

**FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

Programa de Pós-graduação em Administração  
Mestrado

**PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: estudo de caso com  
docentes de uma escola de ensino fundamental pública  
do Estado de Minas Gerais**

Maria das Dores Ribeiro

**Belo Horizonte  
2011**

**Maria das Dores Ribeiro**

**PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO:** estudo de caso com docentes de uma escola de ensino fundamental pública do Estado de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

Linha de pesquisa: Relações de poder e Dinâmica das organizações.

Área de concentração: Organização e estratégia

Belo Horizonte  
2011



Faculdade Novos Horizontes  
Mestrado Acadêmico em Administração

---

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO  
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **MARIA DAS DORES RIBEIRO**

Matrícula: 770314

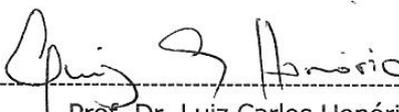
LINHA DE PESQUISA: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

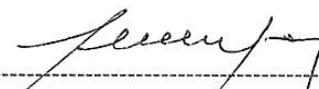
ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

**TÍTULO: PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: estudo de caso com docentes de uma escola de ensino fundamental pública do Estado de Minas Gerais.**

DATA: 15/12/2011

BANCA EXAMINADORA:

  
-----  
Prof. Dr. Luiz Carlos Honório  
ORIENTADOR  
Faculdade Novos Horizontes

  
-----  
Prof. Dr. Luciano Zille Pereira  
Faculdade Novos Horizontes

  
-----  
Prof. Dr.º Antônio Luiz Marques  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado, área de concentração "Organização e Estratégia", de autoria de Maria das Dores Ribeiro, sob a orientação do Professor Doutor Luiz Carlos Honório, apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: "PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO: estudo de caso com docentes de uma escola primária pública do estado de Minas Gerais", contendo 136 páginas.

### Dados da revisão:

- Correção gramatical
- Adequação do vocabulário
- Inteligibilidade do texto

Início: 31/1/2012 / Término: 3/2/2012

Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2012.

  
Afonso Celso Gomes  
Revisor

Registro LP9602853/DEMEC/MG  
Universidade Federal de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, saúde, equilíbrio, sabedoria e determinação para buscar meus objetivos nos momentos mais difíceis.

Aos irmãos das igrejas Batista, Igreja Deus é Amor, Assembleia de Deus e Igreja Internacional da Graça de Deus.

À minha adorável mãe, pelo amor incondicional, pelo incentivo e por acreditar sempre em mim e suportar minha ausência. A minha irmã Rosa, e as minhas sobrinhas Fernanda e Fabiane e minha prima Karine. Aos meus enteados, Hudson e Mariana, minha norinha Kelly e à Sra. Walquiria de Jesus.

Ao meu finado companheiro Rogério pelo carinho, apoio e compreensão com as minhas ausências durante o mestrado.

Em especial, ao Prof. Luiz Honório, meu orientador. Tomo para mim as palavras destes versos da Bíblia: “Um ao outro ajudou, e ao seu irmão disse: Esforça-te.” Isaias 41:6.

Às professoras Adriane Vieira, Marlene Catarina e Ester Jeunon, pelo exemplo de competência e por sua visão crítica e experiência, que muito me ensinaram, contribuindo significativamente para a minha formação acadêmica e profissional.

Ao professor Luciano Zille e à professora Kelly César Martins de Paiva, pela *expertise* e respeito em relação a meu trabalho na banca de qualificação.

A todos os professores da Faculdade Novos Horizontes, pelos momentos de rica convivência e ensinamentos.

Aos colegas de mestrado do CEFET, que me incentivaram a fazer o mestrado, que criou oportunidades para nós, funcionários, Rita, Rute, Maria Luíza e Regina.

Ao Prof. Dr. Flávio Antônio dos Santos, ex-diretor, e ao Prof. Dr. Flávio Renato de Góes Padula, ex-prefeito, e ao atual diretor, Prof. Dr. Márcio Basílio.

Aos colegas de mestrado da FNH, com quem troquei ideias e inquietações próprias aos mestrandos.

À Cristina, Aloísio, Jussara, Nélio, Reginaldo, Ronaldo e Nazaré, amigos, conselheiros e grandes incentivadores durante o curso de mestrado.

A todos os professores participantes da pesquisa, que colaboraram dedicando parte do seu tempo e fornecendo informações relevantes, sem as quais este estudo não seria possível.

Ao Sr. Geraldo Matos, pela gentileza em me ajudar a conseguir autorização da Prefeitura de Ibirité para fazer a pesquisa.

Aos funcionários da secretaria, pela colaboração, disponibilidade, presteza e paciência no atendimento durante o curso de mestrado.

Aos demais amigos, pela paciência, compreensão e amizade, razão pela qual desejo compartilhar esta conquista.

A todos, enfim, que confiaram em minha capacidade e me mantiveram firme com suas doces palavras.

*Quando o trabalho é um prazer, a vida é uma alegria.  
Quando o trabalho é um dever, a vida é uma escravidão.*  
Maksim Gorki

*Se você tem prazer no que faz, você nunca vai ter que  
trabalhar na vida.*  
Confúcio (600 a. C.)

## RESUMO

Este estudo analisou a percepção de docentes de uma instituição pública de ensino fundamental localizada num município da região metropolitana da cidade de Belo Horizonte acerca das vivências de prazer e sofrimento no trabalho docente, envolvendo a psicodinâmica nesse ambiente. Apurou-se que o prazer dos professores é alcançado tendo em vista a finalidade do ensino, o convívio e as trocas estabelecidas com o corpo discente. O sofrimento dos professores é acarretado pela impossibilidade de sua atuação profissional, pelas dificuldades próprias desse processo e pela desvalorização profissional, considerando ainda o desrespeito e as inadequadas condições de trabalho. A psicodinâmica do trabalho sobre a atividade docente muitas vezes, é demarcada pela ausência de motivação, uma vez que é gerada pela própria intensidade com a qual o profissional se depara diante de sua realidade vivenciada, seja ela social, política e econômica. Estes fatores são inerentes à ambiência do trabalho, na perspectiva, de Mendes (2007), Dejourns (1994) e outros estudos correlatos, que propiciaram a amálgama entre a teoria e a realidade observada neste estudo. A pesquisa é de finalidade descritiva. Por meio da abordagem qualitativa, realizada com base em entrevistas semiestruturadas, utilizando como instrumento de coleta a adaptação do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), versou sobre a temática que possibilitou alcançar os resultados da pesquisa. Este trabalho contemplou 22 professores entrevistados, a partir de uma abordagem qualitativa, em que foram observadas, com base na técnica de análise de conteúdo, as respostas de cada respondente acerca da temática “Prazer e sofrimento no trabalho”. Foi utilizado o estudo de caso como meio de abordagem. Constatou-se que diversos são os males físicos e psicológicos desencadeados, partindo, é claro, da luta diária que considera uma árdua rotina de trabalho, como é a do professor de ensino fundamental. Tudo isso reflete em adoecimento generalizado (na cabeça, no corpo e na alma) do professor, em decorrência do seu principal prazer, que é exercer o seu trabalho. Por fim, este trabalho corrobora os estudos de Demo (2007), Menezes (2007), Czekster (2007) e Smeha, (2005), entre outros sobre a profissão do professor de ensino fundamental brasileiro, com base naquilo que foi apontado no referencial. Constatou-se uma série de limitações nos campos profissional e pessoal, entre elas aquelas consideradas intangíveis ao tato e outras invisíveis aos olhos da sociedade. Assim, propõe para estudos futuros a abrangência desta temática para escola de outras naturezas e, mesmo, outras abordagens prevendo-se, como se almeja em todas as ciências, a existência de um forte constructo teórico capaz de mudar a realidade como ela é apresentada.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Prazer e sofrimento no trabalho. Instituição de Ensino Fundamental, estresse; *Burnout*, *Karoshi*, Psicodinâmica do trabalho.

## ABSTRACT

The present work analyzed the perception of state primary school teachers from a town within the metropolitan region of Belo Horizonte, Brazil, concerning their experiences of pleasure and pain in their work due to environmental psychodynamics. According to the results, teachers acknowledge as pleasurable not only the possibility to reach educational goals, but also to have interaction and to share experiences with students. Pain, on the other hand, is caused by the impossibility of teachers to carry out their jobs, in addition to the difficulties inherent to the process, professional downgrading, disrespect and poor work conditions. The psychodynamics of teaching work is most times marked by the absence of motivation, generated by the intensity with which the professional is faced with his or her own reality, whether there is a social, political or economic issue. These factors are inherent to the workplace according to Mendes (2007), Dejours (1994) and other correlated studies, which allowed the amalgamation of theory and reality observed in this study. The research has a descriptive nature and by means of a qualitative approach based upon semi-structured interviews, one used an adaptation of the Inventory of Work and Disease Risk (ITRA) as an instrument of data gathering. In this work, 22 teachers were interviewed. The answers of each respondent were analyzed by using a qualitative approach based on a content analysis technique about the theme "Pleasure and Pain at the workplace". By using a case study approach, one verified that there are many physical and psychological ailments triggered by the daily struggle and the laborious routine of primary school teachers. All those put together may cause generalized diseases (menthal, physical and of the soul). Finally, this work supports the results found in Demo (2007), Menezes (2007), Czekster (2007) and Smeha, (2005), amongst others, about the profession of primary school teacher in Brazil. One verified a series of limitations in the professional and personal fields, amongst those the ones considered as intangible and others considered as invisible to society. Therefore, one proposes further studies to analyze the comprehensiveness of the theme for other school levels. Besides, one proposes other approaches, predicting the existence of a strong theoretical basis capable of changing the way in which reality is presented, as desirable for all sciences.

**Key words:** Teacher's work. Pleasure and pain at the workplace. Primary school, stress; *Burnout*, *Karoshi*, work psychodynamics.

## **LISTA DE ABREVIações E SIGLAS**

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GE – General Eletric do Brasil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

ITRA – Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento

KRUPP – Thyssenkrupp

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto Na Escola

PETROBRAS – Petróleo Brasileiro S.A.

SEEMG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	Objetivo.....	15
1.1.1	Objetivo geral.....	15
1.1.2	Objetivos específicos.....	15
1.3	Justificativa.....	16
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
2.1	Psicodinâmica do trabalho.....	19
2.2	O prazer e o sofrimento no trabalho.....	22
2.2.1	O prazer no trabalho.....	23
2.2.2	O sofrimento no trabalho.....	25
2.3	O trabalho docente.....	28
2.3.1	Contexto histórico da educação brasileira.....	28
2.3.2	O trabalho docente nas instituições de ensino de natureza pública e de natureza privada.....	32
2.3.3	O papel do professor em meio à reestruturação do ensino brasileiro.....	35
2.4	Prazer e sofrimento na profissão docente.....	37
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	42
3.1	A pesquisa quanto à abordagem, ao tipo e ao método.....	42
3.2	Unidades de análise e sujeitos de pesquisa.....	43
3.3	Coleta de dados.....	44
3.4	Tratamento e análise dos dados.....	46
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	48
4.1	Contextualização da pesquisa.....	48
4.1.1	Caracterização da unidade de análise.....	50
4.1.2	Caracterização dos entrevistados.....	53
4.2	Contexto do trabalho.....	55
4.2.1	Organização do trabalho.....	56
4.2.2	Condições de trabalho.....	60
4.2.3	Relações socioprofissionais.....	62

<b>4.3</b>	<b>Custos do trabalho.....</b>	<b>64</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Custos Físicos.....</b>	<b>65</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Custos Cognitivos.....</b>	<b>65</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Custos Afetivos.....</b>	<b>68</b>
<b>4.4</b>	<b>Vivências de prazer e de sofrimento.....</b>	<b>70</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Vivências de prazer.....</b>	<b>70</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Vivências de sofrimento.....</b>	<b>72</b>
<b>4.5</b>	<b>Danos do trabalho.....</b>	<b>74</b>
<b>4.5.1</b>	<b>Danos Físicos.....</b>	<b>74</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Danos Psicológicos.....</b>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para professores.....</b>	<b>92</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para a direção da escola.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXO C – Portaria de regulamentação do ensino primário e fundamental.....</b>	<b>97</b>
	<b>ANEXO D – Diretrizes da LDB.....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas estão sendo acompanhadas pela iminência da aplicação de novos modelos de gestão organizacional, os quais são responsáveis pelas mudanças no ambiente de produção e pelas relações sociais de trabalho (DE MASI, 2003).

Em relação ao ambiente de trabalho, em uma esfera geral, Dejours (2003) explica que a intensidade do ritmo de produtividade exigido pelas organizações produz no indivíduo, paradoxalmente, sentimentos de sofrimento e de prazer. O sofrimento no trabalho se baseia em uma das consequências da permanência do ser humano em viver em um cenário adverso a sua capacidade. Por outro lado, o princípio do prazer é contraposto ao princípio da realidade. Este pode ser alcançado a partir do momento em que o indivíduo não se priva do seu objeto de desejo, o qual, conforme o ambiente de trabalho, pode ser refletido pela simples satisfação pelo alcance de metas e objetivos existentes e, ainda, sentir-se inserido, produtivo e participante em meio às relações sociais de trabalho (DEJOURS, 2003).

Sobre a temática “Prazer e sofrimento no trabalho”, Mendes (2007) destaca a existência de vários estudos que tiveram por objetivo analisar as inter-relações envolvendo a subjetividade do indivíduo diante de uma nova configuração na organização social do trabalho. Ainda de acordo com Mendes (2007), em pesquisas realizadas com trabalhadores bancários, comerciários, operários da construção civil e professores foi possível estabelecer relações entre a estrutura de trabalho vigente e as questões subjetivas relacionadas a estas classes profissionais. Como resultado destes trabalhos, apresenta-se como fator crucial o estabelecimento de estratégias de mediação por parte tanto da organização quanto do próprio indivíduo, com o intuito primordial de minimizar o sofrimento decorrente das relações de trabalho, de maneira que possam ainda ser favoráveis a um melhor desempenho das atividades.

Vale também ressaltar os argumentos de Ferreira; Mendes (2001) enfatizando os riscos à saúde ocupacional quando inadequações são observadas ao contexto de

trabalho: organização, relações socioprofissionais e condições do trabalho. Exigências ao indivíduo são feitas pela configuração de tais relações, vivências de prazer e sofrimento decorrentes deste processo são experimentadas no exercício da função e danos físicos, psicológicos e sociais são causados pela realização do trabalho.

No que se refere ao trabalho na área de ensino, contexto deste projeto, Oliveira (2004) destaca a existência de mudanças nas relações dos trabalhadores docentes. A precariedade das escolas acaba repercutindo no esforço do professor para que seu trabalho alcance o êxito. Reconhece-se que tanto o prazer quanto o sofrimento fazem parte das atividades realizadas por um professor.

Diante da necessidade de sobrevivência, o trabalho, para diversos tipos de profissionais, se apresenta como realidade concreta. Neste contexto, levando-se em consideração os argumentos de Ramalho (2003), a docência nas escolas sempre foi algo a ser galgado, por ser uma profissão honrosa e digna. Com base neste pressuposto, durante anos os educadores sentiam-se envaidecidos com a profissão, obtendo respeito não apenas da própria família, mas também da sociedade, de maneira geral.

