Educação, 25"). p. 61-78, 1997. ISBN 972-0-34125-4.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte/BR: Editora UFMG. (Coleção Aprender), 1999.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/PT: Porto Editora, 1994. ISBN 972-0-34112-2.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/BRA: Diário Oficial da União, 23 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 Jul. 2011.

CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In. NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. 2ed. Lisboa/POR: Dom Quixote Publicações, 1992. ISBN 972-20-1004-2.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2006. ISBN 85-363-0696-3.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?. In: **Cadernos de organização e gestão escolar**. v. 3. Portugal/PT: Instituto de Inovação Educacional, 1995. ISBN 972-9380-83-X.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre/BR: Artmed. (coleção "Inovação Pedagógica", 1), 2002. ISBN 85-7307-895-2.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2ed. Rio de Janeiro/BR. Editora Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3333-0.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos Professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo/BR: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0870-X.

CÓSSIO, M. F. ; HYPOLITO, Álvaro Luiz M. ; LEITE, Maria Cecília ; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. In. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 325-341, 2010. ISSN/ISBN: 1678166X.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas/BR: Papyrus. (coleção "Magistério: formação e trabalho pedagógico"), 1989. ISBN 85-308-0081-8.

DANILEU, François (Coord). **Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. Tradução de Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo/BR. Editora Edigard Blücher, 2004. ISBN 85-212-0350-0.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas/BRA: Mercado de Letras, 2004. ISBN 85-7591-040-x.

DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (orgs.). **Desafios da globalização**. 5.ed. Petrópolis/BRA, 2003.

DUARTE, Adriana. Vinte anos de produção acadêmica sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: 1987-2007. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília/BR: Liber Livro, 2006. ISBN 8598843253.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/BR: Artmed, 2009. (Coleção "Pesquisa Qualitativa"). ISBN 978-85-363-2057-1.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre/BR: Bookman, 2004. ISBN 978-85-363-0414-4.

FREIRE, Paulo. **Educação & atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo/BR: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0827-0.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 11. ed. v. 1. Rio de Janeiro/BR: Paz e Terra. (Coleção "Educação e mudança"), 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo/BR: Paz e Terra. (Coleção "Leitura"), 1996. ISBN 85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro/BR: Paz e Terra, 2003. ISBN 85-219-0010-4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo/BR: Unesp, 2000. ISBN 85-7139-291-9.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro/BR: Paz e Terra, 2003. ISBN 85-219-0005-8.

GARRETT, Annette. **A entrevista, seus princípios e métodos**. 5. ed. Rio de Janeiro/BR: Livraria Agir, 1967.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí/BR: Editora UNIJUÍ (Coleção "Fronteiras da educação"), 1998. ISBN 85.7429.003.3.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo/BR: Cortez. (Coleção "Docência em Formação, Série "Saberes pedagógicos"), 2011. ISBN 978-85-249-1395-2.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. 11. reimpr. São Paulo/BR: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-3169-4.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre/BR: Artmed, 1997. ISBN 85-7307-301-2.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro/BR: Record, 2003. ISBN 85-01-04965-4.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUÉLEN, A.. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo/BR. Blucher: Fundação Vanzolini, 2001. ISBN 978-85-212-0297-4.

HUBERMAN, A. M.. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. Tradução de Jamir Martins. São Paulo/BR: Cultrix, 1973.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e autointensificação do trabalho docente. In. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9. n. 2, p. 100-112, jul/dez, 2009. ISSN 1645-1384.

HYPOTITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I., org. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas/BR: Papirus. (coleção "Magistério: formação e trabalho pedagógico"), 2009. ISBN 85-308-0568-2.

LAVILLE, Antoine. **Ergonomia**. Tradução de Márcia Maria Neves Santoro. São Paulo/BR: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1977.

LEPLAT, Jacques. Aspecto da complexidade em ergonomia. In. DANILEU, François (Coord):. **Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. Tradução de Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo/BR. Editora Edigard Blücher, 2004. ISBN 85-212-0350-0.

LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. In: CANÁRIO, Rui; RAMOS DO Ó, Jorge (dir.): **Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas**. v. 9. p. 119-128. Lisboa/PT: Editora Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Coleção "Ciências da Educação"), 2009. ISSN 1646-4990.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí/BR: Unijuí (Coleção "Educação em Química"), 2007. ISBN 978-85-7429-575-6.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Raquel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel. cap. 10, p.271-296, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo/BR: EPU, 1986. ISBN 978-85-12-30370-3.

- MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais de trabalho docente por professores de Curso de Pedagogia. In. **Trabalho & Educação**. v. 18, n. 2, mai./ago, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo/BR: Hucitec, 2000. ISBN 85-271-0181-5.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs).. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN: 85-249-0546-8.
- MOSCHEN, Juan Carlos. **Innovación educativa: decisión y búsqueda permanente**. Buenos Aires/ARG: Bonum, 2005. ISBN 950-507-728-9.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte/BR: Autêntica. (Coleção "Pensadores e Educação", 4), 2006 ISBN 85-7526-142-8.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, António, org. **Profissão Professor**. Porto/POR: Editora Porto. v.3, p. 13 – 34, (Coleção Ciências da Educação), 1995. ISBN 972-0-34103-3.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a Re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 99, p. 355-375, mai/ago, 2007.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. Texto acessado no site <http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=port>, em 02 de novembro de 2011. O site não disponibiliza a data da publicação.
- PARO, V. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo/BRA. Editora Cortez, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:introdução crítica**. 8. ed. São Paulo/BRA: Cortez, 1999. ISBN. 85-249-0061-x.
- PARO. V. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo/BRA: Editora Cortez, 2007. ISBN 978-85-08-10868-8.
- PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte/BR: Autêntica, 2000. ISBN 85.86583.72.3.
- POPKEWITZ, Th. S. **Sociologia política de las reformas educativas**. Madri/ES: Morata, 1991. ISBN: 84-7112-385-1.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo/BR: Atlas, 1999. ISBN: 85-224-2111-0.
- ROCKWELL, Elsie (cord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. ISBN 968-16-4524-3.

SANTA MARIA. PREFEITURA MUNICIPAL. **Lei n. 3326/91, DE 04-06-1991 - Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Municipais e dá outras providências.** SANTA MARIA/RS/BR, 1991.

SANTA MARIA. PREFEITURA MUNICIPAL. **Lei n. 4696/93 DE 22/09/2003 - Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e Institui o Respectivo Quadro de Cargos e dá Outras providências.** SANTA MARIA/RS/BR, 2003.

SANTOS, Maria Eliza. **Formação Continuada de Professores e Desenvolvimento Institucional de Escolas Públicas:** Articulações, Dificuldades e Possibilidades. Dissertação de Mestrado. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/BR, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro/BRA, 2000. ISBN 85 – 01-05878-5.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Raquel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina/BR: Eduel. cap. 1, p. 3-34, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas/BR: Autores Associados, 1994. ISBN 85-85701-04-8.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas, 2000. ISBN 85-7307-638-0.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina/BR: Eduel. cap.4, p.81-104, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

STAKE, Robert E.. **Investigación com estudio de casos.** 2.ed.Traducción de Roc Filella. (Colección “Pedagogía”), 1999. ISBN 84-7112-422 X.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. v. 4. Brasília/BRA: Plano Editora. (Série “Pesquisa em Educação”), 2002. ISBN 85-85946-43-1.

TERRAZZAN, Eduardo A. Inovação Escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil:** alguns recortes. São Paulo/BR: Escrituras Editora, 2007. ISBN 978-85-7531-277-3.

TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Condicionantes para tutoria no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores.** – COTESC. Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Nov. 2003 – Jul. 2006. 60p. (CNPq, Ed. Universal 01/2002. Proc. 478078/2003-0). Relatório Técnico Final.

TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Desafios para Promoção e Consolidação de Melhoria na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores** – DEPROCOP. Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Ago. 2009 – Ago. 2011. (Edital/ MCT/CNPq 14/2009 - Universal). Projeto.

TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na educação básica e na formação de professores** – DIPIED. Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Out. 2006 – Mar. 2009. 89p. (CNPq, Ed. Universal 02/2006. Proc. 486440/2006-0). Relatório Técnico Final.

TERRAZZAN, Eduardo a. (coord). **Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil** – IEPAM. Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Mar. 2008 – Dez. 2012. (CAPES/INEP/SECAD 001/2008 – Observatório da Educação). Projeto.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no Ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/BR: Centro de Estudos Educação e Sociedade, a. XXII, n.74, p. 143-160, 2001.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre/Brasil: Artmed, 2001. ISBN 85-7307-855-3

VEIGA, Ilma P. Alencastro; ARAUJO, Jose Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas/BR: Papyrus. (coleção “Magistério: formação e trabalho pedagógico”), 2005. ISBN 85-308-0788-X.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis/BR: Vozes, 2010. ISBN 978-85-326-3994-3.

WISNER, Alain. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In. DANILEU, François (Coord): **Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. Tradução de Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo/BR. Editora Edigard Blücher, 2004. ISBN 85-212-0350-0

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre/BR: Bookman, 2005. ISBN 85363-0462-6.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. “A Escola Normal e seus trabalhadores docentes.” In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

ALMEIDA, Inês Maria M Zanforlin Pires de; OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. Do mapeamento quantitativo das experiências de jornada escolar ampliada às análises qualitativas preliminares, clareadas pela Psicanálise. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

ALTOÉ, Adailton. Presenteísmo Docente em uma escola particular. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. O processo de precarização e intensificação do Trabalho Docente na Educação Infantil. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

ALVES, Cristina Nacif. A ética dos argumentos e discursos de professores sobre avaliação da aprendizagem. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

ALVES, Maria Zenaide; BERGO, Renata Silva. SALES, Shirlei Rezende; NOGUEIRA, Paulo; HERMONT, Catherine. Reflexões acerca de uma formação continuada articulada ao Trabalho Docente no chão da escola. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

AMADOR, Fernanda Spanier. Atividade Docente: pensando a formação pelo curso do trabalho. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre BRA: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Marlene de. Na condição docente: os sentimentos do corpo em interação face a face. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. Ser professor Coordenador Pedagógico: sobre o Trabalho Docente na Escola Plural. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

AUGUSTO, Maria Helena O. G. A regulação educacional em Minas Gerais e a política de resultados. O desafio da inspeção escolar." In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria; FLORES, Camila de Almeida; RIBEIRO, Renata Nayara. O perfil cultural dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH) e o trabalho com cinema na escola. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BARBOSA, Andreza. O professor brasileiro é mal remunerado: mito ou verdade?" In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. A encenação das coreografias pedagógicas no ensino universitário. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BAREICHA, Luciana Câmara Fernandes. A Educação entre o processo de exclusão e inclusão social: as representações sociais expressam o mal estar do papel social da educação nesse referencial. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x

BAREICHA, Paulo; FERREIRA, Consuelo. Entre o prazer e o sofrimento: a (sócio)dramática expressividade do cotidiano docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BARROSO, J.. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa/POR: Educa, 2006, p. 41-70.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero; MAFRA, Leila de Alvarenga. O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/Minas Gerais. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BELLO, Isabel Melero. A formação superior de professores em serviço no Brasil: uma história em construção. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BERNSTEIN, B.. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 95-113, dez. 2000.

BOING, Luiz Alberto. Professores itinerantes e interativos. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Trabalho Docente na Escola Pública brasileira: as finalidades humanas em risco. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BONFIM, Patrícia Vieira; PEREIRA, Lucia Helena Pena. Trabalho Docente no primeiro ano do Ensino Fundamental: Tecendo relações com a corporeidade e a ludicidade. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

BRAITH, Beth. Prefácio. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina/BR: Eduel, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina/BR: Eduel. cap. 6, p. 131-163, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

CARLINDO, Eva Poliana. Implicações da ausência de capital cultural para o ensino na sala de aula: professoras atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental paulista. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

CASTRO, Monica Rabello de; MAIA, Helenice; CARREIRO, Camila Motta. Análise argumentativa do Trabalho Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

CASTRO, Naara Pereira da Silva. “Desafios cotidianos ao Trabalho Docente: por uma escola emancipadora.” In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x

CASTRO, Rafael Fonseca de. Trabalho colaborativo & Educação à Distância: dialogando pela e para a educação. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

CAVALCANTE, Maria A. S.; FUMES, Neiza de L. F.; BARROS, Márcia L. N. L.; PIZZI, Laura C. V.; MELO, Wanessa Lopes de. A história de vida e auto-confrontação: contribuições para a compreensão da Atividade Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; CALSA, Geiva Carolina. Acentolândia: uma proposta de mudança conceitual para o ensino de regras ortográficas. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

CLOT, Y. (Org.). **A Função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na Educação Infantil: implicações na configuração do Trabalho Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

CORRÊA, Elenice. Tecnologias e fabulações audiovisuais na sala de aula. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Trabalho Docente no Ensino Médio e a nova regulação educativa: sujeitos e condições singulares. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

CRUZ, Giseli Barreto da. A complexa relação entre teoria e prática no curso de Pedagogia e seus efeitos para o Trabalho Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

CUNHA, M.I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. p.127-147. Campinas: Papirus, 1999.

DANTAS, Douglas Cabral; RIGOTTI, José Irineu Rangel. Os Professores e a Violência em meio escolar: trajetória pessoal e profissional. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Psicologia sócio-histórica, clínica da atividade e teoria das representações sociais: uma articulação possível. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

DEUS, Alessandra Fernandes de. Práticas Pedagógicas no cotidiano de uma turma de 5ª série - sentido pessoal, significado social e alienação. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

DINIZ, Margareth. Estudo comparativo sobre adoecimento mental de professores/as na rede municipal de ensino- 1997 e 2007. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

DUARTE, Adriana. Vinte anos de produção acadêmica sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: 1987-2007. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila A.; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.133, p. 221-236, jan./abr, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradutor: B. A Schumann. São Paulo/BRA: Boitempo, 2008.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre/BRA: Pannonica, nº 4, 1991.

ÉRNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel. cap. 5, p. 105-130, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores**. 4. ed. Porto/PT: Porto Editora, 1997. ISBN 972-0-34043-6.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida. Professor: obstáculo à reforma do Estado. In: **XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. Porto Alegre, UFRS. 22 a 26 de Agosto de 2005. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/Professor1.pdf> Acessado em 14 de Agosto de 2009.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel. cap.3, p.55-80, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

FANFANI, E. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: FANFANI, E. T. (Comp.). **El ofício de docente: vocación, trabajo e profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 119-142.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. In: **Educación & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago, 2007.

FANFANI, E. T. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva. A Coordenação Pedagógica nas recentes reformas educacionais paulistas e suas implicações para o trabalho cotidiano. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

FERRAZ, Marco Aurélio Freire. A medicalização do saber e a produção do aluno de inclusão. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

FIALHO, Neusa Nogueira; MATOS, Elizete Lucia Moreira. Formação Continuada online: a Prática Pedagógica em diferentes níveis e contextos. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha e OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Observatório do Trabalho Docente**: relatório de pesquisa, 2009.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de estudos sobre Trabalho e Educação. FaE/UFMG, 2000.

FILLIETTAZ, Laurent. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina/BR: Eduel. cap.8, p.200-235, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção pedagógica. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x

FREITAS, Denilson de Almeida; HERNECK, Heloisa R. Desenvolvimento profissional centrado na escola: uma experiência de gestão para a inclusão. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

FREITAS, Sandra Neri Brito de. A Docência como arte de criação e (re) criação. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, v.2, p. 389-406.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lucia Maria W. (orgs.) **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz. p. 241- 228, 2006.

FURTADO, Alessandra Cristina. Da escola de formação de professores ao ingresso no Trabalho Docente em áreas rurais: experiências e trajetórias de vida escolar. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. A Prática Docente e o estabelecimento de condições favoráveis à aprendizagem de Ciências. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo. Caminhos da formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental: das necessidades de professores e gestores municipais às políticas de formação. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GARCEZ, Claudia Rosane; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. A utilização de blog e suas ferramentas promovendo a integração do aluno-paciente à escola: um estudo de caso na área de Ciências. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GARCIA, Daniel Espírito Santo. Benefícios do trabalho educativo voltado à zona de desenvolvimento proximal dos estudantes. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília/BR: Líber Livro Editora. (Série "Pesquisa", 10), 2005. ISBN 85-98843-11-3.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí/BRA: Unijuí, 1998.

GIGER, Itziar Plazaola. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel. cap.9, p.237-270, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo/BR: Atlas, 1999. ISBN 85-224-2270-2.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Uma revisão acerca dos Softwares Educacionais. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GOMES, Luiz Fernando. Tecnologia no cotidiano escolar: tensões na presença e na ausência. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GOMES, Maria de Lourdes Sousa; SOUZA, Maria Socorro Alves de. A leitura no contexto da prática pedagógica: um estudo de caso nas escolas de ensino básico de Boa Vista-RR. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x

GOMES, Marineide de Oliveira; LOPES, Amanda Cristina T. Educação Infantil: tempos de vivência de direitos e da infância. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis/BR: Vozes, 2002. ISBN 8532611451.

GONÇALVES, Reonardo Manoel. Diálogos brincantes na formação de educadores. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GONÇALVES, Rosilene Ramos. Histórias em quadrinhos: formas de uso no Trabalho Docente dos professores da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. v. 48. Rio de Janeiro/BR: Civilização Brasileira. (Coleção "Perspectivas do Homem"), 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro/BR: Civilização Brasileira, 1986.

HERMONT, Catherine. O que fazer? Alunos que também são jovens ou será o contrário? In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **La organización del curriculum por proyectos de trabajo**. 5. ed. Barcelona/ES: Grão, 1996. ISBN: 84-7827-054-X.