Tal constatação aproxima-se das ideias dos estudos realizados por Demo (2007), nos quais ficou evidenciado que parte dos docentes que ocupam vagas nas escolas públicas primárias, apesar dos entraves para a profissão, visualiza o trabalho como fonte de prazer não somente para suprir necessidades de sobrevivência, mas também, e prioritamente, por considerar a atividade docente como um trabalho gratificante. De outro lado, existem questionamentos em outra parcela de docentes que consideram rotineiro o exercício de sua função, aliado à insegurança gerada pelas condições oferecidas pelas escolas e ao convívio com os alunos, elementos que podem resultar em sofrimento no trabalho.

Em relação ao trabalho em sala de aula, Demo (2007) alerta sobre a existência de complexidade nas atividades da docência. Devido à reestruturação do ensino brasileiro, os professores foram demandados a trabalhar em caráter interdisciplinar, em restrita obediência aos moldes dos novos instrumentos de gestão escolar,

implicando novas necessidades de requalificação e enquadramento. Neste sentido, a reestruturação do ensino no caso brasileiro pode ser apontada como outra fonte de sofrimento no trabalho docente, por não oferecer condições propícias para sua formação continuada.

Diante dos argumentos até aqui apresentados, foi formulada nesta pesquisa a seguinte questão investigada: Qual é a percepção de professores acerca do prazer e do sofrimento proporcionados por suas atividades em uma escola de ensino fundamental pública?

## **1.1 Objetivo**

Para responder ao problema desta pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos:

### **1.1.1 Objetivo geral**

Analisar as vivências de prazer e de sofrimento de docentes de uma escola de ensino fundamental pública em Minas Gerais, tendo em vista a abordagem de Mendes (2007) acerca das exigências do trabalho.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- a) descrever e analisar o contexto do trabalho percebido pelos professores em termos da organização, espaço socioprofissional e condições de trabalho;
- b) descrever e analisar as vivências de prazer e sofrimento na percepção de professores da escola abordada;

- c) identificar, descrever e analisar os efeitos do trabalho na saúde dos professores pesquisados;
- d) identificar, descrever e analisar os danos decorrentes do trabalho (físicos, psicológicos) na visão dos professores abordados.

### **1.3 Justificativa**

Diante da natureza das atividades desempenhadas e de todo o contexto da educação brasileira envolvendo os professores, esta pesquisa, sob o ponto de vista acadêmico, poderá permitir melhor compreensão dos aspectos que proporcionam sentimentos de prazer e de sofrimento em docentes de instituições públicas de ensino.

A docência é um trabalho interativo, em que o professor ensina e aprende ao mesmo tempo. Nesse sentido, a presença de um “objeto humano” muda a natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, transformando e sendo transformado. Ou, de acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 28), “[...] modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador”.

O trabalho docente exige criatividade e capacidade para enfrentar os imprevistos e as adversidades existentes em seu ambiente de trabalho, especialmente em escolas de natureza pública como no caso brasileiro, onde, geralmente, encontra-se precariedade em todas as instâncias, tangíveis e intangíveis. Assim, coloca-se a seguinte interrogação: O que faz com que um professor continue a dar aulas em escolas públicas? Em uma frase simples, emprega-se a seguinte resposta: A identificação e o amor à profissão docente e a alegria de ver um aluno aprender sublimam o cansaço pela alegria de ensinar (TARDIF e LESSARD, 2005).

Em uma ótica taxonômica, Bendassolli e Soboll (2011) explanam que muitas enfermidades têm acometido os trabalhadores, em especial os professores, que, em função dos baixos salários, muitas vezes, precisam ter mais de uma atividade para compor o orçamento para a própria subsistência e para auferir uma vida mais digna

para a sua família. Tal contexto, comumente afeta a saúde dos trabalhadores, provocando uma série de males ao corpo físico, entre eles algumas doenças como: estresse, *burnout*, *karoshi*<sup>1</sup>, e, mesmo, outros tipos de fadigas, que podem ocorrer de forma mais branda e ou mais graves, variando de acordo com as disposições psicológicas e com as condições ambientais às quais estão expostos os trabalhadores.

Em contraposição ao sofrimento no trabalho, Bendassolli e Soboll (2011) descrevem que o trabalho pode ter outra conotação, esta bem mais favorável ao indivíduo, alicerçada em sua capacidade de criação e na reinvenção, emancipação e superação das dificuldades diante da realidade pela qual está inserido.

Com base nesse entendimento, as chamadas “clínicas do trabalho”, formuladas por Bendassolli e Soboll (2011), caracterizadas por intensas atividades laborais, não limitam seus domínios aos aspectos deletérios ou alienantes nem unicamente à psicopatologia e tampouco à psicanálise, no sentido de uma clínica do sujeito psíquico “apartado” do sujeito social.

Sobre esta temática, as conclusões obtidas neste trabalho poderão incitar trabalhos futuros a partir da abordagem de professores de outros níveis de educação, como também poderão estender-se às investigações da classe docente de instituições particulares. Em outra perspectiva, poderão servir também como base para a análise da gestão educacional na unidade de análise do estudo, observando os níveis de flexibilidade e ou rigidez adotados pela escola perante a autonomia das atividades dos docentes, tanto pela relação com os discentes em sala de aula como pela própria relação do professor com a instituição de ensino em questão.

A contribuição da escola para o mercado de trabalho é indiscutível sob qualquer ponto de vista. Afinal é por meio dela que ocorre a formação de cidadãos capazes de mobilizar a sociedade com base em seu trabalho, coadunando com o

---

1 *Karoshi*: A palavra japonesa ganhou espaço na mídia e hoje é sinônimo de morte por excesso de trabalho. A estimativa do governo é de que entre 20 a 60 casos sejam registrados por ano, mas muitos estudiosos acreditam que esse número seja muito mais próximo de 10 mil, que seria aproximadamente um terço das mortes causadas por doenças do cérebro e cardiovasculares. Disponível em: <<http://40anos.nikkeypress.com.br/ptbr/biografia.php?cod=324>>. Acesso em: 29 dez. 2011.

pensamento de Saviani (2005, p. 13) quando afirma que uma escola “[...] forma indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, ela estará cumprindo sua função de equalização social”.

O ponto relevante deste trabalho contempla os docentes, que se apresentam como articuladores e formadores de opinião, os quais como já citado por Demo (2007), estão expostos a qualquer tipo de submissão, a partir das políticas governamentais concernentes à área da Educação. As políticas governamentais na área de Educação se apresentam como ponto crucial para o objeto deste estudo, sobretudo por serem “elas” um dos elementos que podem interferir nas vivências de prazer e de sofrimento da profissão docente, tendo em vista os novos moldes da gestão escolar, a partir da reestruturação do ensino brasileiro.

Este trabalho compõe-se de seis seções, incluindo esta Introdução, que contempla a problematização, os objetivos da pesquisa e a justificativa. Na segunda seção, desenvolve-se o referencial teórico, que aborda os seguintes temas: Psicodinâmica do trabalho; O prazer e o sofrimento no trabalho, O trabalho docente e O prazer e o sofrimento na profissão docente. Na terceira seção, descreve-se a metodologia da pesquisa. Na quarta seção, procede-se à apresentação e análise dos resultados alcançados na investigação. Na quinta seção, formulam-se, as considerações finais da pesquisa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta seção é constituída por tópicos relativos à temática do trabalho. Sua representação se dá mediante a visão do indivíduo apóia-se em estudos relativos ao prazer e ao sofrimento do trabalhador, aprofundados sob o prisma da atividade de docência, tal como se objetiva com esta pesquisa.

Com base na psicodinâmica do trabalho, de maneira generalizada, descrevem-se os aspectos relativos aos diversos profissionais e ao desempenho de suas atividades. Em outra parte, são apresentadas diversas definições sobre a temática do prazer e do sofrimento no trabalho e a evolução dos conceitos, de forma sistematizada.

Na última parte desta seção, trata-se da complexidade da atividade docente, com a abordagem conceitual acerca do prazer e do sofrimento do professor em seu exercício profissional.

### **2.1 Psicodinâmica do trabalho**

Segundo Dejours (1991), a psicodinâmica do trabalho se refere à teoria que trata de estudos sistemáticos das forças psicológicas que agem sobre o comportamento humano. Com base nesta relação, cria-se uma interação entre as motivações do indivíduo nas esferas do consciente e do inconsciente. A partir do estudo da relação entre prazer e sofrimento, são observadas grandes contribuições para diversos campos da ciência, contemplando as áreas de saúde, humanas e sociais. Entre elas se destacam: a medicina, a psicologia e a administração, cuja preocupação se ampliou em decorrência dos inúmeros problemas ocasionados na relação de trabalho, sob diversos focos de análise.

Ainda segundo Dejours (1991), os indivíduos, a partir das relações de trabalho e dos desafios do próprio ambiente, deparam-se com diversos tipos de situações. De um

lado, partindo do reconhecimento do seu trabalho pela organização e pelos demais membros, encontram-se suficientemente úteis, a ponto de encontrarem conforto e prazer nas relações sociais de produção. De outro lado, quando o trabalhador se expõe aos riscos psicológicos ocasionados pela pressão no ambiente de trabalho, submetido, ainda, à precariedade das condições físicas para o desenvolvimento de suas atividades, predispõe-se ao aparecimento de sofrimento no trabalho (DEJOURS, 1994).

Apoiado nos resultados validados por outros estudos, Dejours (1999) sustenta que o fator humano precisa ser considerado, descaracterizando, assim, o aspecto mecanicista do trabalho, imposto pelos modelos de produção massificados, descritos pelas tradicionais teorias da administração científica.

Com base nessa exposição fundamentada, a racionalização do trabalho, a partir das novas formas de sedução da organização, culminou na flexibilização da rotina diária no ambiente de trabalho, porém sem ser abdicada a padronização das atividades em meio ao sistema produtivo, gerando, assim, complexidade não apenas ao emergente modo de produção, mas também à análise das pesquisas sobre o contexto do trabalho (CURI FILHO, 1999).

Sob esta concepção, Wood Jr. (1995) adverte para o fato de se ter estabelecido sobre as abordagens conceituais um novo consenso das relações sociais de produção, nas quais se moldaram juntamente com as transformações ocorridas no ambiente de trabalho. Tais transformações referem-se à ruptura com o padrão fordista de produção, que teve início na década de 1970, chegando ao Brasil apenas na década de 1990.

Freitas (2006), diante do cenário atual do mundo do trabalho, identifica a evolução dos conceitos que se referem às relações produtivas, apregoados por diversas obras sobre a temática da organização do trabalho. Nesta concepção, verifica-se a tentativa de recuperar a essência da natureza humana em meio aos aparatos organizacionais de controle e gestão.

Parece que está sendo esquecido é que a empresa, tal como uma construção social e como um recurso do social, é ela que é uma produção

humana e não o contrário, como querem os manuais de gestão que tratam o homem como um fator e um recurso. A finalidade da atividade humana não é a de explorar recursos para produzir maiores lucros para as empresas; a atividade humana tem como finalidade produzir a sociedade, o vínculo social e as instituições que lhe dão corpo (FREITAS, 2006, p. 55).

O ambiente competitivo das organizações se torna imperativo ao estabelecimento de novos padrões e valores da sociedade. A pressão que exerce gera como consequência a mobilidade do trabalhador, culminando em alguns fatores, como descrito por Freitas (2006, p. 55):

[...] luta para continuar lutando; estigma de perdedor; homens descartáveis; hiperativismo; stress generalizado; demanda insatisfeita por reconhecimento; banalização da violência; os ejetados do mundo do trabalho; a precariedade da vida e a degradação das condições de trabalho e do meio ambiente.

Conforme apontamentos de Freitas (2006, p. 55), reconhece-se uma infinidade de aspectos que podem ser desencadeados pelo indivíduo, no que se refere ao ambiente da organização, Merlo (2002) já havia inferido a importância de uma melhor compreensão do estado de equilíbrio alcançado pelos trabalhadores, os quais são expostos a situações consideradas desestruturantes. Em outras palavras, o trabalho pode ser entendido como fonte de saúde ou de sofrimento. Para que o trabalho seja visto como fonte de saúde, é necessário o legítimo reconhecimento da organização, a partir de um trabalho bem desempenhado por parte do indivíduo.

Outra consideração referente à psicodinâmica do trabalho é apresentada por Ferreira (2007, p. 58), quando cita que existem, além das necessidades objetivas, “[...] a subjetividade individual, as relações interpessoais e a sutil rede intersubjetiva mobilizada pelas situações de trabalho”. Ela pode implicar, no entanto, a impossibilidade de execução das tarefas a partir da forma silenciosa de sofrimento vivenciada pelo indivíduo.

Em outra perspectiva, Mendes (2007) caracteriza a condição do indivíduo perante a ótica da organização como mobilizadora de alguns de seus atributos pessoais. Permite-se, a partir desse pressuposto, o desenvolvimento da cooperação entre os demais membros, assim como uma visão crítica do processo de trabalho, os quais se constituem em defesa diante das pressões cotidianas exercidas pela organização. Nesse âmbito:

[...] é objeto da psicodinâmica do trabalho o estudo das relações dinâmicas entre organização do trabalho, que se manifestam nas vivências de prazer e sofrimento, nas estratégias de ação para mediar contradições da organização do trabalho, nas patologias sociais, na saúde e no adoecimento (MENDES, 2007, p. 30).

Sobre as considerações em relação à temática da psicodinâmica do trabalho, Roik (2010) acrescenta que, apesar de se tratar de uma abordagem científica consolidada, a corroboração do tema em questão por outros autores é crucial para a sistematização do estudo em outros focos de análise, retratando outras concepções acerca da dualidade entre: doença e saúde, organização e indivíduo e sofrimento e prazer, provenientes de vários fatores, como as condições ambientais de trabalho, o tipo de atividade a ser exercida e, mesmo, a incidência de maior ou menor disposição deste e ou daquele indivíduo em lidar com as situações adversas que por ventura venha a ocorrer.

## **2.2 O prazer e o sofrimento no trabalho**

Com base nestas considerações sobre a sistematização dos estudos envolvendo prazer e sofrimento no contexto do trabalho, reconhece-se que na análise de Dejours (2004a; 2004b) é reafirmado o fato de que o movimento de enfrentamento das adversidades do ambiente de trabalho pelo indivíduo relaciona-se diretamente com sua saúde. Sobre este contexto, é importante salientar que a conquista do prazer em relação ao trabalho executado não isenta o indivíduo da ocorrência de sofrimento e angústia no transcorrer de suas atividades.

Seguindo esta abordagem, Cruz e Vieira (2007, p. 178) esclarecem que a demonstração de reconhecimento da organização ao trabalhador se configura como uma “[...] condição indispensável no processo de mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho, desempenhando um papel fundamental na possibilidade de transformar o sofrimento em prazer”.

Em face da contingência apresentada sobre a dualidade nas relações entre organização e trabalhadores, Pereira (2003) aponta a existência de diversos fatores

interpostos pelos modelos adotados pelas empresas e que se apresentam como causas de sofrimento para o indivíduo, como: repetitividade de tarefas, rotinização do processo de produção, alienação sobre o trabalho, inexistência de preocupação com a ergonomia e transferência do conhecimento tácito dos trabalhadores para esferas superiores.