HORA, Dayse Martins. O trabalho didático e as práticas de Educação à Distância para o Ensino Superior. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

HUBERMAN, A.M.. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídio para o estudo do problema de inovação. Tradução Jamir Martins. São Paulo/BR: Editora Cultrix, 1973.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Práticas pedagógicas e colaboração: como agir no processo ensino-aprendizagem? In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo/BRA, v.25, n. 2, p.11-23, jul/dez, 1999.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida; SANTOS, Vanderlei Siqueira dos. Trabalho Docente do professor universitário e o desafio da transição de paradigmas na Prática Pedagógica. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

KIRST, Michael (et.al). **American journal of education**: educational reform through national standards and assessment. v.102, n.4, p.383-580, 1994.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Trabalho Docente, currículo e prática escolar: projetos de investigação e a avaliação da aprendizagem. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

KOGA, Yáscara Michelle Noves. Magistério e distinção: um estudo sobre as trajetórias das professoras ganhadoras do Prêmio Professores do Brasil no meio oeste de Santa Catarina. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

LEAL, Álida Angélica Alves. Geo-grafias docentes em grandes cidades. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Processo histórico da Escola Pública dos anos iniciais e visão dos professores que atuam nesse espaço. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

LESSARD, C. **L'obligation de résultats en éducation**: de quoi s'agit-il? Le context québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche In: Lessard et P. Meirieu (dir) *L'Obligation de Resultats en Éducation* (105 -122). Laval: Les Presses de l'Université Laval (23-46), 2004.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre Quebec e o Canadá. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 44, dez, 2006.

LEUCAS, Cláudia Barsand de. A construção do processo de ensino e aprendizagem diante da inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

LIBÂNEO, J.C.. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo0BRA: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola:** suspeitas e apostas. In CANDAU, Vera Maria (org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro/BRA: DP&A, 2002.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Professor do Ciclo I do Ensino Fundamental: seu papel, suas alegrias e suas dificuldades no exercício da docência na Escola Pública. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

LOURENCETTI, G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade:** intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

LOURENCETTI, G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade:** intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. Os baixos salários e a reforma educacional paulista: algumas repercussões no Trabalho Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MACEDO, Jussara Marques de. Aproximações do processo de Bolonha com a Reforma Universitária e a formação de professores no Brasil e Portugal. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina/BR: Eduel, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

MAIA, Maria Eugênia Alves dos Santos. Formação humana, vida cotidiana e educação escolar: tecendo diálogos para o Trabalho Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. Os Professores e a violência em meio Escolar: percepções e Trabalho Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MARTINS, Angela Maria Souza. O Trabalho Docente segundo a Pedagogia Libertária. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1990.

MARX, Karl. **As crises econômicas do capitalismo**. Tradução de Marisa M. Teixeira. São Paulo/BR: Ched Editorial. (Coleção "Polêmicas Operárias", Série "Documentos"), 1982.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. 2. ed.; Fortaleza/BR: Edições Demócrito Rocha, 2002. ISBN: 85-7529-105-x.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A crise do capital, as políticas de Educação Superior e o Trabalho Docente. Existe uma relação? In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho, resistência e organização dos docentes. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MENDES, Maria Francisca. Ciclos, aprendizagens e intervenções pedagógicas: múltiplas possibilidades de relações. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MENEZES, Andrea Penteadó de. O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas? In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. A pesquisa sobre prática alfabetizadora no Brasil: balanço sobre dissertações e teses defendidas entre 1987 e 2008. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreiras. Incentivos e Estruturas Salariais Docentes. In: **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL)**, 2003. Disponível em:

http://www.oei.es/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docente_s_morduchowicz_portugues.pdf.

NERY, Alessandra Alves de Souza; HERNECK, Heloísa Raimunda. A construção didática e o exercício da prática docente no Ensino Superior. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

NEVES, Isabel Cristina; VALENTINI, Maria Terezinha Pacco. A avaliação no processo de formação do professor de Ciências Biológicas. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. Medo no cotidiano escolar de professores. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Escritos da Educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis/BR: Vozes, 1998. ISBN 85-326-2053-1.

NOGUEIRA, Paulo. Zoação juvenil e o exercício da docência. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2ª Ed. Porto/POR: Porto, 2000.

NÓVOA, António . (org.) **Profissão Professor**. Ed. Porto/POR, 1991.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e o “novo” espaço público da Educação. In: LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. (Orgs). **O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, p. 217-233, 2008.

NUNES, Cristine Manica. O brincar no ensino fundamental: análise de experiências e práticas pedagógicas. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 2. n. 2-3, p. 29-39, jan./dez, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 355-376, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. In: **Educação e Sociedade**, CampinasBRA, v. 26, n. 92, 2005.

OLIVEIRA, D. Las reformas educativas y sus repercusiones em el trabajo docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Políticas educativas y trabajo docente em América Latina. Lima/ Peru**. Fondo Editoria UCH, p. 17 52, 2008.

OLIVEIRA, D.A. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 1 CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez, 2006.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Políticas Públicas de formação de professores a distância no Brasil de hoje. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. A relação professor-aluno: uma abordagem sociocultural. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. O Trabalho Docente e a mediação entre as relações de consumo e a formação do pensamento infantil. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

OLIVEIRA, Renato José de. As práticas argumentativas e a formação ética/moral do educando. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

OLIVEIRA, Sergio Ricardo Alves de. Parceria para o recondicionamento do trabalhador docente via Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

ORZECOWSKI , Suzete Terezinha; ROSTIROLLA, Daryane Lucas. A Prática Pedagógica em ambiente não-escolar: avaliação da demanda emergente e possibilidade de atuação do pedagogo na empresa. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PACHECO, Mirela Stefânia; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. O ensino de Matemática no contexto dos alunos EJA apoiado por tecnologia: a parceria necessária. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PAIVA, Lauriana G. de. O fetiche da inclusão digital simplista no contexto educacional: algumas implicações para o trabalhador docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz, ARANHA, Antônia Vitória Soares. Quando o professor adocece. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Presenteísmo Docente: um quadro invisível da educação. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PATROCLO, Luciana Borges; GOUVÊA, Guaracira. O professor midiático: a experiência da TV Criança através de programas criados por docentes da Educação Infantil. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5.ed. Campinas/BR: Papiruis. (Coleção "Praxis"), 1997. ISBN: 85-308-0461-9.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Trabalho Docente: percursos investigativos na formação estética de professores (as). In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PENA, Ana Lúcia; HERNECK, Heloísa Raimunda. O professor universitário na perspectiva da profissão docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Desvalorização do Magistério e posição social: algumas considerações sobre exercício docente e autonomia. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PEREIRA, Ana Valéria Dias; ALVARENGA, Marcia Soares de. Trabalho Docente com jovens e adultos nas perspectivas dialógicas de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. In: Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo. V. 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun, 2007.

PEREIRA, Lilian Alves; CALSA, Geiva Carolina. Psicomotricidade: uma proposta de intervenção pedagógica para alunos da Educação Infantil. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Mariana de. Corpo e movimento expressivo no Trabalho Docente: Bioexpressão e formação da criança. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Processos de aprender e ensinar: a sala de aula como uma comunidade narrativa. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PINTO, Lucas de Matos Sardinha. Perfil dos 'novos' professores da rede municipal de Betim. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PINTO, Umberto de Andrade. O papel da Escola Pública contemporânea. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PIRES, Fabiana Lasta Beck; DAMIANI, Magda Floriana. Colaborativo na formação continuada de professores. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. In: Teoria & Educação, n. 4, 1991.

PUCCI, Bruno (org). **Teoria Crítica da Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis/BRA, Vozes, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo/BR: T. A. Queiroz. (Biblioteca básica de ciências sociais, série 2, textos,7), 1991. ISBN 85-7182-019-8

RADICCHI, Marcelo Rocha. KUNZ, Elenor. Capoeira, esporte e suas ressignificações na Educação Física Escolar. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

RAMOS, Tanise Müller. A inclusão da história e cultura Afro-brasileira na escola: a constituição de novas Práticas Pedagógicas e a produção de identidades da comunidade escolar. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La práctica docente y La formación de maestros. Investigación en la Escuela**. Sevilha, n. 4, p. 65-78, 1988.

ROSSATO, Maristela; MARTINEZ, Albertina Mitjans. Superação das dificuldades de aprendizagem escolar e práticas pedagógicas. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/BRA, v. 25, nº, p. 1145- 1157. Set./Dez, 2004.

SANTO, Marcella Suarez Di. Oficinas de leitura de imagens do curso de Pedagogia à Distância da UNIRIO/CEDERJ/UAB. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Formação e atuação do professor na sociedade contemporânea: implicações e possibilidades. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SANTOS, Emerson Izidoro dos; GASPAR, Alberto. A escolha das atividades didáticas para um curso de formação continuada de professores de Ciências: objetivos para além dos conteúdos. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SANTOS, Maria Gilvanete dos; GOMES, Maria de Lourdes Sousa; SOUZA, Maria Socorro Alves de. Educação Ambiental: reflexão pedagógica da prática docente no Ensino Fundamental. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SARAT, Magda. Na roça não dava certo... Memórias e histórias da escola na nossa infância. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 13ª edição. Campinas/BRA: Autores Associados, 2000.

SCARLATTO, Elaine Cristina. Uma prática mediada por capital cultural: do CEC Araraquara-SP à Escola Integral. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SERPA, Andréa. Políticas & Práticas Educacionais: conflitos de lógicas. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SHINOMYA, George K; LAWALL, Ivani T. Reflexões sobre a formação inicial e atividades experimentais em um curso de Formação Continuada. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. Reflexões acerca da expropriação da experiência e a infantilização do trabalho docente na contemporaneidade. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SILVA, Eunice Maria Ferreira. Prática Docente em formação de professoras: narrativas no cotidiano da sala de aula. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SILVA, Marilda da. Da utilidade do Capital Cultural: investigando a relação entre professores e materiais didático/pedagógicos para o sucesso da escolarização. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. A questão da (in) disciplina escolar na tensão Modernidade /Pós-modernidade. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Gizele de. Os professores da educação infantil no Brasil: perfil e demandas. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SOUZA, Cristiana Callai de. Diferentes experiências com as escolas: repercussões no Trabalho Docente In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SOUZA, Magali Dias de. O fotografar e a produção visual-textual como intercessores do Trabalho Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

SOUZA, Maria Socorro Alves de; GOMES, Maria de Lourdes Sousa. A percepção do aluno do Ensino Médio acerca do processo de ensino aprendizagem: um estudo de caso na escola de aplicação do Centro de Educação da UFRR. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x

TACCA, Maria Carmen. Possibilidades didáticas da ação docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os 'pequenos' e o direito à cidade: questões para se pensar na pesquisa com professoras da Educação Infantil. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 143-160. 2001.

TIRADENTES, Aparecida; SILVA, Beatriz Pereira Teixeira da; CANDAL, Luiza de Moraes; RIBEIRO, Nayla. A proposta dos empresários para a educação através do PREAL - um estudo sobre o GT Profissão Docente. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

TOSTA, Sandra Pereira. Violência e Violência em Meio Escolar: um Conceito Polissêmico. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. Práticas Pedagógicas avaliativas de professoras primárias. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki; TORRES, Patrícia Lupion. Formação Continuada de professores em Educação Especial: um relato de experiência. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. Alunas contemporâneas: mocinhas (mal)comportadas? In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: discriminações e desigualdades. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

VIEIRA, Rui Manoel de Bastos; PIASSI, Luís Paulo; FERREIRA, Norberto Cardoso. Interações e interações: empregando a internet em uma abordagem sócio-histórica de formação de professores de Ciências em serviço. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

YAMASHIRO, Carla Regina Caloni; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. As necessidades formativas docentes quanto aos conteúdos disciplinares: uma contribuição para o planejamento de ações formativas para professores do ciclo I do ensino fundamental do município de Presidente Prudente - SP. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

YAMIN, Giana Amaral; SILVEIRA, Débora de Barros; RODRIGUES, Almerinda Maria dos Reis Vieira. Refletindo a Formação Docente para a Educação Infantil a partir da realidade das escolas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. UFMG, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. ISSN 2177-336x.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro para entrevista com professores lotados em sala de aula

Organização e desenvolvimento do Trabalho Docente

ENTREVISTA COM PROFESSORES

(Vrs 01 - Eliaz - 03.jul.11)

Procedimentos para a entrevista

1. Agendamento da Entrevista

- Contatar a Diretora da Escola e solicitar o agendamento de horários para entrevistar os professores
- Retornar a ligação para confirmar agendamento das entrevistas

2. Organização da Entrevista

- Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador, máquina fotográfica, caderno para registro

3. Realização da Entrevista

- Apresentar as intenções da entrevista e as formas de utilização das informações coletadas
- Solicitar a assinatura do livre consentimento esclarecido

ROTEIRO DE ENTREVISTA

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Local	
Entrevistador (a)	
Data / Dia da semana	
Horário / duração	
Equipamento de Gravação	

ENTREVISTADO (A)

Nome	
Função / Cargo na Escola	
Formação inicial	
Tempo de lotação na Escola	
Carga Horária na Escola	
Fones	
Emails	

BLOCO 1:**Compreensão da rotina diária de trabalho do professor**

3. Você poderia me descrever, em detalhes, considerando deslocamentos, preparação de materiais, atividades na escola, a sua rotina diária de trabalho.
- Narrar em detalhes sua rotina diária de trabalho.
 - Seguiremos para isso os passos da entrevista narrativa de Fritz, ou seja,
 - **primeiro** o entrevistado organiza mentalmente e depois verbaliza suas informações sem interferência do entrevistador
 - **segundo**, após fazer algumas anotações sobre os aspectos de nosso maior interesse, solicitaremos que o entrevistado complemente o que está faltando, mas ainda, sem maiores aprofundamentos e indagações sobre as causas dos fatos narrados,
 - **terceiro e** por último, o entrevistado pergunta o significado de cada aspecto relevante e as causas e conseqüências para que aconteçam da forma como foi narrado (este é o momento do entrevistador começar a construir seu entendimento sobre a questão a partir das causas e efeitos escritas pelo entrevistado, bem como das relações que estabelece com outros profissionais, com o sistema, com a escola, com a família etc. Para esta terceira fase, dada a sua importância vamos abrir mais dois blocos da entrevista, nos quais organizamos algumas questões que já nos parecem de importância irrefutável para entendermos como se dá a constituição do trabalho docente em EEB

BLOCO 2:**Compreensão sobre os elementos constitutivos de cada atividade do professor**

4. Você poderia me explicar, com a maior riqueza de detalhes possível, como se dá o processo de preparação e realização das atividades que você realiza na escola?

BLOCO 3:**Compreensão sobre a representação dos professores sobre o seu Trabalho**

5. Você poderia explicar o que considera que é (e o que pode ser) o trabalho de um professor que atua na Educação Básica?
6. Que atividade(s) você incluiria em sua rotina diária, que deveriam fazer parte de seu trabalho profissional como docente?
7. O que você considera dispensável, que poderia, efetivamente, ser suprimido das atividades de sua rotina de trabalho sem prejuízo do mesmo?

BLOCO 4:**Compreensão sobre a representação dos professores sobre o Trabalho Escolar**

8. Você poderia agora, assim como fez do seu trabalho, descrever a escola abrangendo as suas formas de organização dos tempos, espaços, profissionais, recursos diversos, alunos, comunidade, etc ?
9. O que você suprimiria e o que você incluiria, nas formas de organização dos tempos, espaços, recursos, gestão da escola, como forma de possibilitar o trabalho que você considerou idealizou nas questões anteriores.

APÊNDICE 2

Roteiro para entrevista com professores da Equipe Gestora da Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
INOVAEDUC
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>]

Organização e desenvolvimento do Trabalho Docente

ENTREVISTA COM GESTORES

(Vrs 01 - Eliza - 03.jul.11)

Procedimentos para a entrevista

Agendamento da Entrevista

- Contatar a Diretora da Escola e solicitar o agendamento de horários para entrevistar os professores
- Retornar a ligação para confirmar agendamento das entrevistas

Organização da Entrevista

- Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador, máquina fotográfica, caderno para registro

Realização da Entrevista

- Apresentar as intenções da entrevista e as formas de utilização das informações coletadas
- Solicitar a assinatura do livre consentimento esclarecido

ROTEIRO DE ENTREVISTA

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
Local	
Entrevistador (a)	
Data / Dia da semana	
Horário / duração	
Equipamento de Gravação	

ENTREVISTADO (A)	
Nome	
Função / Cargo na Escola	
Formação inicial	
Tempo de lotação na Escola	
Carga Horária na Escola	
Fones	
Emails	

BLOCO 1:**Compreensão da rotina diária de trabalho do professor gestor**

1. Você poderia me descrever, em detalhes, considerando deslocamentos, preparação de materiais, atividades na escola, a sua rotina diária de trabalho.

BLOCO 2:**Compreensão sobre os elementos constitutivos de cada atividade do professor**

2. Você poderia me explicar, com a maior riqueza de detalhes possível, como se dá o processo de preparação e realização das atividades que você realiza na escola?
 - (Estas atividades serão identificadas na fala inicial do professor e listadas pelo entrevistados, que neste momento retoma cada uma delas solicitado maiores informações, do tipo: tempo, atores que interage, materiais, relação disto com o ensino, etc)

BLOCO 3:**Compreensão sobre a representação dos professores sobre o seu Trabalho**

1. Você poderia explicar o que considera que é (e o que pode ser) o trabalho de um professor que atua na Educação Básica?
2. Que atividade(s) você considera que deveria fazer, e ainda não fazem, parte do trabalho docente?
3. O que você considera dispensável, que poderia, efetivamente, ser suprimido do trabalho docente sem prejuízo do mesmo?

BLOCO 4:**Compreensão sobre a representação dos professores sobre o Trabalho Escolar**

1. Você poderia agora, assim como fez do seu trabalho, fazer uma descrição detalhada do funcionamento da escola abrangendo as suas formas de organização dos tempos, espaços, profissionais, recursos diversos, alunos, comunidade, etc ?
2. O que você suprimiria e o que você incluiria, nas formas de organização dos tempos, espaços, recursos, gestão da escola, como forma de possibilitar o trabalho que você considerou idealizou nas questões anteriores.