Resende (2003) sustenta que a existência de determinadas características impostas pela organização ao trabalhador culmina na degradação de outras esferas, além do desempenho sobre os fatores de produtividade exigidos, pois a falta de sentido no trabalho por parte do indivíduo, com base em dados clínicos, afeta nefastamente a sua vida familiar e também na sociedade, de forma generalizada.

Com base nos preceitos apontados, para um melhor entendimento sobre a temática do prazer e do sofrimento do indivíduo, em decorrência do contexto do trabalho, esta subseção foi subdividida em dois tópicos distintos, apresentados a seguir.

### **2.2.1 O prazer no trabalho**

Para Schutz (1974), o prazer é caracterizado como um sentimento proveniente da realização do potencial do indivíduo. Segundo este entendimento, a realização proporciona ao indivíduo algumas vantagens em um ambiente de trabalho adverso, no qual podem ser auferidos sentido de competência e sensação de autoconfiança no desempenho de suas atividades. Nesta linha de raciocínio, o uso de capacidades pessoais favorece a minimização dos conflitos no ambiente de trabalho, resguardando aos trabalhadores, em contrapartida, qualquer desgaste desnecessário de suas energias ou de seus recursos psicológicos próprios.

Com a evolução das abordagens conceituais e a diversificação para outras áreas da ciência, Prado (1998, p. 36) conceituou o prazer como algo que pode ser temporário ou não, cuja definição foi apresentada como “[...] aquela sensação que temos quando algo nos acontece, ou que fazemos acontecer, que concorda com o nosso ser naquele momento”. Dessa forma, foram estabelecidas diversas relações com o

sentido do prazer para o indivíduo, em que, além do sentido de realização, a sensação pode ser proveniente de fontes como: criação, aprendizado e a própria química presente no organismo. Enfim, uma série de outros fatores que são considerados como principais ou complementares para a sensação de bem-estar.

Os estudos de Dimatos (1999), além de corroborarem com as relações já descritas, apresentam a temática do prazer relacionada ainda com o aspecto ambiental do indivíduo no trabalho, acrescentando a ergonomia como outro componente presente na infraestrutura existente para o desempenho das atividades laborais. Acerca desta consideração, entende-se que a caracterização do elemento do prazer coloca a disposição física adequada do ambiente e promove a realização das atividades do indivíduo.

Como visto em Dejours (2004a; 2004b), a maior preocupação presente na evolução dos estudos do tema “prazer no trabalho” foi atribuída ao fator psíquico, conforme observado sob a ótica dos elementos afetivos e das relações sociais de trabalho. Tal exposição pode ser confirmada pelo seguinte trecho:

[...] para transformar um trabalho fatigante em um trabalho equilibrante precisa-se flexibilizar a organização do trabalho, de modo a deixar maior liberdade ao trabalhador para rearranjar seu modo operatório e para encontrar os gestos que são capazes de lhe fornecer prazer, isto é, uma expansão ou uma diminuição de sua carga psíquica de trabalho. [...], pois o pleno emprego das aptidões psicomotoras, psicossensoriais e psíquicas parece ser uma condição de prazer no trabalho (DEJOURS, 1994, p. 31).

Nesta passagem, o conteúdo apresentado, além de ser focado na carga psíquica do indivíduo, pode ser observado sob uma perspectiva analítica, em que a proposição de revisão da questão da autonomia nas atividades desempenhadas pelo indivíduo pode ser considerada como fator preponderante para um melhor desempenho quanto aos resultados da organização.

Neste sentido, Dejours (1996) atribui ao modo de produção exigido pelas empresas a incidência de fadiga e outros males que acometem os trabalhadores. Ele propõe a diminuição do ritmo de trabalho, sobretudo por implicar maior desempenho ao nível geral da organização, uma vez que o sistema de produção é interligado pela disposição e pelo entendimento das relações sociais de produção no nível, tanto individual, quanto das decisões coletivas.

Em observação ao embasamento da organização como fator de mobilização das relações sociais de produção, cabe considerar o reconhecimento de que seja auferido pelo desempenho no trabalho como fonte de satisfação e prazer ao indivíduo e/ou ao coletivo, conforme a execução da atividade. Dejours (2003) explica que o reconhecimento confere sentido ao trabalho seja por proporcionar motivação e cooperação, seja por estimular a criatividade e o comprometimento, seja, ainda, por elevar a autoestima do indivíduo de maneira cíclica, formatando-se como elementos fundamentais para a manutenção da sensação de prazer nas atividades desempenhadas.

Em sentido oposto, como será detalhado no tópico a seguir, serão verificadas as relações de sofrimento no trabalho, ressaltando alguns fatores, como a própria pressão sobre o processo de trabalho e a precariedade das condições ambientais para a execução das atividades, os quais resulta em desestabilização da personalidade do indivíduo e em diversas doenças psíquicas, configurando-se em causas gerais de sofrimento no ambiente de trabalho e em outras esferas do convívio do trabalhador (DEJOURS, 2003).

### **2.2.2 O sofrimento no trabalho**

Dejours (1999) afirma que a percepção do sofrimento alheio acentua a sensibilidade e a emoção do indivíduo, a partir das quais se associam pensamentos sobre a história de vida particular do sujeito, fazendo aflorar sentimentos de culpa, de agressividade, de prazer etc. Com a percepção do sofrimento, inicia-se um processo afetivo.

Para Codo, Sampaio e Hitomi (1998), o não reconhecimento do desempenho do indivíduo pela realização das suas atividades por parte das organizações implica a perda de significado com o próprio trabalho, que passa a ser visto como algo desinteressante e sem sentido. Sobre esta exposição à perda do sentido com o trabalho implica a ruptura entre os fatores objetivos e subjetivos do indivíduo, diante do contexto organizacional, desencadeando desestabilidade mental, descontrole sobre a sistematização dos processos de trabalho e perda da própria identidade.

Conforme perspectiva analítica, Martins (2001) descreve o processo de trabalho no mundo contemporâneo como algo nefasto para a natureza humana, apresentando muitas contradições sobre o desenvolvimento psicossocial adulto, o qual é analisado como paradoxo, com base na citação:

[...] ele estrutura o tempo, enquanto o consome cada vez mais intensamente. Provê a rede central de relações, da mesma forma que retira o indivíduo do convívio de seus familiares e de outros círculos sociais. Dá significado e um papel a desempenhar, enquanto reduz a dignidade humana a sua utilidade nas engrenagens econômicas. É um direito disputado por muitos, ao mesmo tempo que um dever indesejado por outros tantos. (MARTINS, 2001, p. 22).

Acerca da leitura do trecho anterior, salienta-se que a construção da personalidade do indivíduo é desenvolvida desde a sua infância. Em sua vida adulta, ele encontra no trabalho a chance de fortalecer sua identidade. Nesta perspectiva, a organização, por meio das relações sociais existentes, conduz à formação da identidade do trabalhador pelos seus mecanismos hierárquicos, tanto pela subordinação adjacente como pela própria identificação com as atividades desempenhadas (DEJOURS, 2003).

Na mesma linha de raciocínio, Lancman (2004, p. 32) descreve o significado do trabalho para o indivíduo como “o mediador central da construção, do desenvolvimento, da complementação da identidade e da constituição da vida psíquica”. Assim, o trabalho é caracterizado como fator primordial para o desenvolvimento das relações sociais, com base em seu resultado, e é visto tanto no plano objetivo e concreto quanto pela personificação das dimensões subjetivas.

Ribeiro (2008) complementa que o significado do trabalho vai além das necessidades, dos valores e da subjetividade daquele que trabalha. O trabalho é um elemento muito importante no fundamento do ser social, constituindo-se em um dos grandes alicerces da constituição psíquica do sujeito, que se confirma, sobretudo, em sua ausência. Numa situação de desemprego, especialmente, é quando a centralidade da atividade laboral se torna evidente de forma determinante.

Ribeiro (2008) alerta, ainda, para o fato de ser comum a exposição das pessoas ao ritmo acelerado ditado pelas organizações, em que são observados os aspectos: pressão constante, instabilidade e ameaça de desemprego. Isso propicia o

surgimento de ambientes competitivos e desumanizados, que transmitem aos trabalhadores sentimentos de desproteção e vulnerabilidade, que também podem ser caracterizados como causas de sofrimento. Em paradoxo, a situação de sofrimento no trabalho permite desvelar as formas de alienação do processo de produção, possibilitando a reapropriação da identidade do indivíduo, pelo resgate do sentido do trabalho.

Enriquez (2006), de maneira enfática, explana que os trabalhadores têm que provar sua capacidade a todo momento, e que os leva ao estado de estresse, originando abalos em sua saúde para o desempenho das atividades rotineiras. É usual a adoção de drogas químicas, como excitantes e ou tranqüilizantes, de maneira a atingir um desempenho satisfatório em uma era marcada pelo descarte de trabalhadores abaixo das expectativas organizacionais.

De outro lado, Mendes (2007a) enfatiza o lado positivo do sofrimento, em que, a partir de uma relação de confronto, o indivíduo tem a oportunidade de extrair vantagens da adversidade do ambiente de trabalho. Neste sentido, a subjetividade do indivíduo exerce importante papel como determinante das causas de sucesso ou fracasso no ambiente laboral.

Ainda sobre a perspectiva de Mendes (2007), a possibilidade de intervenção nas vivências de prazer e sofrimento em relação à saúde no trabalho reside na análise das contradições e incoerências provenientes da realidade observada. Sobre os questionamentos existentes a partir de tal realidade, é levantado um aspecto importante acerca do sofrimento no trabalho, em que, de forma inercial, são desencadeados pelo indivíduo mecanismos de defesa que alteram sua percepção diante as situações vivenciadas.

[...] são privilegiados os modos de subjetivação a partir do trabalho, o investimento e engajamento no trabalho, muitas vezes precarizado, e como são construídos esses modos de subjetivação, tendo como base o sofrimento e as estratégias de ação ante as novas formas de organização do trabalho. Também são enfatizadas nessa fase as consequências sociais do confronto entre organização do trabalho, sofrimento e ação (MENDES, 2007a, p. 35).

Em outra esfera de análise, Dejours (2004c) revela as defesas que o indivíduo pode criar em relação ao sofrimento no trabalho, culminando em proteção, adaptação e exploração, e caracterizando-se por comportamentos de isolamento psicoafetivo e

profissional do grupo de trabalho, de resignação, de descrença, de renúncia à participação, de indiferença e de apatia.

Mendes (2007a) mostra que os mecanismos de defesas de proteção são modos de pensar e de agir compensatórios, cuja finalidade é minimizar as situações geradoras de sofrimento, evitando-se, o adoecimento e alienando-se de tais situações. Assim, mecanismos de defesa individuais são usados para garantir resistência psíquica diante das pressões no trabalho, em que predominam regras, modos operatórios, rigidez de tempo, separação entre as atividades intelectuais e as de execução e divisão do coletivo (DEJOURS, 1992; ROSSI, 2008).

Com base nas considerações teóricas apresentadas, ressalta-se a importância de pesquisar as percepções dos indivíduos na organização, avaliando não apenas os aspectos objetivos observados no ambiente de trabalho, mas, sobretudo, em paralelo, com base na percepção dos docentes, as situações de prazer e de sofrimento no trabalho vivenciadas.

## **2.3 O trabalho docente**

Esta etapa do estudo se divide em três partes. Na primeira parte, versa-se sobre uma narrativa histórica da educação brasileira. Na segunda parte apresentam-se as distinções da atividade docente em instituições de ensino de natureza pública e de natureza privada. Na terceira parte descreve-se o papel do professor em meio à reestruturação do ensino brasileiro.

### **2.3.1 Contexto histórico da educação brasileira**

*Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar. Darcy Ribeiro<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup> Nota disponível na íntegra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira – LDB 9.394/1996, Normatização do projeto político pedagógico (PPP) escolar, cujo desenvolvimento prevê debate sobre redação notória do então senador Darcy Ribeiro, com intuito de atualização da educação em um contexto contemporâneo. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/ldb-atualizada-2011-mec-ldb-atualizada-comentada-pdf-lei-939496/>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

Em contexto histórico, de acordo com Cennari (2003), a educação era o meio utilizado para moldar as classes sociais. As quais as classes dominantes utilizavam-se do processo educativo para moldar e estratificar as camadas da população não detentoras de proventos. Tal sociedade, no entanto, privilegiava apenas um número restrito de indivíduos, de maneira a assimilar e manter a hegemonia dos grupos dominantes.

No caso brasileiro, desde a colonização, as instituições de educação eram predominantemente de ordem religiosa. As atividades de ensino se destinavam aos padres e jesuítas. Sob tal ordenamento e administração, além da catequização indígena, a educação se tornara uma exclusividade das crianças pertencentes às classes dominantes. Estabeleceram-se assim, as bases societárias no Brasil, a partir do modelo europeu, introduzido no país por Portugal (NÓVOA, 1995).

Por todo o contexto histórico brasileiro, desde a época do Império, incluindo o de dom João VI, o de dom Pedro I e de dom Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira, sendo recorrentes as reclamações da qualidade ruim do ensino. Na República, foram realizadas várias tentativas para estabelecer reformas na educação.

Bello (1998) enfatizou que a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo.

O fato preponderante é que até os dias atuais se tornaram constantes as mudanças no planejamento educacional brasileiro, predominando, a manutenção do *status quo*, a exemplo de outros países, para os freqüentadores dos bancos escolares. O docente ocupou papel fundamental, seja por meio do processo de formação de indivíduos, seja como o de agente provedor de mobilidade do estado estacionário da educação perante a sociedade (RODRIGUES e SOBRINHO, 2006).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, de acordo com Ramal (1997), que discorre sobre os seus 92 artigos, aponta significativas mudanças, de forma a orientar e dinamizar o ensino brasileiro, ou seja, como posto em seu art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996, Art. 1º).

No inciso primeiro do mesmo artigo, descreve que “esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Partindo de uma realidade diversa, algumas expectativas são geradas nos educadores, criando sentimentos de esperança e também desafios a serem enfrentados. De outro lado, ainda sobre o art. 1º em seu segundo inciso, confere-se que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Acerca dessas considerações, um dado oportuno em relação à classificação da oferta do ensino se assim pode ser chamada, pode ser visualizada no art. 20 da LDB (1996), no qual as instituições são enquadradas nas categorias privada, comunitária, confessional e filantrópica. Sobre a égide dos sistemas, as instituições de ensino classificam-se segundo os sistemas: Federal, Estadual e Municipal.

Na primeira classificação, as instituições de ensino que determinam o Sistema Federal de Ensino se enquadram como: escolas mantidas pela União; ensino superior privado; e órgãos federais da Educação. Os estados federativos da União, por sua vez, abarcam: escolas mantidas pelo estado; ensino superior mantido pelo estado e município; ensino fundamental e ensino médio privado, e os órgãos de educação estaduais. Por fim, cabem ao Sistema Municipal de Ensino: escolas municipais; educação infantil privada; assim como os órgãos municipais de Educação (LDB, 1996).

Diante de tal classificação, a LDB (1996), dentre as necessidades paulatinas da educação brasileira, apresenta como uma de suas preocupações principais o funcionamento e a duração da escola básica. Por um lado determina, de forma objetiva, os períodos a serem cumpridos com o estabelecimento das diretrizes básicas de organização do ensino; de outro, auferir autonomia, permitindo que a instituição de ensino confeccione a elaboração do seu próprio calendário letivo.