ANEXOS

ANEXO 1

Dados Estatísticos: Fonte EDUCACENSO 2010 – Em 15/9/2010

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DADOS ESTATÍSTICOS: FONTE EDUCACENSO 2010 – Em 15/9/2010

Total de Escolas	Total de Alunos	Total de docentes
80	19.338	1558

ESCOLAS		Nº
ENSINO FUNDAMENTAL	ESCOLAS DA ZONA URBANA	45
	ESCOLAS DA ZONA RURAL	09
ESCOLAS EDUCAÇÃO INFANTIL	ESCOLAS DA ZONA URBANA	19
	ESCOLAS DA ZONA RURAL	01
	ESCOLAS CONVENIADAS	04
	ESCOLA PROFISSIONALIZANTE	02
ENSINO FUNDAMENTAL	ESCOLAS DE EJA	12 (11 A # 16+12)
		14 (08 A 20+16+12)
	ESCOLA DE ARTES	01

ANEXO 2

**Lei municipal nº 4696/03, de 22-09-2003
Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do
Município e Institui o Respectivo Quadro de Cargos e dá
Outras providências**

LEI MUNICIPAL Nº 4696/03, DE 22-09-2003

ESTABELECE O PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO, INSTITUI O RESPECTIVO QUADRO DE CARGOS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

VALDECI OLIVEIRA, Prefeito Municipal de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul.

FAÇO SABER, de conformidade com o que determina a Lei Orgânica do Município, em seu artigo 99, inciso III, que a Câmara de Vereadores aprovou e **Eu** sanciono e promulgo a seguinte,

L E I:

Título I - Disposições Preliminares

Art. 1º - Esta Lei estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, cria o respectivo quadro de cargos, gratificações, dispõe sobre o regime de trabalho e sobre o plano de pagamento dos membros do magistério em consonância com os princípios básicos da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e demais legislação correlata.

Art. 2º - O regime jurídico dos membros do Magistério é o mesmo dos demais servidores do Município, observadas as disposições específicas desta Lei.

Art. 3º - Para efeitos desta Lei, entende-se por:

I - Membros do Magistério ou Profissionais da Educação - o conjunto de professores que ocupam cargos e funções na rede pública, integrada pelas instituições de ensino criadas e administradas pelo Poder Público Municipal, e desempenham atividades técnico-administrativo-pedagógicas e de docência, com vistas a atingir os objetivos da educação;

II - Professor - o membro do Magistério que exerce:

a) atividades de docência no Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Infantil, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos;

b) funções técnico-administrativo-pedagógicas de apoio à docência em direção, vice-direção, coordenador ou orientador pedagógico (supervisão escolar) e orientação educacional no sistema municipal de ensino, com a respectiva habilitação e qualificação.

Título II - Da Carreira do Magistério

Capítulo I - Dos Princípios Básicos

Art. 4º - A Carreira do Magistério Público do Município tem como princípios básicos:

I - Habilitação Profissional: condição essencial que habilite ao exercício do magistério através da comprovação da titulação específica;

II - Profissionalização: entendida como dedicação ao magistério, para o que se tornam necessários os seguintes requisitos:

a) eficiência: habilidade técnica e capacidade de relacionamento que evidenciem tendência pedagógica e adequação metodológica para o exercício das atribuições do cargo;

b) consciência social: comprometimento com as transformações sócio-políticas e com o papel que lhe compete no processo da educação;

c) existência de condições ambientais e materiais adequadas a um trabalho de qualidade;

III - Valorização da qualificação: decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização;

IV - Valorização Profissional: evidenciada através de condições de trabalho e remuneração compatíveis com a dignidade da profissão e a qualificação exigida para o exercício da atividade, sem distinção de níveis ou modalidades de ensino em que atue o membro do magistério.

V - Progressão na carreira: acessos sucessivos mediante promoções.

Capítulo II - Da Estruturação da Carreira

Seção I - Das Disposições Gerais

Art. 5º - A carreira do Magistério Público de Ensino Fundamental, de Educação Infantil, de Educação Especial, de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional, constituída pelo cargo de provimento efetivo de professor, é estruturada em seis classes, dispostas, no máximo, em quatro níveis de habilitação, estabelecidos de acordo com a formação do pessoal do Magistério.

Art. 6º - Para efeitos desta Lei, cargo é o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas ao membro do Magistério, mantidas as características de criação por Lei, denominação própria, número certo e retribuição pecuniária padronizada.

Seção II - Das Classes

Art. 7º - As classes constituem a linha de promoção dos professores.

Parágrafo Único - As classes são designadas pelas letras A, B, C, D, E e F, sendo esta última a final de carreira.

Art. 8º - Todo cargo se situa, inicialmente, na classe "A" e a ela retorna quando vago.

Seção III - Da Promoção

Art. 9º - Promoção é a passagem do membro do Magistério de uma determinada classe para a imediatamente superior.

Art. 10 - As promoções obedecerão ao critério de tempo de exercício mínimo em cada classe e ao de merecimento.

Art. 11 - O tempo de exercício mínimo na classe imediatamente anterior para fins de promoção para a seguinte será de cinco (05) anos.

Art. 12 - Merecimento é a demonstração positiva do membro do Magistério no exercício do seu cargo e se evidencia pelo desempenho das atribuições que lhe são cometidas, bem com pela assiduidade, pontualidade e a disciplina.

Art. 13 - Em princípio, todo o professor tem merecimento para ser promovido de classe.

§ 1º - Fica prejudicado o merecimento, acarretando a interrupção da contagem do tempo de exercício para fins de promoção, sempre que o professor:

I - Somar duas penalidades de advertência aplicada após Sindicância Administrativa;

II - Sofrer pena de suspensão disciplinar aplicada após Sindicância Administrativa;

III - Completar três (03) faltas injustificadas ao serviço;

IV - Somar dez (10) atrasos de comparecimento ao serviço e/ou saídas anteriores ao horário marcado para término da jornada, sem autorização da Direção da Escola.

§ 2º - Sempre que ocorrer qualquer das hipóteses de interrupção previstas no parágrafo anterior, iniciar-se-á nova contagem para fins do tempo exigido para promoção.

Art. 14 - Acarretam a suspensão da contagem do tempo para fins de promoção:

I - As licenças e afastamentos sem direito à remuneração;

II - As licenças para tratamento de saúde que excederem a noventa (90) dias, mesmo que em prorrogação, exceto as decorrentes de acidente em serviço;

Parágrafo Único - Cessada a licença, o tempo de serviço volta a ser contado a partir da data em que foi suspenso.

Art. 15 - As promoções terão vigência a partir do mês seguinte àquele em que o professor completar o tempo exigido para promoção, apresentar a documentação que comprove a realização dos cursos necessários para alcançar a concessão da vantagem.

Parágrafo único - A Secretaria de Município da Educação fornecerá, anualmente, a cada membro do Magistério, tendo em vista as promoções, cópia da respectiva folha de assentamentos funcionais.

Seção IV - Dos Níveis

Art. 16 - Os níveis constituem a linha de habilitação dos professores, independente da área de atuação, conforme se segue:

a) Nível I - Habilitação específica de magistério obtida em curso de nível médio, na modalidade Normal;

b) Nível II - Habilitação específica em nível superior, em curso de Licenciatura de graduação Plena;

c) Nível III - Habilitação específica em curso de Pós-Graduação de Especialização correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área de

educação ou de pedagogia;

d) Nível IV - Habilitação específica obtida em curso de Pós-Graduação de Mestrado, correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área de educação ou pedagogia.

§ 1º - A mudança de nível é automática e vigorará a contar do mês seguinte àquele em que o interessado requerer e apresentar o comprovante de nova habilitação.

§ 2º - O nível é pessoal, de acordo com a habilitação específica do professor, que o conservará na promoção à classe superior.

Capítulo III - Do Recrutamento e da Seleção

Art. 17 - O recrutamento para os cargos de professor far-se-á para a classe inicial, mediante concurso público de provas e títulos, observadas as normas gerais constantes do regime jurídico dos servidores públicos municipais.

Art. 18 - Os concursos públicos serão realizados segundo as áreas e habilitações seguintes:

I - Educação Infantil: Curso de Pedagogia - Habilitação Educação Infantil ou Especialização em Educação Infantil;

II - Ensino Fundamental - Curso de Pedagogia - Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental;

III - Ensino Fundamental - Curso Superior com formação específica na área de atuação - Séries Finais do Ensino Fundamental;

IV - Educação Especial: Curso de Pedagogia - Habilitação Educação Especial ou Especialização em Educação Especial;

V - Educação Profissional: Curso de Licenciatura Plena - Habilitação específica nas seguintes áreas de atuação: mecânica, metalurgia, eletricidade e desenho.

Parágrafo único - Os concursos serão realizados somente quando houver vaga em área para a qual não haja possibilidade de aproveitamento do professor nos termos do Art. 19, §§ 1º e 2º.

Art. 19 - O membro do Magistério estável com habilitação para lecionar em qualquer uma das áreas referidas no artigo anterior poderá pedir a mudança da área de atuação.

§ 1º - A mudança da área de atuação dependerá da existência de vaga em unidade de ensino e não ocorrerá se houver candidato aprovado em concurso público para a respectiva área, salvo se nenhum deles aceitar a indicação para a vaga existente.

§ 2º - Havendo mais de um interessado para a mesma vaga, terá preferência, na mudança de área, o membro do Magistério que tiver, sucessivamente:

I - Maior tempo de exercício no Magistério Público do Município;

II - Maior tempo de exercício no Magistério Público em geral;

III - Mais idade.

Art. 20 - A Secretaria Municipal de Educação determinará, anualmente, um período para solicitações de transferências, salvo havendo impedimento legal.

Título III - Do Regime De Trabalho

Art. 21 - O regime normal de trabalho de professor é de vinte (20) horas semanais.