Em observação generalizada, a LDB (1996) tem como tendência contemplar os atuais métodos psíquico-pedagógicos, apresentando em seu regimento sintonia e efetividade conforme sua proposta. A reestruturação dos centros de ensino tornou-

se elemento fundamental para o incremento da proposta de reforma da educação brasileira, como se lê em sua forma original, apontando maior dedicação ao ensino básico, que requer, essencialmente, maior atenção em relação à preparação e satisfação do professor em sala de aula.

Observa-se ainda que a demanda por infraestrutura do espaço de trabalho, de uma forma ou de outra, vem sendo atendida, ao passo que o Ministério da Educação (MEC), em conformidade com o Ministério do Planejamento (MP), o Ministério da Fazenda (MF) e outros órgãos governamentais, asseveram a captação dos recursos em prol da reforma estrutural do ensino brasileiro (BRASIL, 2012).

Todavia, a questão da necessidade dos recursos para a tal reforma do ensino não se restringe apenas à estrutura física, que tem vistas também para a melhoria do ambiente escolar. Sobretudo, deve contemplar uma atenção voltada às necessidades do professor, apontando para questões pertinentes à valorização monetária, moral e social, a que a atividade docente deveria ser remetida (DEMO, 2002).

A preocupação com a evolução e a melhoria do ensino brasileiro é um tema já antigo. Figuras ilustres, como o senador Darcy Ribeiro e o Educador Paulo Freire, já promoviam tentativas de norteamento sobre a educação no Brasil, especialmente no que tange à aprendizagem básica. Dessa forma, tais prerrogativas estão sendo cada vez mais discutidas, a exemplo dos textos de referência para a abertura de debates acerca da educação brasileira no acervo do Ministério da Educação. (BRASIL, 2012).

Existe consenso de que o controle social promove a qualidade dos serviços de ensino. Ferreira (2007, não paginado) explana que “o raciocínio é lógico: controle cidadão na área educacional é sinônimo de acesso a informações estratégicas e fiscalização dos atores sociais sobre as políticas públicas”. Isso mesmo no Brasil, país que detém pouca tradição no quesito participação cidadã.

Ainda de acordo com Ferreira (2007, não paginado), o Brasil caminha em uma trilha própria, chegando a participar de interessantes experiências. Sobre essa prerrogativa, disserta que “[...] direção, professores, funcionários, alunos, pais e demais membros da comunidade têm diferentes papéis no processo educativo. E, o

melhor, toda essa dinâmica se consolida como aprendizado essencial para uma cultura democrática”.

Em alguns estudos de caso realizados em escolas públicas municipais localizadas no Nordeste brasileiro, conforme prevê a LDB (1996), os conselheiros ficam a cargo do acompanhamento da frequência dos alunos, sendo demandados a realizar visitas às famílias caso ocorra evasão escolar. Consoante a esta questão, explica o autor:

Os integrantes participam ainda das decisões pedagógicas e administrativas, bem como da destinação dos recursos. Para se ter idéia do envolvimento da comunidade, uma das conselheiras da escola é a vice-presidenta da associação de moradores do bairro. E os alunos também têm vez. Os líderes de turma, eleitos pelas crianças e adolescentes, conversam diretamente com a direção e os professores, além de integrarem os conselhos de classe (FERREIRA, 2007, não paginado).

A LDB (1996) se configura como uma importante diretriz no que confere à educação brasileira, em especial concernente ao ensino fundamental. Longe ainda de qualquer representação do ideal perante a realidade observada, tal aplicação e ação da lei em vigor vêm acionando mecanismos mobilizadores da sociedade.

Citam-se, a título ilustrativo, aqueles documentos presentes no acervo do Ministério da Educação: “Capacitação de conselheiros municipais para educação”. “Documento norteador para elaboração de plano municipal de educação – PME”; “Subsídios para o planejamento da rede escolar com base na experiência em minicenso educacional”; “Subsídios para o planejamento de conferência municipal”, dentre outros materiais normativos para o estabelecimento de uma gestão democrática de ensino de base (BRASIL, 2012).

### **2.3.2 O trabalho docente nas instituições de ensino de natureza pública e de natureza privada**

Tendo por base o alto índice de repetência e de evasão escolar em escolas públicas, Libâneo *et al.* (2003) explanam que a escola particular supostamente apresenta um ensino de melhor qualidade. Aparentemente, de acordo com as afirmativas deste autor, ocorre também melhor organização do trabalho. Dessa

forma, para alcançar uma educação de qualidade, a escola particular, teoricamente, promove para todos os envolvidos o domínio do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e na constituição da cidadania, visando a uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2001).

Oliveira (2004), em reflexão sobre o trabalho docente na escola particular, aproxima os critérios de trabalho no ensino aos princípios administrativos, em que a noção de organização do trabalho escolar é sistematizada pela divisão de tarefas. Assim, em referência à divisão do trabalho na escola, é demandada uma multiplicidade de saberes por parte do docente, que se relaciona aos conceitos administrativos de formação de competências, seguidos das relações de poder existentes refletidas pela hierarquia da organização.

Nesse sentido, é apresentado o fato de o desempenho da escola particular ser sensivelmente superior ao da escola pública. Demo (2007, p. 182) atribui o êxito à existência de vários fatores, entre eles: “[...] gestão privada orientada para o mercado; professores não estáveis; pressão contra greves; pressão dos pais; funcionamento sistemático mais ou menos confiável; trato com alunos mais ricos, etc.”. O assunto em torno das diferenças nas redes de ensino é bastante complexo, envolvendo diversos outros temas e causando, por esse motivo, muitas divergências conceituais.

Em face dessa contingência, para Sbrana (2005), existe uma diferença fundamental de interferência na dinâmica da organização da rede pública, que está ligada à dependência do governo, fato este que faz diminuir a autonomia e a iniciativa dos profissionais, uma vez que são tolhidos pela vigência da legislação. Entre os principais problemas se destacam:

Gerenciamento equivocado – falta apoio estrutural para a escola desempenhar seu serviço; responsabilidade de educar está em cima apenas da escola; a formação de professores é deficiente; remuneração para professores desestimula; muita interferência externa - leis são muito permissivas: professor pode faltar muito; na escola pública, por tudo depender do governo, as iniciativas às vezes são tolhidas. (SBRANA, 2005, não paginado).

Sbrana (2005) responde sobre a diferença da educação pública atual em relação àquela de tempos atrás afirmando que isso se dá pelo fato de a população também

ter sido remodelada econômica e socialmente. Já em termos de gestão da escola, admite que sempre apresentou problemas, especialmente no caso de instituição pública, mas que se trata de um problema antigo.

Outro ponto marcante apontado refere-se à formação deficiente da classe docente. Além disso, a popularização do ensino universitário não foi acompanhada de qualidade, uma vez que existem muitas vagas no ensino superior particular, que, muitas vezes, não seguem critérios de seleção. Por outro lado,

[...] a escola pública era mais valorizada antigamente, pois eram poucas. A seleção para entrada nessas escolas era muito rígida. Muito difícil entrar. Também não tinha quem ficasse sem escola, pois a demanda não era tão grande como hoje. (SBRANA, 2005, não paginado).

Em continuidade aos problemas enfrentados pela escola pública para uma gestão eficiente, Sbrana (2005, não paginado), paradoxalmente, aponta que

os recursos que o governo oferece são suficientes. Em termos materiais, acho que dá. O problema é o recurso humano, que é desvalorizado. A remuneração é muito ruim e não estimula ninguém a se interessar.

Em última consideração sobre os argumentos de Sbrana (2005), foi notado que a principal diferença na administração das escolas privadas trata-se da questão da autonomia em relação a qualquer tipo de iniciativa. A escola é tolhida pela legislação, cujas consequências recaem tanto sobre a área de educação. Aponta-se, também, a questão de ser um aparato governamental, obedecendo, assim, a regras bastante específicas.

Sanches (2002) considera a situação de forma oposta. Observa que o professor da rede pública possui maior autonomia e liberdade de ensino, devido ao aumento dos vínculos estabelecidos pelos professores com a escola. Nesta mesma abordagem, o maior problema com o ensino da rede pública se relaciona à questão dos recursos humanos. Diferentemente do que acontece na rede privada, o professor da rede pública não se sente valorizado e, talvez pela existência de amparo por uma permissividade legal, faz aumentar o número de licenças, remoções e faltas. Em decorrência, ocorrem o excesso de substituições e a rotatividade de professores em sala de aula, prejudicando o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos.

### 2.3.3 O papel do professor em meio à reestruturação do ensino brasileiro

Como já apontado no marco introdutório deste trabalho acerca das mudanças nas relações de trabalho para os profissionais da área de educação, Oliveira (2004) reitera a forma drástica como tais relações vêm se deteriorando com o passar dos anos. Foi criado sobre as relações sociais de produção um cenário peculiar, por onde foram originadas as alterações a partir de uma severa rotina que confere à atividade docente. Nesse sentido, a precariedade com que o professor enfrenta o exercício da sua profissão, em paralelo à obtenção de êxito sobre o desenvolvimento da atividade de ensino, foi detalhada por Sbrana (2005) no tópico anterior.

Em outra perspectiva, Ramalho *et al.* (2003) apontam o aspecto meritório da atividade da docência nas escolas, em que os profissionais docentes carregam como atributo o fato de se sentirem privilegiados por desenvolver uma profissão digna e honrosa, ao passo que este sentimento de privilégio é representado por um traço cultural, em que a profissão docente representava sentimentos de envaidecimento e relação de respeito atribuído pela própria família e pela sociedade sobre a escolha do ofício pelo profissional professor.

A respeito da relação professor e aluno em sala de aula, em observação ao papel docente, este é refletido pela relação proveniente do meio sociocultural em que o professor está inserido. Isso levou Abreu e Masetto (1990, p. 115) a seguinte afirmativa:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Para efeito de ilustração da afirmativa, Freire (1996, p. 96) explana que

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio, e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Em estudos realizados por Demo (2007), apesar dos entraves apresentados sobre a atividade docente, o trabalho é visto por esses profissionais como fonte de prazer, não meramente para o suprimento de suas necessidades de sobrevivência, mas em prioridade, por considerarem o ofício como ideal e gratificante. A respeito de alguns fatores subjetivos ligados à atividade docente, o autor, discorre ainda sobre a insegurança gerada pelas condições oferecidas pelas escolas e o convívio com os alunos como elementos que podem resultar em sofrimento no trabalho por parte do profissional professor.

Uma vertente desestabilizadora do trabalho docente pode ser atribuída ao uso cada vez mais frequente das tecnologias interativas por parte de instituições de ensino. De onde por um lado, a educação ganhou novas perspectivas com a aprendizagem; de outro, representa mais uma faceta das atividades a serem desempenhadas pelos professores como mediadores de multidões, significando uma análise marxista de mais valia, um rompimento de toda a história meritória ligada à profissão do ensino (TORI, 2010).

Sobre a relação do docente em sala de aula, adverte-se ainda, sobre a existência de complexidade nas atividades da docência, ao passo que, devido à reestruturação do ensino brasileiro, os profissionais tanto da rede pública quanto da particular, foram demandados a trabalhar em caráter interdisciplinar. Como já confirmado por Sbrana (2005), é auferida restrita obediência aos moldes dos novos instrumentos de gestão escolar, causando implicações pelas necessidades de requalificação e enquadramento. Neste sentido, a reestruturação do ensino, como no caso brasileiro, pode ser apontada como outra fonte de sofrimento no trabalho docente, por não oferecer condições propícias para sua formação continuada.

Sobre as especificidades dos traços culturais e, também, sobre a própria necessidade que recai sobre o profissional docente, de maneira singela, é descrito por Freire (1996, p. 96) o seguinte pragmatismo:

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Com base nos pressupostos de Paulo Freire, Gadotti (1999, p. 2) faz a seguinte inferência:

[...] o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Souza-Silva (2005) destaca a importância da existência de afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autônoma. Por outro lado,

[...] os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Assim, situações diferenciadas adotadas com um determinado aluno (como melhorar a nota deste, para que ele não fique de recuperação), apenas norteadas pelo fator amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um “formador de opiniões” (SIQUEIRA, 2005, p. 1).

Souza-Silva (2005) ratifica os dois conceitos apresentados anteriormente, acrescentando o fato de que a relação entre professor e aluno depende fundamentalmente do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível, numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos, no sentido de sua formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

## **2.4 Prazer e sofrimento na profissão docente**

No ensino brasileiro, ocorre bastante distinção entre a necessidade da área de Educação e a valorização do trabalho docente. Por este motivo, diversos percalços se interpõem na escolha da atividade de ensino, que se caracteriza pelo aspecto tanto da baixa remuneração como da dura rotina enfrentada pelo professor em seu ambiente de trabalho.

A partir da dinâmica da organização do trabalho, como visto em Dejours (1994), foram estabelecidas as bases para o estudo do prazer e do sofrimento do trabalhador diante de sua atividade laboral. As relações entre prazer e sofrimento no trabalho foram sistematizadas por pesquisas sobre diversas profissões. Entre elas, insere-se o fato de que na atividade docente, pela natureza da relação ensino-aprendizado, é observado alto nível de complexidade quando admitidos os aspectos objetivos e subjetivos da profissão.

Em consideração às condições ambientais e psicológicas enfrentadas pelo professor, a precariedade das condições encontradas no ambiente de trabalho da escola aponta para a produção de um ciclo degenerativo da atividade do processo de ensino-aprendizagem, em que “o mal-estar docente” é apresentado como resultado permanente de vivências de sofrimento, afetando não apenas o processo de trabalho, mas também, de maneira implacável, a personalidade do professor (ESTEVE, 1999).

Em relação a esse contexto, como discorre Codo (1999), além do aspecto precário das condições inerentes à atividade de docência no Brasil, é sinalizado o aspecto cultural como fator impactante da profissão, na medida em que extrapola as regras, as normas e as técnicas aplicadas pelo ambiente interno das escolas. Dessa forma, o envolvimento afetivo exigido na relação com o aluno amplia o papel do professor para outras dimensões além do ambiente organizacional, criando, assim, situações de sofrimento para a atividade, devido à exaustão proveniente da intensa carga de obrigações.

De forma categórica, Esteve (1999) subdividiu o mal-estar docente em indicadores balizados por fatores primários e secundários. Fatores primários são aqueles que estão diretamente vinculados à ação do professor em sala de aula; ou seja, relacionam-se aos recursos materiais e às condições gerais de trabalho. Sobre os fatores secundários recai o contexto do exercício da atividade, ou seja, a sua relação com os aspectos metodológicos exigidos pela escola e pela sociedade, de forma generalizada.

É preciso constatar uma desesperança generalizada entre os professores de que a situação vá mudar. Os educadores parecem ter chegado à conclusão de que não podem esperar dos políticos perdidos em meio às grandes questões e preocupados com indicadores estatísticos muito gerais – algo tão

simples e concreto como que aumentem e melhorem a lista de material que eles podem utilizar em sala de aula ou que este seja repostado quando se acaba ou estraga. Os professores chegaram a conclusão de que a única maneira de melhorar o material que dispõem é recorrer a associação de pais ou, diretamente, pedir às crianças para que tragam pequenas quantias para adquirir o mais imprescindível. (ESTEVE, 1999, p. 49).

Sobre estes fatores, em pertinência aos objetivos deste trabalho, são apontadas iniciativas por parte dos professores, com o intuito de realizar o cumprimento das questões básicas da relação ensino/aprendizagem. Paralelamente, nota-se que são desenvolvidos mecanismos de defesa para minimizar o sofrimento em sala de aula.

Em paradoxo ao exposto por Sbrana (2005), Sanches (2002) aponta a ocorrência de maior autonomia de professores da rede pública em comparação aos docentes da rede particular. Diante deste aspecto, a liberdade de ensino, aliada ao maior vínculo existente na escola pública, apresenta-se como fator positivo do processo de interação do professor com a classe discente e seus familiares, facilitando, assim, a adoção de ações em prol da qualidade de ensino.

Oliveira (2003) ressalta as dificuldades comuns encontradas nas escolas da rede pública, uma vez que se fundamentam na dependência aos governos, que interpõem as metodologias por meio de políticas de ensino, muitas vezes, distantes da realidade vivenciada pelas comunidades escolares.

A alocação dos recursos materiais disponíveis, ainda segundo Oliveira (2004), situa-se como um diferencial para a organização escolar, levando em consideração a existência de um plano geral de ensino, o qual é aplicado em distintas realidades, seja pelas diferenças das características regionais, como é o caso da divisão geopolítica do Brasil, seja pela discrepância dos fatores socioeconômicos observados entre as unidades de ensino público em atividade no país.

Na concepção de Porto e Martins (2005), a dura realidade do professor de ensino público brasileiro é associada como resultado do tratamento atribuído pelos governos à área de Educação. Assim, a precariedade observada nas condições materiais da docência, tanto pelos recursos disponíveis para o exercício de sua atividade como pelo próprio salário, aliada a fatores subjetivos, como elevados níveis de estresse e baixa autoestima do professor, contribui para o aumento da

abstinência ao trabalho e, em última análise, até mesmo, para a desistência da profissão (FUNDAÇÃO LEMAN, 2007).

De acordo com Canário (2006), foi identificada a possibilidade de intervenção no ensino a partir da adoção de uma estratégia inovadora. Tal estratégia se orienta pela aceitação da transformação da alocação da quantidade de recursos em alterações qualitativas no processo de trabalho. Isso no sentido de romper as barreiras impostas ao processo de ensino-aprendizagem, seja pela própria limitação dos recursos, seja pela distinção da realidade de cada unidade de ensino público. Menciona o autor:

O primeiro eixo estratégico de intervenção diz respeito à necessidade de romper com a ideia de que a inovação depende, em primeiro lugar, da existência de um acréscimo de recursos. Pelo contrário, a produção de mudanças qualitativas em um sistema, como é o caso de um estabelecimento de ensino, corresponde fundamentalmente à capacidade de organizar os recursos existentes de modo diferente. (CANÁRIO, 2006, p. 19).

Em paradoxo, a administração dos recursos disponíveis por parte do professor é confrontada com a demanda de uma gestão escolar pautada pela presença de métodos mais arrojados e atuais para a atividade de ensino, com o uso de mídias interativas e pela própria interdisciplinaridade requerida, o que, de acordo com Amaral (2005), passou a ser uma constante na vida profissional dos docentes. Porém, a questão da autonomia do processo de trabalho, muitas vezes, passa a ser contestada pela incoerência dos modelos de gestão educacional, aplicados de maneira indiscriminada.

Sobre este assunto, Czekster (2007) atenta para a importância da autonomia do professor em sala de aula, não apenas pela sua condição necessária sobre a relação ensino-aprendizado, mas também como fonte de prazer para o profissional, na medida em que se apresenta como ferramenta de ação para a aplicação dos recursos disponíveis. Explica o autor:

A autonomia continua sendo o principal fator de prazer no trabalho do professor, apesar de todos os ataques perpetrados contra o ensino. Um ciclo de trabalho longo e as infinitas possibilidades de variação da tarefa impedem que ela se torne repetitiva. Acompanhando o processo, influenciando em todas as suas etapas, o professor se apropria da produção, sente-se responsável e importante, pode ver os resultados do seu esforço. O mesmo vínculo afetivo que causa sofrimento pode também trazer gratificação, a empatia não é um empecilho, mas uma condição necessária ao trabalho. (CZEKSTER, 2007, p. 54).

Além da questão da autonomia sobre os processos produtivos e das condições ambientais de trabalho, Smeha e Ferreira (2008, p. 44) identificam como aspecto fundamental para o professor o fato de saber expressar aquilo que vivencia em sua rotina diária, pois “[...] o professor adocece por não conseguir simbolizar esse mal-estar e transformá-lo em palavras. Ao mesmo tempo em que não está sendo escutado, não consegue decifrar o que se passa com ele”.

De acordo com a investigação de Smeha e Ferreira (2008), observa-se insuficiência de interação entre o docente e a instituição quanto ao processo de trabalho, culminando de forma agravante em alienação perante o próprio exercício da sua profissão. Diante desta realidade, o sofrimento do professor em seu ambiente de trabalho percorre um caminho ascendente, tirando dele a posse da sua autonomia, da sua liberdade e da sua personalidade.

Neste contexto, Amorim (2009) resume uma série de fatores que determinam as causas de prazer e ou de sofrimento do professor: aspecto cultural, falta de comunicação, pressão de tempo, condições ambientais de trabalho, restrição ao desenvolvimento pessoal e intensidade das relações exigidas. Enfim, vários são os aspectos que representam a complexidade auferida pelos dados objetivos e subjetivos que determinam a profissão docente.

Em um contexto global, Fante (2007) descreve a incidência de adoecimento da classe docente em vários países, refletindo, assim, sobre uma reavaliação das atividades do professor diante das demandas que lhes são impostas, seja pelo método organizacional adotado pelas escolas, seja, ainda, pelas diretrizes estabelecidas, sem considerar, portanto, os efeitos sobre a saúde do profissional de ensino.

Em última consideração, o significado do trabalho docente pode ser prazeroso e ou acompanhado de sofrimento. Esta disposição, no entanto, poderá ser determinada pelas condições ambientais e pela compatibilidade entre as exigências da profissão e a capacidade do trabalhador de lidar com os diversos aspectos que permeiam a natureza da atividade de ensino. Isso posto, caberá abordar a percepção dos professores, tal como apontado na etapa metodológica deste estudo.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho está estruturada em quatro partes, a saber: Pesquisa quanto à abordagem, ao tipo e ao método; Unidade de análise e sujeitos da pesquisa; Coleta de dados; Tratamento e análise dos dados.

#### 3.1 A pesquisa quanto à abordagem, ao tipo e ao método

Devido à existência de fatores implícitos acerca do prazer e do sofrimento no trabalho docente, a abordagem proposta para utilização nesta pesquisa é de natureza qualitativa. Em pesquisas qualitativas, é frequente o interesse em investigar o ambiente natural, as percepções e os aspectos de natureza subjetiva. Nesse sentido, Godoy (1995, p. 62) defende a abordagem qualitativa. Por meio dela, o pesquisador torna-se o principal instrumento de coleta de dados. Assim,

[...] valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada [...] deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

Em outra narrativa, a abordagem qualitativa, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 151), possibilita ao pesquisador adquirir, entre outras habilidades, maior “[...] familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas”. A abordagem qualitativa realizada na escola, que se caracteriza como unidade de análise desta pesquisa, permitirá o aprofundamento do tema, de maneira a focar os principais fatores a serem avaliados, possibilitando, ainda, ampliar a visão para outros elementos não previstos neste projeto.

Com o objetivo de extrair os dados necessários para a consecução dos objetivos deste trabalho, foi utilizado método descritivo, com a finalidade de levantar as informações baseadas na percepção de cada respondente da pesquisa. Quanto ao

meio para a realização da pesquisa, o método utilizado foi o estudo de caso em uma escola pública de ensino primário do interior do estado de Minas Gerais.

A finalidade descritiva, conforme orienta Triviños (1987), atribui sua validade baseada no fato de permitir interpretar e delimitar com precisão as características a serem observadas nos fenômenos investigados, propiciando ao investigador, de maneira facultativa, a possibilidade de estabelecer relações entre variáveis.

Em complemento à finalidade desta pesquisa, Vergara (2006, p. 47) salienta que a pesquisa descritiva “[...] expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno [...] não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. Assim, as informações obtidas nesta investigação acerca da percepção dos professores sobre a temática “prazer e sofrimento no trabalho” foram avaliadas de maneira distinta e singular, respeitando as características de cada respondente.

O método utilizado para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso. A natureza qualitativa da abordagem permitiu à pesquisadora realizar o aprofundamento no tema e uma investigação minuciosa sobre as características da população deste estudo, definindo, dessa forma, de acordo com Yin (2010), o nível de detalhamento necessário para este tipo de investigação na unidade de análise detalhada a seguir.

### **3.2 Unidades de análise e sujeitos de pesquisa**

A unidade de análise desta pesquisa é constituída por uma escola de ensino fundamental localizada na região metropolitana da cidade de Belo Horizonte. O estudo envolveu a observação de aspectos relativos aos sentimentos de prazer e de sofrimento no trabalho de professores de ensino fundamental na unidade de análise citada.

Em apresentação mais detalhada, o estudo de caso foi realizado em uma escola pública localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, buscando identificar os

fatores explícitos e implícitos concernentes à realidade vivenciada pelos professores do ensino primário no que tange ao tema “prazer e sofrimento do trabalho”. A observação sobre as características da profissão docente foi realizada no contexto de suas atribuições pelo ambiente interno da escola e, também, pelos fatores externos adversos aos quais estes profissionais estão submetidos.

Os sujeitos de pesquisa, como definido por Vergara (2009), são as pessoas que forneceram os dados necessários à pesquisa, que neste caso foi constituído pelos professores do ensino fundamental da escola em questão, cujo critério de escolha foi o de acessibilidade e tipicidade aos respondentes da pesquisa. Por acessibilidade foram escolhidos professores que demonstrara disponibilidade para participação no estudo e por tipicidade aqueles que se enquadraram nas características fundamentais que o pesquisador considerou representativas para a composição do grupo de docentes pesquisados, como tempo no exercício da docência e o tempo de trabalho na unidade de análise da pesquisa.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a escolha dos respondentes da pesquisa é feita de acordo com as questões de interesse de estudo, em que o pesquisador determina os critérios da investigação com base nas características necessárias e na facilidade de acesso aos participantes. Atualmente, 30 professores trabalham na escola. Deste total, foram convidados a participar da pesquisa 22 docentes, o que representou mais da metade do quadro efetivo de professores (73,33%) que atuam na instituição de ensino há mais de um ano.

### **3.3 Coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista que “[...] a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os em profundidade”. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa [...] Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

A entrevista é uma técnica importante de coleta de dados que permite ao pesquisador obter do entrevistado as informações que julgar pertinente, constituindo-se como importante ferramenta para pesquisas qualitativas. Sua utilização permite a compreensão de diversos aspectos subjetivos do processo de investigação de forma a assegurar o aspecto espontâneo e fidedigno das informações. Uma vez adquirida à permissão dos professores respondentes da pesquisa, as entrevistas foram gravadas.

Será dada atenção ao discurso dos entrevistados, bem como sobre sua expressão corporal, gestos tonalidade de voz e ênfase em determinadas palavras ou expressões. [...] os entrevistados serão encorajados a entrar em detalhes, a exprimir sentimentos e crenças, a relatar características pessoais e experiências passadas. (VERGARA, 2006, p. 58).

O instrumento de coleta foi inspirado no Inventário sobre o Trabalho e Riscos de Adoecimento (TRA), criado por Mendes (2007) e readaptado para a realização das entrevistas semiestruturadas. Denomina-se “APÊNDICE A” O ITRA contempla a avaliação dos seguintes aspectos:

- a) contexto do trabalho (organização, relações socioprofissionais e condições de atuação);
- b) custos decorrentes do trabalho (físico, cognitivo e afetivo);
- c) vivências de prazer e sofrimento no trabalho;
- d) efeitos do trabalho na saúde (físicos e psicológicos).

Entrevistas também foram realizadas com a diretora e a supervisora da escola que compõe a unidade de análise desta pesquisa, com o objetivo de ampliar a visão sobre a rotina diária dos docentes e as dificuldades que constatadamente vivenciam no exercício de sua profissão, propiciando, assim, verificar convergências e/ou divergências com as informações colhidas com os professores pesquisados. Os roteiros seguidos na realização das entrevistas estão dispostos nos APÊNDICES A e B deste trabalho de pesquisa.

Foram delineadas perguntas adicionais aos professores participantes da pesquisa, com o objetivo de fornecer subsídios para aquelas questões que eventualmente exprimiram dúvidas. Devido a este aspecto, outra iniciativa foi realizar a delimitação dos dados, que buscou a clareza nas respostas, cujo principal intuito foi coletar informações fidedignas com maior precisão, uma vez que o fator tempo, tanto do entrevistado como do entrevistador, se apresentou no que concerne ao âmbito de pesquisa como motivo de preocupação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

### **3.4 Tratamento e análise dos dados**

Em razão do grande volume de dados, foi demandado da pesquisadora bastante organização e entendimento das informações obtidas. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 170) ressaltam que o tratamento dos dados é feito “[...] através de processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado”.

Os dados foram organizados por meio de codificação dos professores respondentes da pesquisa, como “entrevistado” e como abreviatura, a saber, E1, E2, E3 etc. Melo (2003) ressalta que na fase preparatória dos dados coletados é realizada a transcrição das entrevistas, agrupando todas as respostas de acordo com as categorias pertinentes a cada questão.

Após a preparação dos dados, a análise realizar-se-á seguindo a proposta de Bardin (1979), segundo a qual, com base na análise de conteúdo, será possível esclarecer as opiniões subjetivas dos professores participantes da pesquisa, permitindo, ainda, avaliar as condutas e atitudes possíveis diante do cenário em que se inserem os docentes.

Para Vergara, (2009), a análise de conteúdo refere-se ao estudo de textos e documentos. Esta técnica é usada para analisar comunicações associadas aos significados e significantes da mensagem. Usa tanto procedimentos sistemáticos e

ditos objetivos de descrição dos conteúdos quanto inferências e deduções lógicas. A hermenêutica e as categorias numéricas são a base desta técnica.

Com base na organização em categorias numéricas, em que consiste a técnica de análise de conteúdo, Minayo (1996) destaca a importância da objetividade das informações coletadas, devendo-se agrupar e escolher os extratos mais significativos das falas dos respondentes, considerando como aspecto importante não a quantidade ou a disposição das respostas, mas a relevância referente ao discurso de cada entrevistado. As categorias analisadas dizem respeito às dimensões do ITRA, a saber: contexto do trabalho, custos do trabalho, vivências de prazer-sofrimento no trabalho e efeitos do trabalho na saúde do indivíduo.