Parágrafo Único - O regime normal de trabalho para o membro do Magistério que atua no turno da noite, será reduzido em duas (02) horas semanais.

Art. 22 - Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade.

§ 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas.

§ 2º - Não serão consideradas para efeitos deste artigo, atividades como de merendeira, bibliotecária, secretária de escola, vigia, zelador e outras, típicas de funcionários de outras carreiras.

§ 3º - Fica vedado o desvio do professor da sua área de habilitação para o exercício de atividades que não constem da sua formação pedagógica.

Art. 23 - O professor poderá ser convocado para cumprir Regime Especial de Trabalho (RET) nos seguintes termos:

I - quando estiver atuando em Escola Núcleo de Tempo Integral ou Escola Aberta, RET de cinco (5) horas semanais;

II - quando estiver atuando em Escola de Educação Infantil, e de acordo com a necessidade for solicitada e autorizada sua permanência no intervalo do meio-dia ou após o final da jornada de trabalho no turno da tarde, pelo Secretário de Município da Educação, RET de cinco (5) horas semanais;

III - quando estiver atuando na Escola Municipal de Aprendizagem Industrial como professor de eletricidade, Mecânica e Metalurgia, RET de vinte (20) horas semanais;

IV - quando estiver exercendo funções na Secretaria de Município da Educação, RET de dez (10) ou vinte (20) horas semanais;

V - quando estiver exercendo a função de direção ou vice-direção de Escolas de Ensino Fundamental e Escola de Educação Profissional, observados os seguintes critérios;

a) Escolas com dois (2) turnos de trabalho, mais dez (10) horas semanais;

b) Escolas com três (3) turnos de trabalho, mais vinte (20) horas semanais.

VI - quando estiver exercendo a função de diretor ou vice-diretor em Escola Núcleo de Tempo Integral, em Escola Aberta ou Escola de Educação Infantil, aplica-se o critério do inciso anterior e, se possuir cargo único de professor, será devida mais (05) horas semanais.

Parágrafo único - O Regime Especial de Trabalho, referente à educação infantil, instituído pelos incisos II e VI deste artigo, entrará em vigor juntamente com a 1ª etapa da implementação da nova matriz salarial, conforme cronograma definido no Art. 57 desta Lei.

Art. 24 - O professor que estiver exercendo suas funções no Sistema Municipal de Ensino, sempre que as necessidades de serviço o exigirem, poderá ser

convocado para cumprir Regime Suplementar de Trabalho de mais dez (10) horas, mais vinte (20) horas ou vinte e cinco (25) horas semanais, nos seguintes casos:

- I - Suprir licenças de saúde superiores a quinze (15) dias;
- II - Suprir afastamentos que não por saúde superiores a trinta (30) dias;
- III - Suprir convênios com escolas particulares filantrópicas;
- IV - Suprir cedência ou afastamento de professores no exercício de função gratificada;
- V - Suprir o afastamento de professores no exercício de Direção e Vice-direção de Escola.

Parágrafo único- No caso de vacância no cargo e inexistência de candidatos habilitados, a convocação prevista neste parágrafo será feita pelo prazo máximo de seis (06) meses, devendo a Secretaria de Município da Educação comunicar à Secretaria de Município dos Recursos Humanos a necessidade de realizar Concurso Público nesse período.

Art. 25 – Ao professor que estiver em exercício fora do Sistema Municipal de Ensino, aplicar-se-ão quanto ao regime de trabalho, o disposto nos Art. 19, 20 e 21 do Plano de Carreira dos Servidores, Lei Municipal nº3232/90, excluída a possibilidade de redução da jornada de trabalho.

Art. 26- A convocação para cumprir regime suplementar de trabalho será feita através de Portaria do Prefeito Municipal, mediante proposta fundamentada do titular da Secretaria de Município da Educação, ouvida a Direção da Escola.

§ 1º - A convocação de que trata o *caput* deste artigo será por prazo determinado e não deverá ultrapassar o término das atividades escolares, podendo ser admitida nova convocação após avaliação favorável do desempenho do profissional pela equipe diretiva da escola, Setor de Recursos Humanos, Assessoria Técnica e Supervisão de Ensino da Secretaria de Município da Educação, observando os seguintes critérios.

- a) disponibilidade de horário (o professor não poderá ultrapassar sessenta (60) horas semanais de serviço público;
- b) preferência ao professor da própria escola;
- c) maior número de cursos de aperfeiçoamento em sua área de atuação nos últimos três (3) anos, excluídos os computados para a mudança de nível.

§ 2º - Findo o prazo de convocação, o professor retornará automaticamente ao seu regime normal de trabalho.

Art. 27 - A convocação para cumprir regime de trabalho suplementar só poderá cessar na ocorrência de uma das seguintes situações:

- I - A pedido do professor;
- II - Por término do prazo determinado ou quando cessar a causa que deu origem à convocação para cumprir esse regime;
- III – Quando o professor que suplementa licenciar-se do serviço;
- IV - Por decisão da Direção da escola e após avaliação realizada pelo setor pedagógico da escola e da Secretaria de Município da Educação.

Art. 28 - O membro do Magistério, quando convocado para cumprir os Regimes Suplementar ou Especial de trabalho, terá seu vencimento básico acrescido de:
I –Vinte e cinco (25) por cento em regime de mais cinco (5) horas semanais;
II - Cinquenta (50) por cento quando em regime suplementar de mais dez (10) horas semanais;
III - Cem (100) por cento quando em regime suplementar de mais vinte (20) horas semanais.

Título IV - Do Quadro do Magistério

Art. 29 - Fica criado o Quadro do Magistério Público Municipal, que é constituído do cargo de professor.

Art. 30- O número de cargos será determinado de acordo com a necessidade da Rede Municipal de Ensino, observada sua prévia aprovação pela Câmara de Vereadores do Município.

Parágrafo Único - As especificações do cargo efetivo de professor são as que constam dos anexos desta Lei

Título V - Da Distribuição do Pessoal do Magistério

Art. 31 - Todo o membro do Magistério Público Municipal deverá estar lotado na Secretaria de Município da Educação, salvo para o exercício de Função Gratificada.

Art. 32 - O Secretário de Município da Educação ou autoridade delegada designará a unidade escolar ou órgão onde o professor deverá ter exercício.

Parágrafo Único - A designação poderá ser alterada por necessidade de ensino ou a pedido.

Art. 33 - Para os efeitos do artigo anterior, cada unidade escolar disporá de um número, anualmente fixado, de professores, de acordo com a sua tipologia.

Parágrafo Único - Excepcionalmente, por motivos inadiáveis decorrentes do interesse do ensino, poderá o Secretário de Município da Educação designar, temporariamente, professor em número superior ao previsto na tipologia da escola.

Título VI - Do Plano de Pagamento

Capítulo I - Da Tabela do Pagamento dos Cargos

Art. 34 - O valor do padrão referencial é fixado em R\$ 330,00 (trezentos e trinta reais) para a remuneração dos membros do magistério do Município de Santa Maria.

§ 1º - O padrão referencial fixado no caput deste artigo entrará em vigor juntamente com a 1ª etapa da implementação da nova matriz salarial, conforme cronograma definido no Art. 57 desta Lei.

§ 2º - Os membros do Magistério terão assegurada uma paridade de vencimentos com os de outros profissionais ocupantes do Quadro dos Servidores Públicos Municipais, em que se exija qualificação análoga ou equivalente, respeitadas as peculiaridades e o regime de trabalho.

Art. 35 - Os vencimentos básicos dos membros do Magistério serão obtidos mediante a multiplicação dos coeficientes respectivos pelo valor atribuído ao padrão referencial fixado no Art. 34, conforme se segue:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	1,000	330,00	363,00	399,30	439,23	483,15	531,47
2	1,400	462,00	508,20	559,02	614,92	676,41	744,06
3	1,680	554,40	609,84	670,82	737,91	811,70	892,87
4	2,016	665,28	731,81	804,99	885,49	974,04	1.071,44

§ 1º - Os percentuais de progressão entre as classes ficam definidos da seguinte forma:

- a) A progressão da Classe A para a Classe B é de 10%;
- b) A progressão da Classe B para a Classe C é de 10%;
- c) A progressão da Classe C para a Classe D é de 10%;
- d) A progressão da Classe D para a Classe E é de 10%;
- e) A progressão da Classe E para a Classe F é de 10%.

§ 2º - Os percentuais de progressão entre os níveis ficam definidos da seguinte forma:

- a) A progressão do Nível 1 para o Nível 2 é de 40%;
- b) A progressão do Nível 2 para o Nível 3 é de 20%;
- c) A progressão do Nível 3 para o Nível 4 é de 20%;

§ 3º - Os valores decorrentes da multiplicação do coeficiente pelo valor referencial, serão arredondados para unidades da moeda vigente.

Título VII - Da Contratação para Necessidade Temporária

Art. 36 - Consideram-se de necessidade temporária de excepcional interesse público as contratações que visem a:

- I - Substituir membro do Magistério legal e temporariamente afastado; e
- II - Suprir a falta de professores com habilitação específica de Magistério, em locais de difícil acesso ou provimento.
- III - Suprir falta de professores aprovados em concurso público.