Dessa forma, em momento posterior à transcrição das entrevistas e à separação por categoria de análise, Hair *et al.* (2005) propõem o estabelecimento de uma análise qualitativa/interpretativa das respostas. Em decorrência deste constructo teórico, depois de finalizada a interpretação dos dados, houve um novo agrupamento por tópicos significativos, em que, a partir da construção das interpretações, poderia ter sido necessária a busca de novos dados em complemento aos já existentes, o que acontece em processo sucessivo até o resultado final da análise.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa, iniciando-se pela caracterização da unidade de análise e da unidade de observação, composta pelo estudo do prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental, com a devida caracterização da escola e o perfil dos professores pesquisados. Nas outras partes, apresentam-se os resultados das dimensões do trabalho, nas quais se utilizou o Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), de Mendes e Ferreira (2007).

O capítulo inicia-se com a descrição do trabalho docente, compreendendo a organização, as relações socioprofissionais e as condições de atuação no ambiente da instituição de ensino. Posteriormente, identificam-se os custos decorrentes do trabalho em relação aos fatores físico, cognitivo e afetivo, e as vivências de prazer e sofrimento, dispendo-se os resultados concernentes ao prazer na atividade docente, e posteriormente as vivências de sofrimento relativas à realidade da profissão de professor de escola pública de periferia. Por fim, relatam-se os danos físicos e psicológicos causados pela atividade docente, de forma a consubstanciar o fechamento dos resultados deste trabalho, para atender aos objetivos traçados e responder ao problema que norteou esta pesquisa.

### **4.1 Contextualização da pesquisa**

Em consonância com a necessidade de fomentar uma perene reforma na educação brasileira, algumas pesquisas vem demonstrando que tanto o ensino privado quanto o de natureza pública no Brasil, quando comparados a inúmeros outros países, são ligeiramente precários. Na visão de Menezes (2007), tal contexto decorre dos fatores históricos aos quais estão arraigados os traços culturais com que a sociedade, de forma geral, trata o ensino no país.

Com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado em 2008 e divulgado no primeiro semestre de 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), das 26.665 instituições que constam no Censo escolar foi obtida a participação de 24.253 alunos, tendo quase 70% deles terem informado que cursaram todo o nível médio em escola pública. Este resultado, além de constatar certa falência do ensino público brasileiro, leva a outras conclusões importantes no sentido da busca pela melhoria da qualidade da educação no país (BRASIL, 2011).

Em primeiro lugar na classificação das melhores escolas ficou o estado do Rio de Janeiro, que, de acordo INEP (2011), está se firmando como uma ilha de excelência na área do ensino. Outro dado importante é que entre as 50 melhores instituições de ensino 42 são privadas e apenas 8 são públicas. Em acréscimo, dentre os mil melhores resultados, 905 pertencem instituições privadas de ensino e 95 instituições públicas.

De acordo com Rizzo (2009, não paginado), “[...] o péssimo desempenho das redes estaduais e municipais de ensino público mostra que o Estado nega um dos serviços mais essenciais à população”. No tocante aos dados apresentados no Censo da Educação de 2008, ainda com base nas considerações de Rizzo (2009), o futuro da maioria destes egressos do ensino médio é desesperançoso, traçado pelo mercado informal e pelo subemprego, aumentando de maneira acentuada o exército industrial de reserva.

Em consonância com os relatos dos docentes entrevistados, salienta-se ainda que os professores gostam de trabalhar na escola, onde, para grande maioria, o trabalho foi por escolha própria. Como paradoxo pela síntese das falas dos respondentes gestores participantes da direção desta instituição de ensino, enfatizam que um dos problemas enfrentados pela instituição de ensino objeto de análise desta pesquisa diz respeito a questões pedagógicas.

Quanto à educação pública na esfera municipal, de acordo com os dados da Secretaria de Educação do município, com a autonomia de sua competência de um modo específico, apresenta-se como missão a seguinte finalidade:

Planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da Educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e a seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho (SEEMG, 2001, não paginado).

Em continuidade a sua devida caracterização, a Secretaria apresenta como ação: “Formular e coordenar a política estadual de Educação e supervisionar sua execução nas instituições que integram sua área de competência”. Seus valores se pautam pela: “Ética – Transparência – Efetividade – Inovação” (SEEMG, 2001, não paginado).

As escolas do estado ativas no mês de junho de 2011 totalizam 17.914 instituições, compostas pelas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (inclusiva).

Dada a maior facilidade de acesso às informações, a escola que compõe a unidade de análise desta pesquisa, conforme descrição detalhada a seguir, está localizada no município de Ibirité, que totaliza 35 escolas, sendo 15 municipais, 15 estaduais e 5 privadas. A Escola Estadual João Ferreira de Freitas foi a mais mal classificada (INEP, 2011).

#### **4.1.1 Caracterização da unidade de análise**

Para a caracterização da instituição de ensino pesquisada e com base na descrição do perfil dos professores que nela atuam, foram utilizadas as informações disponibilizadas pelos dados coletados.

Tendo como referência os dados obtidos da diretoria da escola pesquisada, esta caracteriza-se como uma escola pública municipal, situada em um bairro periférico da região metropolitana de Belo Horizonte, com precariedade no que tange ao perfil socioeconômico dos alunos/clientes. Citam-se como exemplo os fatores impactantes apresentados pelos diversos tipos de carência e problemas existentes. De outro

lado, observou-se, a partir da percepção dos professores entrevistados, que, de forma geral os alunos sentem amor pela escola.

O corpo discente da unidade de análise em questão apresenta perfil bastante distinto. Em sua maioria, os alunos são conhecidos dos professores, pois residem no bairro onde está localizada a escola, onde se situa também boa parte dos docentes da instituição.

O corpo discente totaliza setecentos e oitenta alunos, distribuídos em vinte e duas turmas. A instituição possui 58 servidores, dividido em 30 professores e 28 funcionários, todos submetidos a concurso em nível municipal.

Os recursos para a escola são provenientes de quatro programas federais: Mais Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), Escola Aberta com funcionamento da instituição nos finais de semana, e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Outros recursos são oriundos do governo do estado de Minas Gerais. Cabe à prefeitura, a administração destes recursos, compreendendo auxílio na manutenção do espaço físico, a questão de construções, reformas e pagamento dos professores.

Existem outras parcerias voltadas para a captação de recursos financeiros ou, ainda, refletidas diretamente em projetos sociais, como: Eletrodos Star, que mantém um coral, com a devida remuneração ao professor de música; a Krupp, que sempre patrocina algum projeto; a Petrobras, com o programa Samba Lêlê, que atende os adolescentes do quinto ao oitavo ano, ocupando-se de artes e expressão corporal, e o Programa de Criança, que trabalha com os alunos das séries iniciais em questões como a importância da higiene e educação para o lar; e a Mendes Júnior que de maneira sazonal, confere auxílio, com a doação de computadores para a escola.

A instituição de ensino unidade de análise desta pesquisa existe há cerca de trinta anos. Foi instituída em 1981, caracterizando-se como uma escola tradicional, cuja filosofia predominante é consubstanciada em uma espécie de “construtivismo social”, oriundo de uma forte ligação do corpo docente, da direção da escola e da comunidade que circunda a infraestrutura institucional.

Para comportar o número crescente de matrículas na escola, foi necessário adquirir um espaço anexo à escola. para suprir o reduzido espaço físico disponível. Percebe-se que é nítida a precariedade em que se encontram as instalações. Sua infraestrutura conta: 11 salas de aula, 1 secretaria; 1 sala de supervisão/ orientação; 1 sala de direção, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 cozinha com despensa, pátio coberto e uma quadra poliesportiva. Para atender à demanda, fez-se necessária a implantação de dois anexos que atendam a 18 turmas das Fases/Séries Iniciais e 315 alunos. O corpo de funcionários está distribuído da seguinte maneira: 1 diretor, 5 especialistas, 3 vices-diretores, 2 coordenadores, 2 auxiliares de biblioteca, 5 auxiliares de secretaria, 1 secretária e 20 auxiliares de serviços.

Foram utilizadas ao longo de sua trajetória histórica três portarias, como descritas a seguir:

- a) Portaria n 1494/89 MG 11/08/89 p. 17 c. 02 1ª a 4ª série, na qual é regimentada a atuação do professor do ensino fundamental dentro de sala de aula;
- b) Portaria n 673/95 MG 23/06/95 p. 15 c. 2 extensão de série de 5ª a 8ª, que determina as competências da inspeção escolar municipal;
- c) Portaria n 852/01 MG 26/10/01 p. 2 c. 3 autorização de turmas vinculadas, onde trata da composição da missão e dos objetivos da escola seguindo as diretrizes nacionais da educação.

A população residente no bairro é constituída por pessoas com baixa renda. As casas no entorno da escola são, em sua maioria, de alvenaria e muitas com tijolos à vista, sem acabamento. Os espaços para lazer no bairro são precários, não havendo praças. A população conta apenas com a quadra da escola, que é utilizada pela comunidade, após o término do segundo turno, ou seja, à noite, a partir das 18 horas, e nos finais de semana. A atividade econômica caracteriza-se por informalidade e acentuado número de famílias desempregadas e trabalhadores autônomos. Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos alunos da escola, a minoria concluiu o Ensino Fundamental e o Médio. Em grande parte são semianalfabetos.

De outro lado, a escola conta com parcerias de benefícios das seguintes empresas:

- a) *Thyssenkrupp* (Projetos Enter-ação, Acuidade Visual, Reforma Física, Patrocínio de Transporte, dentre outras);

- b) Eletrodos Star (Patrocínio do Coral);
- c) General Eletric do Brasil (Apoio nos eventos da Semana da Criança); e
- d) PETROBRAS (Programa de Criança e Sambalelê com o Grupo Corpo).

Outra característica da escola prende-se ao baixo poder aquisitivo da comunidade acadêmica, em sua maioria. Assim, para o caso de opção por outra escola, torna-se necessário o deslocamento para cidades próximas, como Betim e Contagem, o que também restringe a possibilidade de escolha dos pais e dos alunos por outras escolas. A escola, unidade de análise em questão, acolhe alunos de bairros mais distantes, o que dificulta ainda mais qualquer planejamento e/ou alocação de recursos materiais e pessoais em sua gestão. O bairro é considerado o terceiro bairro, mais violento de Ibirité.

#### **4.1.2 Caracterização dos entrevistados**

Para a apresentação do perfil dos docentes entrevistados, comprova-se nesta pesquisa a indissociabilidade aos dados históricos presentes na característica dos professores e apresentam-se o ano e o local em que foi fundada a instituição de ensino em que trabalham, que é a unidade de análise desta pesquisa. Em março de 1980, teve início, no bairro Jardim das Rosas, em Ibirité, a construção da Escola Municipal Prefeito José Wanderley.

Cerca de 50 famílias ali residiam desde 1978, o que demandava, naturalmente, a criação de uma escola para o bairro. A escola, que existe há mais de trinta anos, apresenta em seu quadro discente 727 alunos matriculados. Seu corpo docente compõe-se de 39 professores. Há 5 turmas das fases iniciais e 11 das turmas de 5ª a 8ª séries. A maioria dos professores só possui licenciatura para lecionar. Poucos possuem especialização.

O perfil dos professores foi apurado por meio do preenchimento do questionário disposto no apêndice A da dissertação, o qual aborda os dados demográficos e ocupacionais dos docentes com base em informações sintetizadas, e disponíveis a seguir.

**Tabela 1**  
Dados demográficos e ocupacionais dos docentes da pesquisa

E	I	E. C.	G. I.	T. D.	T. U.	E	I	E. C.	G. I.	T. D.	T. U.
E1	32	C	P. G.	15	13	E12	32	S	P. G.	7	3
E2	35	C	N. S.	2	2	E13	32	S	N. S.	12	2
E3	36	C	P. G.	11	6	E14	45	S	N. S.	23	23
E4	40	S	P. G.	18	18	E15	32	S	P. G.	8	5
E5	42	C	P. G.	18	15	E16	30	C	N. S.	10	2
E6	40	C	N. S.	5	3	E17	42	S	N. S.	16	15
E7	35	C	N. S.	14	8	E18	31	C	P. G.	7	½
E8	36	S	N. S.	2	2	E19	32	S	N. S.	4	2
E9	44	C	P. G.	24	20	E20	37	C	P. G.	14	2
E10	30	S	N. S.	7	7	E21	65	S	N. S.	24	24
E11	27	C	P. G.	7	3	E22	37	C	N. S.	15	12

Fonte: Dados da pesquisa.

**Legenda:**

**E**→Entrevistado (a); **I**→Idade; **E. C.** →Estado civil; **G. I.** →Grau de instrução;  
**T. D.**→Tempo na docência; **T. U.**→Tempo na unidade de análise;  
**C**→Casada(o); **S**→Solteiro(a); **P. G.** →Pós graduado (a); **N. S.** → Nível superior.

**Observação:**

**E1**→ trata-se da diretora; **E5**→ trata-se da vice-diretora (período matutino);  
**E10**→ trata-se da vice-diretora (período vespertino); **E8**→ trata-se da supervisora da instituição de ensino; **E2...**, a **E22** → trata-se dos professores entrevistados.

De acordo com os dados dos professores entrevistados, denominados pela letra “E” seguida do número de referência correspondente, a instituição de ensino unidade de análise desta pesquisa mantém com o corpo docente, uma relação tranqüila quanto à gestão da organização.

Sumariamente, os professores entrevistados percebem as funções e os papéis do gestor com a devida funcionalidade, de maneira a estabelecer a organização do processo de trabalho e pelas outras demandas proeminentes que porventura venham a acometer o contexto do ambiente organizacional da escola.

O perfil dos professores, de acordo com as entrevistas realizadas com membros da diretoria E1, E5, E08 e E10 têm como principal característica o trabalho em equipe, em que todos os assuntos são resolvidos em grupo, não existindo emergência de uma liderança isolada.

## 4.2 Contexto do trabalho

O trabalho ao longo dos anos vem sofrendo grandes mudanças, especialmente quando observadas as últimas décadas, conforme discorre De Masi (2003), por meio da iminência dos novos modelos de gestão organizacional, que são diretamente responsáveis por intensas alterações nos ambientes físico e social das organizações, transformando de forma inercial as relações sociais e o ritmo do trabalho sobre todas as áreas, com foco especial no ensino que se constitui como objeto de análise deste estudo.

Dejours (2003) destaca que a intensidade do ritmo de produtividade exigido pelas organizações produz no indivíduo, paradoxalmente, sentimentos de sofrimento e de prazer. Tardif e Lessard (2005) admitem a necessidade do processo de interação entre os professores, que ensinam e aprendem mutuamente ao mesmo tempo.

A presença de um “objeto humano” muda a natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, transformando e sendo transformado. Assim, “[...] modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 28). Demo (2007) evidencia alguns entraves para a profissão docente, a partir das limitadas recompensas financeiras sobre o trabalho do professor em termos de suprimento das necessidades de sobrevivência, considerando ainda a questão do baixo reconhecimento da atividade de ensino por parte dos governos.

O trabalho docente é visto como fonte de prazer, pelo simples fato de o professor se identificar com a sua função, talvez pela glória da missão de disseminador do ensino e agente transformador da sociedade. Assim como Dejours (2003) explana sobre o sofrimento dos trabalhadores diante do contexto em que se inserem, Demo (2007) admite o sofrimento no trabalho docente, partindo da insegurança gerada pelas condições oferecidas pela organização de ensino, aliada a qualquer imprevisibilidade perante o convívio com o corpo discente, e mesmo, pelas contradições que porventura as escolas apresentam diante da adoção deste e ou daquele modelo de gestão escolar, vindo a gerar, sobremaneira, sofrimentos à classe docente de forma generalizada.