Art. 37 - A contratação a que se refere o inciso I do artigo anterior somente poderá ocorrer quando não for possível a convocação de outro membro do Magistério para trabalhar em regime suplementar, devendo recair, sempre que possível, em professor aprovado em concurso público que se encontre na espera de vaga.

Parágrafo Único - O professor concursado que aceitar contrato nos termos deste artigo não perderá o direito a futuro aproveitamento em vaga no Plano de Carreira e nem sofrerá qualquer prejuízo na ordem de classificação.

Art. 38 - A contratação de que trata o inciso II do art. 36, observará as seguintes normas:

I - Será sempre em caráter suplementar e a título precário, mediante verificação prévia da falta de professores com habilitação específica para atender às necessidades em determinada unidade de ensino.

II - A contratação de que trata o inciso anterior será feita mediante concurso público simplificado.

Art. 39 - A contratação de que trata o inciso III do Art. 36 obriga o Município a providenciar abertura de concurso público no prazo de cento e oitenta (180) dias.

Art. 40 - As contratações serão de natureza administrativa, ficando assegurados os seguintes direitos ao contratado:

I - Regime de trabalho de vinte (20) horas semanais;

II - Vencimento mensal igual ao valor do padrão referencial de que trata o Art. 34;

III - Gratificação natalina e férias proporcionais nos termos do regime jurídico dos servidores do Município;

IV - Gratificações específicas do Magistério, quando for o caso, nos termos desta Lei;

V - Inscrição no regime geral de previdência social.

Título VIII - Das Gratificações

Seção I - Disposições Gerais

Art. 41 - Além das gratificações previstas na Lei da Instituição do Regime Jurídico único dos Servidores Municipais, serão deferidas aos membros do Magistério as seguintes gratificações:

I - Gratificação pelo exercício de função em locais de difícil acesso ou provimento;

II - Gratificação de Unidocência;

III - Gratificação pelo exercício de Direção de Escola;

IV - Gratificação pelo exercício do Magistério no turno da noite.

Seção II - Da Gratificação pelo Exercício de Função em Local de Difícil Acesso ou Provimento

Art. 42 - O membro do Magistério Municipal perceberá gratificação no valor correspondente a até cinqüenta (50) por cento do vencimento básico enquanto exercer suas atividades em escola de difícil acesso ou provimento, de acordo com a dificuldade enfrentada.

Parágrafo Único - Para efeito deste artigo, entende-se por Escola ou Estabelecimento de Ensino de difícil acesso ou provimento, a instituição criada e autorizada a funcionar, legalmente, em pequenos povoados ou vilas de difícil aproximação, ensejando dificuldades de manutenção de corpo docente estável.

Art. 43 - Anualmente, no mês de fevereiro, a Secretaria de Município da

Educação deverá encaminhar, com vistas à edição do Decreto, relação atualizada das escolas e estabelecimentos de ensino considerados de difícil acesso ou provimento, com a classificação abaixo relacionada:

I - Escolas do grupo A - gratificação de cinquenta por cento (50%);

II - Escolas do grupo B - gratificação de quarenta por cento (40%);

III - Escolas do grupo C - gratificação de trinta por cento (30%);

IV - Escolas do grupo D - gratificação de vinte por cento (20%)

Art. 44 - O membro do Magistério que deixar de exercer atividade na forma do Art. 41, perde direito à gratificação respectiva.

Seção III - Da Gratificação De Unidocência

Art. 45 - O membro do Magistério Municipal, quando exercer atividade de unidocência perceberá as seguintes gratificações, sobre o seu vencimento básico:

I - gratificação de dez (10) por cento, quando exercer atividades em classes de educação infantil e/ou séries iniciais.

II - A gratificação de vinte (20) por cento, quando exercer atividades em classes de primeira série e/ou classes plurisseriadas e/ou especiais.

Parágrafo Único-O membro do Magistério que deixar de exercer atividades na forma do dispositivo no artigo, perderá direito à gratificação respectiva.

Seção IV - Da Gratificação pelo Exercício de Direção de Escola

Art. 46 - Além das gratificações previstas nesta lei, será deferido aos professores e especialistas de educação a gratificação pelo exercício de direção de escola, enquanto estiver no efetivo exercício das atribuições de direção de escola e durante os afastamentos legais.

Art. 47 - O Diretor e o Vice-Diretor das Escolas Públicas Municipais serão eleitos, direta e uninominalmente, pela comunidade escolar de cada Unidade de Ensino, conforme Lei Própria.

Art. 48 - Ao membro do Magistério Municipal designado para exercer as funções de Diretor de Escola é atribuída uma gratificação mensal, incidente sobre o valor referencial do Magistério determinado no Art. 34, observados os seguintes critérios, até que lei própria discipline a matéria:

I - Escola com até cem (100) alunos, 23% (vinte e três por cento);

II - Escola com mais de cem (100) alunos até trezentos (300) alunos, 40% (quarenta por cento);

III - Escola com mais de trezentos (300) alunos a 500 (quinhentos) alunos, 58% (cinquenta e oito por cento);

IV - Escola com mais de quinhentos (500) alunos, 75% (setenta e cinco por cento).

Seção V - Da Gratificação pelo Exercício do Magistério no Turno da Noite

Art. 49 - O membro do Magistério Municipal que exercer suas atividades em unidades escolar municipal no turno da noite, perceberá, enquanto no efetivo exercício dessa atividade, uma gratificação de trinta por cento (30%) sobre o seu vencimento básico, de forma proporcional à carga horária trabalhada nesse turno.

§ 1º - O membro do Magistério que gozar desta vantagem, não fará jus ao adicional noturno previsto na Lei da Instituição do Regime Jurídico Único dos Servidores Municipais.

§ 2º - O membro do Magistério que deixar de exercer atividades de forma do disposto no artigo perde direito à gratificação respectiva.

Título IX - Disposições Gerais e Transitórias

Art. 50 - Ficam extintos todos os cargos efetivos específicos do Magistério Municipal anteriores à vigência desta Lei.

Parágrafo Único – Fica assegurado aos professores submetidos a este Plano os benefícios, vantagens e gratificações concedidos pela L.M. n° 3233/90, até a data da publicação da presente lei.

Art. 51 - O valor atribuído ao salário básico do membro do Magistério celetista, não concursado, corresponderá ao valor do vencimento do cargo de professor com habilitação e tempo de serviço equivalentes.,

§ 1º - Os vencimentos básicos dos membros do Magistério celetista serão obtidos mediante a multiplicação dos coeficientes respectivos pelo valor atribuído ao padrão referencial fixado no Art. 34, conforme se segue:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	0,830	273,90	301,29	331,42	364,56	401,02	441,12
2	0,910	300,30	330,33	363,36	399,70	439,67	483,64

§ 2º - Aos servidores referidos neste artigo são asseguradas as gratificações na forma e condições previstas nesta Lei.

Art. 52 - Os atuais professores com formação em curso superior de curta duração permanecerão em exercício, sendo obrigados a adquirir formação legal, nos termos das Leis Federais n° 9394/96 e 9424/96.

Art. 53 - O atual membro do magistério habilitado em curso superior de curta duração terá assegurado um nível especial e em extinção, observadas as demais disposições desta Lei.

§ 1º - Os vencimentos básicos dos membros do Magistério, de que trata o “caput” deste artigo, serão obtidos mediante a multiplicação dos coeficientes respectivos pelo valor atribuído ao padrão referencial fixado no art. 34, conforme se segue:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	1,200	396,00	435,60	479,16	527,08		

					579,78	637,76
--	--	--	--	--	--------	--------

§ 2º - No momento em que o professor com formação em curso superior de curta duração apresentar e comprovar a habilitação em nível superior de licenciatura plena ingressará, automaticamente, no plano de carreira, sendo enquadrado no nível correspondente a sua nova formação.

§ 3º - O município oportunizará, sem prejuízo do andamento do sistema municipal de ensino, a formação dos professores de que trata este artigo, mediante programas de capacitação.

Art. 54 - Os professores leigos concursados e estáveis serão afastados do exercício do magistério, passando a atuar em outras áreas da administração, exceto a docência, permanecendo no quadro em extinção.

Parágrafo Único - Ficam resguardadas para os professores leigos a remuneração e vantagens adquiridas até a vigência desta Lei.

Art. 55 - Os servidores inativos e pensionistas do Município terão seus proventos e pensões revistos "ex-offício", segundo os mesmos critérios estabelecidos para o enquadramento dos servidores em atividade.

Parágrafo Único - Ficam assegurados aos professores aposentados que se enquadrarem nas condições dos ativos todos os benefícios, vantagens e gratificações posteriormente concedidos aos professores em atividade, conforme legislação pertinente.

Art.56 - O cargo de especialista em educação: orientador educacional passa a fazer parte de um quadro em extinção.

Parágrafo único – O membro do Magistério concursado para o cargo de especialista em educação, orientador educacional, terá assegurado todos os benefícios, vantagens e gratificações concedidas ao professor quando em exercício das funções técnico-administrativo-pedagógicas.

Art. 57 – A aplicação da nova matriz salarial dar-se-á em três (03) etapas, de forma escalonada, até atingir a matriz estabelecida por esta lei, de acordo com o seguinte cronograma e tabelas relacionadas:

I – 1ª Etapa – A partir de 1º/08/2003, as seguintes tabelas:

a) membros do Magistério do quadro efetivo e especialista em educação: orientador educacional:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,464
1	1,000	330,00	363,00	399,30	439,23	483,15	483,12
2	1,360	448,80	493,68	543,05	597,35	657,09	657,04
3	1,610	531,30	584,43	642,87	707,16	777,88	777,82
4	1,710	564,30	620,73	682,80	751,08	826,19	826,14

b) membros do Magistério concursados habilitados em curso superior de curta duração:

orientador educacional:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	1,000						
2	1,400						
3	1,680						
4	2,016						

b) Membros do Magistério concursado habilitado em curso superior de curta duração:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	1,200						

c) membros do Magistério celetista:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	0,830						
2	0,910						

§ 1º - O cronograma acima estabelecido fica vinculado ao índice do percentual de despesas com pessoal do Município de Santa Maria, em atendimento à Lei Complementar 101/00, Art. 22, parágrafo único, devendo ser considerada, para fins de cálculo, a receita corrente líquida dos últimos 12 meses.

§ 2º - Não havendo condições de entrada em vigor da etapa, ela fica automaticamente prorrogada para o mês subsequente, até que seja apurado o índice favorável do percentual de despesas com pessoal.

§ 3º - Apurado o índice do percentual da despesa com pessoal favorável à implementação, a etapa entrará em vigor imediatamente.

§ 4º - O Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria, bem como cada professor da rede municipal, terá livre acesso aos relatórios e ao acompanhamento mensal do índice do percentual de despesas com pessoal do Município de Santa Maria.

Art. 58 - Servirá de recursos para a cobertura das despesas autorizadas nesta Lei as dotações orçamentárias específicas.

Art. 59 – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 60 - Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Lei Municipal nº 3233/90.

orientador educacional:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	1,000						
2	1,400						
3	1,680						
4	2,016						

b) Membros do Magistério concursado habilitado em curso superior de curta duração:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	1,200						

c) membros do Magistério celetista:

	Classes	A	B	C	D	E	F
Níveis		1	1,100	1,210	1,331	1,464	1,611
1	0,830						
2	0,910						

§ 1º - O cronograma acima estabelecido fica vinculado ao índice do percentual de despesas com pessoal do Município de Santa Maria, em atendimento à Lei Complementar 101/00, Art. 22, parágrafo único, devendo ser considerada, para fins de cálculo, a receita corrente líquida dos últimos 12 meses.

§ 2º - Não havendo condições de entrada em vigor da etapa, ela fica automaticamente prorrogada para o mês subsequente, até que seja apurado o índice favorável do percentual de despesas com pessoal.

§ 3º - Apurado o índice do percentual da despesa com pessoal favorável à implementação, a etapa entrará em vigor imediatamente.

§ 4º - O Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria, bem como cada professor da rede municipal, terá livre acesso aos relatórios e ao acompanhamento mensal do índice do percentual de despesas com pessoal do Município de Santa Maria.

Art. 58 - Servirá de recursos para a cobertura das despesas autorizadas nesta Lei as dotações orçamentárias específicas.

Art. 59 – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 60 - Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Lei Municipal nº 3233/90.

Gabinete do Prefeito Municipal, em Santa Maria, aos vinte e dois(22) de setembro do ano de dois mil e três (2003)

VALDECI OLIVEIRA
Prefeito Municipal

ANEXO 1

Cargo: Professor
Função: Docência

Atribuições:

a) Descrição Sintética :

- Orientar a aprendizagem do aluno;
- Participar do processo de planejamento das atividades da escola;
- Organizar as operações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem;
- Contribuir com o aprimoramento da qualidade do ensino;

b) Descrição Analítica :

- Planejar e executar o trabalho docente;
- Levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe;
- Estabelecer mecanismos de avaliação; constatar necessidades e carências do aluno e propor o seu encaminhamento a setores específicos de atendimento;
- Cooperar com a coordenação pedagógica e orientação educacional; organizar registros de observações do aluno;
- Participar de atividades extra-classe;
- Coordenar área de estudo;
- Integrar órgãos complementares da escola; executar tarefas afins.

REGIME DE TRABALHO: 20 horas semanais.

Requisitos para Provimento:

Instrução Formal: Habilitação legal para o exercício do magistério, conforme especificações constantes no Art. 16 desta Lei.

ANEXO 2

Cargo : Professor

Função: Orientador Educacional

Atribuições:

- Planejar e coordenar a implantação do Serviço de Orientação Educacional;
- Coordenar a Orientação Vocacional do educando e aconselhamento psicopedagógico em todos os estágios do seu desenvolvimento;
- Orientar a ação dos docentes e representantes de turmas em assuntos pertinentes à área de Orientação Educacional, com vistas à melhoria do processo de desenvolvimento do currículo;
- Assessorar superiores hierárquicos em assuntos de Orientação Educacional;
- Ativar o processo de integração escolar-comunidade;
- Supervisionar estágios na área de orientação educacional;
- Manter-se constantemente atualizado, com vistas a garantir padrões mais elevados no processo de melhoria curricular, em função da atividade que desempenha.
- Planejar e coordenar o desencadeamento de ações que levem a aplicação e análise de instrumentos básicos à caracterização do perfil da comunidade escolar;
- Subsidiar os professores na utilização de recursos psicopedagógicos, tendo em vista a coleta de dados sobre aptidões, interesses, habilidade e nível de aproveitamento dos alunos;
- Promover o aconselhamento psicopedagógico dos alunos, individual ou grupal, aplicando tecnologia adequada;
- Participar do processo de avaliação do desempenho escolar do aluno;
- Promover encontros escola-comunidade, a fim de oportunizar o intercâmbio de informações relativas à orientação do jovem, objetivos e programações da escola, níveis de aspiração familiar e mercado de trabalho;
- Ativar a assistência ao educando através da dinamização das atividades do Currículo de Pais e Mestres;
- Instrumentalizar a Coordenação Pedagógica e os professores quanto ao perfil da comunidade escolar, com vistas à adequação dos interesses e as necessidades do aluno, na definição das propostas curriculares, bem como na sua operacionalização.

REGIME DE TRABALHO: 20 horas semanais.

Requisitos para o provimento:

- Mínimo essencial correspondente ao Nível II, art.16, mais Registro para atuação em Orientação Educacional.

ANEXO 3

Cargo: Professor

Função: Supervisor Escolar

Atribuições:

- Assessorar os supervisores hierárquicos em assuntos da área da orientação pedagógica;
- Participar do planejamento global da Escola;
- Coordenar o planejamento de ensino e o planejamento de currículo;
- Orientar a utilização de mecanismos e instrumentos tecnológicos em função do estágio de desenvolvimento do aluno, dos graus de ensino e das exigências do Sistema Municipal de Ensino no qual atua;
- Avaliar os índices de aproveitamento Escolar.
- Assessorar aos outros serviços técnicos da Escola, visando manter a coesão na forma de ser perquirir os objetos propostos pelo Sistema Escolar;
- Manter-se constantemente atualizado com vistas a garantir padrões mais elevados de eficiência e eficácia no desenvolvimento do processo de melhoria curricular em função das atividades que desempenha.
- Traçar as diretrizes das metas prioritárias a serem ativadas no processo de Ensino, considerando a realidade educacional do sistema, face aos recursos disponíveis e de acordo com as metas que direcionam a ação educacional;
- Participar do planejamento global da Escola, identificando e aplicando os princípios de orientação Pedagógica à Unidade Escolar, tendo em vista garantir o direcionamento do Sistema Escolar ;
- Coordenar o planejamento de ensino, buscando formas de assegurar a participação atuante e coesiva da ação docente na consecução dos objetivos propostos pela Escola;
- Realizar e coordenar pesquisas, visando dar um cunho científico à ação educativa promovida pela Instituição;
- Planejar as atividades do serviço de Coordenação Pedagógica, em função das necessidades a suprir e das possibilidades a explorar, tanto dos docentes e alunos, como da comunidade;
- Propor sistemática do fazer pedagógico, condizente com as condições do ambiente e em consonância com as diretrizes curriculares;
- Coordenar e dinamizar mecanismos que visam instrumentalização aos professores quanto ao seu fazer docente.

REGIME DE TRABALHO; Carga Horária: 20 horas semanais.

Requisitos para Provimento :

- Mínimo essencial correspondente ao Nível II, art.16, mais, Registro para atuação em Orientação Pedagógica, Coordenação Pedagógica ou Supervisão Escolar.

ANEXO 4

Quadro em Extinção:

PROFESSORES SEM HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O
MAGISTÉRIO INTEGRANTES DO QUADRO DE MAGISTÉRIO DO

MUNICÍPIO DE SANTA MARIA.

Titulação:

N.E. 1 - Professor leigo, com curso primário (atual 5ª série do Ensino Fundamental);

N.E. 2 - Professor sem habilitação de Magistério, com curso ginásial (Ensino Fundamental);

N.E. 3 - Professor sem habilitação de Magistério, com Ensino Fundamental;

N.E. 4 - Professor sem habilitação de Magistério, com curso superior incompleto;

N.E. 5 - Professor sem habilitação de Magistério, com curso superior completo;

N.E. 6 - Professor sem habilitação de Magistério, com curso superior e especialização.

ANEXO V**QUADRO DE CARGOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL**

Denominação	Quantidade
Professor	1700