Três dimensões foram avaliadas no contexto do trabalho, cujos dados são apresentados a seguir.

#### 4.2.1 Organização do trabalho

A organização da atividade docente, como em qualquer outro trabalho vigente no sistema capitalista, adota em sua forma de gerir, uma postura não muito diferente de empresas em diversos outros seguimentos. A instituição de ensino caracterizada como unidade de análise desta pesquisa adota uma gestão que segue uma hierarquia que pretende atender às especificidades das demandas presentes no ambiente da escola.

Como resultado da observação, os professores foram perguntados sobre como é feita a divisão de tarefas. Os entrevistados apresentaram os seguintes resultados:

Bom, nós contamos com a vice-diretora, a diretora, supervisora e orientadora e o grupo de professoras. O papel de gestão fica mais por conta dessa área. A gente não tem muito contato. É só repassado pros professores, em reuniões, como é que funciona, as datas, que, normalmente, vêm da secretaria, e a gente busca desenvolver o nosso trabalho de acordo com essa demanda, aquilo que cabe pra gente. Pelo menos no meu caso, não é comunicado; é informado, mas.... isso....eu recebo um horário, no início do ano, quais eram as turmas que eu iria trabalhar, quais os dias da semana que eu ia estar em cada turma. Mas isso não é feito através de um diálogo. Já chega pronto. (E18).

Como é feita a divisão de tarefas? Como assim? Não, é assim: eu sou professor de língua portuguesa, eu e o professor Osny. Nós dividimos da seguinte forma: eu dou aula pro sétimo e oitavo anos e ele dá aula pro sexto ano e pra um sétimo ano. Nós temos, na verdade, o mesmo tanto de turmas, só que ele ficou mais com os sextos anos que é a quinta série. O critério é o tempo de escola. O professor que chegou primeiro na escola escolhe a turmas que ele quer trabalhar no fim do ano. Então, como eu cheguei antes dele, eu sempre escolho primeiro e as outras são dele. Mais, às vezes a gente entra em acordo também e faz uma divisão. Não tem muito problema em relação a isso, não (E13).

A divisão do trabalho docente, como pode ser notado nos relatos dos docentes entrevistados, particiona-se pelos turnos, a saber, matutino e vespertino. Depende também da série em que se dispõem as turmas e, ainda, sobre as disciplinas ministradas. Pode envolver aulas teóricas dentro de sala e atividades práticas e de laboratório.

Em análise comparativa da narrativa dos entrevistados, nota-se, a princípio, pela fala do entrevistado E18 certa permissividade em relação à estrutura hierárquica da instituição. Ao contrário, o entrevistado E13 não revelou incômodo em relação à carga de trabalho atribuída ao professor. Como o entrevistado E18, ele procura seguir as normas estabelecidas pela instituição de ensino.

Outra atividade relatada pelas entrevistas trata-se de reuniões periódicas com os pais de alunos. Os professores devem apresentar, de forma individual, diversos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, bem como outras dificuldades decorrentes da relação cotidiana entre professor e aluno.

Quando abordados sobre a existência das normas na escola unidade, foram apresentados pelos docentes entrevistados os seguintes extratos significativos sobre esta temática:

Vem de fora. Na verdade, o que acontece, a função, o que eu tenho que fazer, o que a função do professor, a função do diretor, a função do supervisor, vem tudo nesse regimento o que cabe a ele. (E6).

Ah! Tem, tem sim. Os polos têm o regimento, que é da rede, e lá neste regimento têm as atribuições de cada cargo, inclusive dos professores. Esse regimento é seguido. Aquele professor, por exemplo, que destoa ou que está com dificuldades de adequar a esse regimento tem, sim, as medidas que são tomadas. Primeiro, a gente conversa com o professor [...] Se não resolver [...] então, primeiro, a conversa. Tem registro no livro de Ata de Registro de Ocorrência. Se mesmo assim ainda persistir, a gente chama o pessoal da Secretaria de Educação para intervir [...] (E22).

De acordo com a descrição dos entrevistados, existem normas na escola, conforme pode ser percebido nas falas dos entrevistados, divergentes em relação ao conteúdo do regimento, denotando, até mesmo, alguma alienação quanto à descrição do documento em questão. E o que se observa no trecho da fala de E6 quando replica a inacessibilidade no que condiz ao exposto do regimento.

De outro lado, nota-se a sapiência de E22 sobre os dados contidos no regimento, consubstanciada pela acessibilidade aos documentos normalizadores, em distinção aos dois polos distintos, referindo-se à escola unidade de análise da pesquisa e seu anexo.

Quanto à abordagem acerca do controle do trabalho de cada docente pesquisado, apresentam-se os seguintes trechos relevantes:

Oh, na verdade, nós temos uma supervisora. Que essa função, no caso, é da supervisora, pra estar acompanhando, [...] é a função do supervisor acompanhar esse trabalho. Mas, no caso aqui, a gente tem uma autonomia muito grande pra tá realizando esse trabalho, uma autonomia no sentido de desenvolver esse trabalho, sem que muita cobrança na parte, no caso da parte dela. Não tem assim uma cobrança, porque tem alguns lugares que você tem que ver a matriz antes de dar um visto, antes ser de rodada. Aqui, a gente não tem isso, não. Então, na verdade, a escola, por não ter ainda um projeto político pedagógico, tudo se volta nesse sentido e cada um vai organizando seu trabalho seguindo os “PCNS”, seguindo as diretrizes curriculares que nós temos. E assim dessa forma que vai acontecendo. (E6).

Ah, o controle é feito através do serviço de supervisão, que acompanha. É através das matrizes que nós fazemos pra tá entregando pros alunos. Através do plano de aula que nós entregamos, no início do ano, o que é que vai ser trabalhado durante o ano. E, à medida que nós vamos entregando o diário com as anotações, ela vai acompanhando o que nós vamos fazendo. O rendimento, através das notas, o conselho de classe ao final de cada etapa, então, esse acompanhamento é feito em reunião e através dos lançamentos que nós fazemos. Reuniões são poucas. Não são muitas reuniões. (E18).

Cada um dos relatos selecionados destes respondentes confirma que, sobre a questão do controle do trabalho docente na unidade de análise desta pesquisa, é unânime o discurso do controle como sendo realizado por intermédio da supervisora E6.

Nota-se na fala de E11 desacreditação quanto a sua capacidade no exercício de sua função, como expõe no seguinte extrato: “Olha, na verdade a gente não tem muito controle. A gente não tem muita orientação, digamos assim. A gente tem uma supervisora [...] Ela também é pouco experiente [...]”.

Quanto à exposição da entrevistada E11, percebe-se que ela pode também estar influenciada por alguma relação de poder existente na unidade de análise desta pesquisa, uma vez que também já foi supervisora e detém dois cursos de pós-graduação em supervisão escolar.

Quanto ao ritmo de trabalho concernente a cada respondente, por seleção de sujeitos, os docentes entrevistados apresentaram a exposição que segue:

Olha, o meu é bem agitado, porque criança da faixa etária que eu trabalho não é fácil, não. Crianças com oito, nove anos, apesar que tem aqueles que tão fora da faixa etária, que conseguiram acompanhar os colegas e ficar retidos. Então, tem esses meninos também. Na minha sala de aula, eu tenho três grupos diferenciados. Eu tenho um grupinho pra alfabetizar, eu tenho um grupo que já são alfabéticos e tenho um grupo ainda que ainda tá iniciando, e tem níveis diferentes na minha turma. Por isso que eu estou te falando que não é fácil [...] é agitado. São vinte e nove. Arrumei vinte e nove, e cada um com um tipo de educação [...] (E7).

O trabalho é bem corrido, é bem rápido. A gente não tem de planejar [...] De planejamento na escola [...] A gente não tem tempo de reunião entre as colegas de trabalho [...] Até pra reunião de pais, a gente tem que fazer fora do horário. A gente não tem esse tempo liberado!(E11).

Ah, o ritmo é um ritmo muito intenso. Nós, na verdade, como eu sou professor de português, eu tenho, vinte e quatro aulas. Não dá tempo de fazer muita coisa, não, na escola. Não dá tempo de preparar a aula aqui. Não tenho intervalos. Na verdade, então, é um ritmo muito corrido. Eu tenho cinco horários todos os dias de segunda a sexta. Então, não dá muito tempo, não. Mais a gente acostuma com esse ritmo também. Não é um problema, não (E13).

De acordo com estas exposições, em consideração ao ritmo de trabalho na instituição escolar unidade de análise da pesquisa, foi unânime a constatação de um ritmo muito intenso e acelerado, ao passo que as atribuições não se restringem ao ambiente físico de trabalho, mas, sobretudo, extensivo ao lar de cada profissional da educação, fato este inerente a atividade, seja por meio de correção de prova e da preparação de aula e reciclagens diárias.

De maneira mais ilustrativa, E12 exemplifica de forma bastante peculiar a rotina dos professores que compõem a unidade de análise da pesquisa: “Aceleradíssimo! Eu dou aula todos os dias. Só tem um horário vago durante a semana. Então, assim, professor sempre leva milhares de coisa pra casa. Então, não para! Até dormindo, eu sonho que estou corrigindo prova (risos)” (E12).

Tal relato reflete a atuação do professor brasileiro de escola pública, em especial aqueles atuantes no ensino de nível médio e de nível fundamental, uma dura realidade, impactante e, até mesmo paralisante, no que diz respeito ao seu papel como agente transformador da sociedade, em função de uma carga de trabalho em ritmo bastante intenso em que se encontram.

A organização do trabalho docente, em conformidade com a LDB (1996), vem atingindo alguma de suas metas nos quesitos concernentes a um atendimento mais efetivo ao aluno, traduzindo em maior qualidade no ensino, a partir de uma gestão mais sistematizada da atividade docente. No entanto, o intenso ritmo demandado do professor precariza sua condição enquanto profissional, exigindo-lhe uma carga de trabalho superior a sua condição enquanto agente dinâmico que também deve estar sempre em reciclagem e aprendizagem.

#### 4.2.2 Condições de trabalho

Quando questionados acerca da qualidade do ambiente físico existente na instituição escolar unidade de análise desta pesquisa, os professores entrevistados apresentaram os seguintes relatos, categorizados por trechos significativos:

Essa escola é legal o ambiente físico. Nós já temos o quadro de pincel. Não usa mais giz, as salas são arejadas, até são boas. O problema são salas cheias. Mas é em todas as escolas. Mais aqui o ambiente físico é legal. Por ser uma escola menor, dá uma sensação até melhor de conforto. Você sai de uma sala e tá pertinho da outra. Então, isso que é bom. Não, não tem escada e tudo fica tudo mais próximo. Então, é legal nesse sentido. Depende das turmas. Por exemplo, as turmas de oitavo ano, em média, vinte e seis alunos. Já nas turmas de sétimo, trinta e quatro, trinta e cinco alunos. Já tem um numero maior. (E13).

Olha, essa escola ela tem uma estrutura razoável dá pra gente trabalhar. Falta um pouco de áreas. Assim, a escola tem uma certa organização até. A sala de informática mais não comporta todo mundo. Tem biblioteca, mais é biblioteca pequena. A quadra tá sempre sendo usada pelo professor de Educação Física. Mais, pra quem gosta de fazer um trabalho fora de sala, tem essa dificuldade. Mas, em relação ao que a gente vê nas escolas, em outras escolas, até que a gente não pode reclamar muito, não. Pelo menos aqui tem as coisas. Não é muito ideal, mas [...] dá pra trabalhar. Mais eu acho que poderia ser maior. Falta um pouco de espaço, mais tem tudo. É assim pequeno, mais tem [...]. (E19).

Quanto ao ambiente físico, de acordo com todas as falas dos docentes entrevistados, foi apresentada relação positiva quanto a este fator, observando-se apenas no relato do respondente E19 pequena restrição, especialmente pelo vertiginoso número de alunos ingressantes nos últimos anos.

Quando abordados acerca de seus postos de trabalho, os docentes apontaram as situações seguintes:

Como assim? Ah! Eu acho [...] Ah tá! Eu, eu gosto muito da minha profissão. Eu gosto muito de ser professora e eu acho que aqui na escola, comparado ao que eu vejo com os outros colegas, é escola que é muito tranquilo trabalhar. Os colegas, a gente é um grupo unido. Tá sempre discutindo as coisas pra melhorar. tem uma abertura grande com a direção. A gente é [...] Os meninos mesmo se comparado [...] a gente consegue ter uma relação boa com eles, Então, é bom. (E12).

Ah, é bom. Eu acho que aqui, entre as escolas que eu trabalhei, eu acho que aqui é bem mais tranquilo pra trabalhar. A escola é uma escola bem estruturada. O grupo de trabalho, embora eu tenha chegado agora, mas é um grupo mais antigo. Então, é um grupo mais harmonioso, porque isso tudo conta na melhoria do rendimento. Quando o grupo, ele tá integrado é muito mais fácil de você trabalhar e de você conseguir uma resposta do que quando não há essa integração. (E18).

De forma geral, de acordo com os relatos expostos, os professores participantes desta pesquisa consideram de forma bastante positiva o gosto quanto ao posto de trabalho ocupado na instituição escolar objeto de análise desta pesquisa, não apresentando, no entanto, qualquer limitação quanto a sua ocupação e ou função exercida.

Quando abordados sobre a disponibilidade de equipamentos e materiais por parte da organização escolar para o exercício de suas atividades, os professores entrevistados trouxeram à tona as seguintes reclamações:

Então, tem o *microsystem*. Quando precisa passar música, tem televisão, tem duas televisões, tem dois *DVDs*. *Data-show*, parece que têm dois também. A gente, de equipamento, é isso, só que não tem um lugar para usar esses equipamentos. Tem que levar pra sala, porque, por exemplo, não tem um auditório... Então a gente quase que faz tudo na biblioteca. A biblioteca é um lugar que acontece tudo. Ao mesmo tempo que os meninos tão lá pegando livro, tem gente lá assistindo filme. Tem a biblioteca tipo assim: todos os professores que vêm, eles têm pedido bastante livro. E, tá até bem interessante a biblioteca (E12).

[...] O material assim [...] A máquina de xerox é limitada. Cópia por mês. [...] 250 pra cada turma [...] Nossa! São poucas cópias, e o material que vai usar não tem papelaria em geral [...] E tem mais outro equipamento assim. [...] tem *data-show*, que a gente usa de vez em quando, que, às vezes, e usado *notebook*. [...] Tem muito livro pra quem trabalha com literatura infantil. Tem muita coisa. [...] (E16).

De acordo com os relatos, a disponibilidade de materiais por parte da instituição de ensino contemplada neste estudo é considerada, de forma geral, satisfatória. Porém, boa parte das instituições de ensino do setor público, com base na observação em todas as esferas, federal, estaduais e municipais, como é o caso em questão, apresenta limitações como as apontadas nos relatos expostos.

Em comparação com o tópico da organização do trabalho, as condições de trabalho vêm melhorando, especialmente no que se refere à infraestrutura. Conforme apontamentos do marco teórico deste trabalho, a LDB (1996) esta sendo aplicada no aspecto que se refere ao repasse dos recursos financeiros para a melhoria da estrutura física da escola. Porém, a condição de trabalho do professor ainda é bastante carente de atenção e precisa ser revista.

### 4.2.3 Relações socioprofissionais

Diante da abordagem sobre a gestão de trabalho, os professores entrevistados na escola unidade de análise desta pesquisa apresentaram os seguintes relatos:

Ai, eu estou falando da supervisão e direção. Então, eu acho que aqui na escola, igual eu falei, a gente tem uma abertura boa, até mesmo pra pedir algumas coisas. Então, eu acho assim a administração da escola é bacana. Dentro da realidade de Ibirité, que é bem complicado! A gente tem até uma dificuldade mesmo de conversar com a Secretaria. Eles não dão muito essa abertura pra isso, mas dentro da escola eu acho que tem essa abertura, e que os gestores, assim, eles procuram, dentro dos poderes que eles têm (risos). Ela tem melhorado a cada dia. Eu acho que a gente, é porque a gente, como têm três anos que vários entraram o grupo está renovando, por causa do concurso. Então, assim, a comunicação tem sido melhor eu acho que a relação e tem funcionado mais a comunicação. Eu acho que o grupo vai criando esse hábito. Eu acredito que tá melhorando (E12).

Em termos. É uma gestão [...] não é totalmente democrática, não, porque não tem nem tempo para isso. É aquela coisa que eu ti falei: quando tem oportunidade de fazer reunião, a gente faz e discute o que vai fazer. Não tudo, claro, só mesmo o que diz respeito ao trabalho com o aluno é [...] Mas isso aí é muito de vez em quando mesmo. A gente pode falar que é quatro reuniões por ano. Então, basicamente, é uma por bimestre [...] Isso aí. São as reuniões pedagógicas. As que eu tô falando é as que a gente senta em grupo de trabalho... Conselho de classe. Tem Conselho de classe, mas aí é cada professora com a supervisora. (E17).

Diante da exposição dos relatos dos docentes pesquisados acerca de suas visões quanto à gestão do trabalho na instituição de ensino, foram constatadas divergências de opiniões. Nota-se que alguns respondentes, acham a gestão realizada de forma satisfatória. Outros professores da pesquisa expressaram opinião contrária e existem aqueles que adotaram neutralidade sobre a questão levantada.

Assim, dentre os relatos levantados, vários foram os adjetivos utilizados pelos docentes na apresentação de sua posição em relação à gestão da escola. Dentre eles destacam: flexível, tranquila, complicada, respeitosa e democrática, como pode ser conferido ao longo dos relatos.

Quando abordados sobre a comunicação entre os docentes e a administração, os entrevistados expuseram as seguintes passagens:

A comunicação não é boa. Não tem tempo, não. É falta de tempo e de organização. Igual eu te falei, muita coisa a gente fala de porta em porta, e aí tem gente que entende diferente, Igual telefone sem fio. [risos]. Agora,

comunicação da escola com a comunidade, com os alunos, sempre manda bilhete, essas coisas [...] é dia que não tem aula ou dia que a aula vai acabar mais cedo. Isso não acontece aqui, mas já aconteceu [risos]. Noutra época, às vezes, ia ter reunião, tinha aula até a hora do recreio, depois vai ter reunião, ou então vai ter uma festa junina, ou então vai ter festa da família. Sempre é comunicada à comunidade [...] A comunicação da escola com a comunidade, comunidade, não, com os responsáveis, é boa. Com a comunidade, não. Tem escola aberta aqui, mas a comunicação com a comunidade, não (E3).

Eu falo por mim. Eu tenho uma boa comunicação com o pessoal daí de fora. Em geral, não tenho problemas em relação a isso, não [...] Não é esse problema de comunicação. Sempre tem algumas coisas, uns impedimentos, mais eu acho que isso não compromete o trabalho. Mas sempre há, pelo menos na minha postura, se tem alguma coisa de mal entendido, vou lá, e tem sempre uma porta aberta pra tá colocando minha posição pra ta esclarecendo. Então, não tem. Acho que o problema de comunicação seria você não conseguir conversar com uma pessoa na hora que você precisa. Então, isso eu creio que, não [...]. (E19).

De maneira similar à questão abordada sobre a qualidade da gestão, os respondentes dissertaram suas convicções sobre a comunicação entre a administração e os docentes. Para por alguns dos respondentes, é considerada falha e para outros em nível satisfatório. Assim, algumas expressões exemplificam a opinião dos entrevistados, de maneira geral, como segue: tranquila, boa, aberta, clara, relativa, falha, interativa.

Essa dicotomia entre um sujeito de pesquisa e outro, apenas com base nos relatos apresentados, não possibilita corroborar e ou refutar a conceituação na questão entre a natureza da comunicação quanto à generalidade dos profissionais docentes e a administração da instituição de ensino unidade de análise desta pesquisa.

Quando abordados sobre o processo de interação profissional entre docentes, os entrevistados versaram suas concepções partindo das passagens de trechos a seguir:

Quando eu trabalhei no outro turno, que eu trabalhava com vários outros professores, eram professores de área. Aí, a gente tinha uma comunicação boa, tinha interação bacana. Fazia alguns projetos assim. Agora, aqui de manhã, aqui à tarde, eu que trabalho só primeiro ao quarto ano, que é o pré antigo e terceira série antiga A comunicação é aquilo que eu te falei, ela acontece nos curtos momentos de recreio que não é hora do lanche, de descanso. Tem direito, e às vezes de porta em porta ou então quando acaba as aulas. Às vezes, eles ficam conversando ali um pouquinho, que também não é uma coisa legal? (E3).

Acontece, Existe, sim. Nesse sentido, é tranquilo. Acontece. Então, é tranquilo. A gente vê alguns professores no recreio entre eles. Eu convivo como os professores. Mais no recreio ou nas reuniões, o restante, os

professores, estão em sala, com a gente resolvendo as coisas daqui ou, às vezes, interferindo aqui, resolvendo nas salas. Tudo mais quando a gente percebe essa interação é na hora do recreio ou nas reuniões que eles mostram que um está trabalhando com o outro, estão trabalhando o mesmo tema. Então, eles conversam entre si, e a supervisora faz essa ponte também. Mais o relacionamento é bom. Em geral, o relacionamento é bom (E15).

Contrariamente às divergências de opinião dos respondentes quanto à comunicação entre a instituição unidade de análise desta pesquisa e os docentes entrevistados, o processo de interação entre os docentes, ainda de acordo com a visão dos respondentes, mostra bastante entrosamento, vindo, dessa forma, a facilitar as exigências da Lei de Diretrizes e Bases para a educação, sob o aspecto multidisciplinar que o ensino deve envolver sobre todos os níveis.

Sobre o entrosamento com a sociedade, conforme apontado pela LDB (1996) e corroborado pela análise de Ferreira (2007), a exemplo da questão da frequência escolar das escolas municipais, a lei é acompanhada por conselheiros perante as famílias.

Nessa ciência, o dever de educação e acompanhamento do ensino e suas externalidades extrapolam o nível do ambiente formal do professor, que é a sala de aula, dentro de uma instituição de ensino, e remete como obrigação o acompanhamento do aluno, especialmente aqueles dos níveis básicos, não apenas ao professor, mas também à própria família, bem como à sociedade onde se situa a escola. A seguir, são observados os custos provenientes das obrigações do trabalho docente.

### **4.3 Custos do trabalho**

Três dimensões são analisadas quanto aos custos decorrentes do trabalho, a saber: físicos, cognitivos e afetivos.

### 4.3.1 Custos Físicos

Quanto à intensa rotina do trabalho docente, conforme já apontado nesta pesquisa, os docentes foram abordados sobre a existência de dor física decorrente das suas atividades funcionais, a partir da seguinte pergunta: você é obrigado a ficar em pé por muito tempo? Trabalha sentado(a)? Que posição adota com mais frequência? Os relatos a seguir servem de exemplo.

[...] Momentos em pé, momentos sentada, de acordo com o aluno. Não é ele que vai de acordo comigo. A necessidade dele é que eu fique de pé. [...] Ele tem uma necessidade maior do que a minha aluna de manhã [...] que é mais calma. Eu ainda não conheço o meio dele direito pra poder situar tanto? Então, ele fica mais sentado. Até ter a noção de conhecimento do local, leva mais tempo. Então, a maioria é mais sentada. Isso depende de cada deficiente visual. Se ela conhecesse muito bem onde que ela [...] Agora ele é [...] Eu gasto mais energia. [...] Eu me sinto assim, que é mais uma conquista, mais uma luta. Que cada dia eu aprendo com eles. É diferente. [...] É que o cansaço é muito estranho, mas a compensação absorve muito! (E2).

Ah, aqui eu fico é mais em pé. Ah, porque com eles não dá pra sentar mesmo. Aqui é assim [...] Passa alguma coisa, você chama um pra tomar uma leitura, alguma coisa assim, isso aí é o tempo que senta. O mais é olhando mesmo o que cada um está fazendo, ajudando os que precisam. É assim. (E6).

Diante da pergunta realizada acerca da ergonomia em suas atividades funcionais, todos os docentes entrevistados relataram a necessidade de ficar em pé. A grande maioria considera este aspecto como inerente à profissão, visando, entre outras questões, a um melhor desempenho da atividade docente.

Nesse sentido, na medida em que o tempo passa, problemas decorrentes da atividade docente, como são os casos observados nesta pesquisa, tendem a agravar. O simples fato de ficar em pé por horas e horas no dia a dia passa a interferir seriamente no desempenho de sua atividade. Explica-se por esta realidade o grande número de abstenção e licença saúde solicitada por professores em seu exercício laboral.

### 4.3.2 Custos Cognitivos

Estão associados complexidade apresentada pelo processo de ensino/aprendizagem nos níveis médio e fundamental, como é o caso deste objeto de

análise, o qual é decorrente atribuições extraclasse, como a realização de reuniões periódicas entre pais e alunos ou outras demandas existentes.

No mundo cognitivo, ainda seguindo a sequência citada, em correspondência à noção de realidade do professor, reside o conjunto de suas noções psíquicas, em que suas experiências se processam de maneira ampla. Na tentativa de usá-las sobre todas as formas, interna e externamente, de maneira não excludente, culmina o processo de adaptação do professor em meio ao seu ambiente de trabalho.

Sobre tal aspecto, ao contrário do que é acometido em sua dura realidade de trabalho, deveria residir no professor enquanto agente transformador da realidade, a visão de progresso e de prosperidade, demandando de forma *sine qua non* o seu controle diante das adversidades de condições do seu ambiente físico, moral e social em que deveria se encontrar a classe docente.

Mediante tais concepções, os docentes desta pesquisa foram abordados sobre os imprevistos que porventura possam surgir no desempenho de suas atribuições no ambiente institucional, relatando as seguintes passagens:

Pois é, sou um pouco nervosa! Quando acontece uns imprevistos assim de [...] que atrapalha minha aula, eu não gosto muito, não. Eu planejo a minha aula. Eu fico lá e a princípio eu fico nervosa e reclamo. Entendo. Eu reclamo mas eu entendo. Mas eu peço pra evitar ao máximo, porque atrapalha muito quando acontece alguns imprevistos que a gente não é comunicada. Essa semana mesmo [...] chegaram alguém pra aplicar a prova, e a gente não foi comunicada [risos] tem um cronograma todo aí, eu tive que parar e tal [...] Eu entendo e aceito, porque tem que acontecer mesmo, mas que eu gosto, não (E11).

É, imprevisto, porque aí depende muito do imprevisto. For em relação, por exemplo, a uma demanda trazida do aluno pra aula, um acontecimento, alguma coisa, a gente tenta improvisar dentro da matéria que vai trabalhar [...] Normalmente, utilizar o diálogo [...] Se o problema for um problema disciplinar, é com o diálogo. Agora, se o problema for de uma carência de conteúdo, aí a gente, no momento, a gente percebe o que o aluno precisa e vai trabalhar aquilo e deixa o que foi planejado pra depois. (E18).

A existência de imprevistos no ambiente de trabalho é concebida pelos docentes participantes desta pesquisa como elemento natural sobre o desempenho das atividades, uma vez que se apresentam cientes de que a aprendizagem é dinâmica e que disso decorrem elementos complexos admitidos, como própria existência de imprevistos na atividade docente.

Quando abordados sobre a previsão de acontecimentos na unidade de análise deste estudo científico, houve dúvidas por parte dos docentes. Em concordância com o procedimentos utilizados para a coleta dos dados, a pergunta teve que reformulada no momento da realização da entrevista, no sentido de esclarecer o que necessariamente a pesquisadora pretendeu extrair.

Tal procedimento, no entanto, já havia sido previsto na etapa metodológica desta investigação, apoiando-se no uso de entrevista semiestruturada como importante recurso para uma precisa coleta de dados qualitativos, como os que são apresentados a seguir:

Consigo, Consigo prever, porque a gente [...] acho que a [...] primeira semana [...] é também mais a primeira e a segunda semana, você conhece bastante a turma, tanto de nível de aprendizagem, quanto de relacionamento. Você consegue traçar [...] É claro que a gente sabe que, por exemplo, no período próximo às férias, a turma fica muito agitada, mas você já imagina isso, você sabe que isso vai acontecer [...] Assim, dá pra prevê [...] dá pra você [...] Não tem todos os níveis [...] [perda] [...] trabalho diferenciado, tem que trabalha diferenciado. (E11).

É procuro planejar, mas é como eu te disse. A comunidade aqui é uma comunidade carente. Então as salas são cheias. Normalmente, tem coisas, quase que diariamente acontecem episódios que tiram todo o seu planejamento. Aí, você tem que ter aquele plano B na manga pra estar trabalhando. Então, dá uma atividade no livro, o aluno não tem livro. Então, você tem que ter uma outra coisa pra que você possa passar no quadro, ou, então um plano pra utilizar a biblioteca, a sala de informática. Então isso vai depender muito de qual foi o imprevisto. (E18).

Não ocorreu entre os professores avaliados na pesquisa, diante da abordagem acerca da previsão de acontecimentos na instituição objeto de análise, porém, dada a insuficiência de elementos concretos que permitam prever eventuais problemas, a necessidade de planejamento das atividades foi uma questão latente na maior parte das entrevistas realizadas.

Quando abordados sobre o uso da criatividade no desempenho do trabalho docente, conforme exposição dos extratos significativos da pesquisa, os entrevistados forneceram os seguintes relatos:

Ah, eu tento na medida do possível, porque eu gosto muito de trabalhar com as ideias que eu tenho nos momentos de aula. Então, às vezes, eu estou dando aula e tenho uma ideia que tem que usar aqui. Até que a gente tem essa liberdade de pôr em prática essas idéias. Eu gosto muito, porque a rotina já não funciona tão bem (E13).

Então, a gente tenta! A gente tenta. As vezes, a gente tenta até fazer mágica [...] (E22).

Conforme disposição do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), como último elemento do custo cognitivo do trabalho a criatividade abordada na pesquisa foi apresentada por parte dos entrevistados como uma característica própria concernente a cada profissional de ensino. Porém, é admitido em todos os três casos que, mesmo que não possuam, é considerado como em aspecto otimista a tentativa de aplicação da criatividade no contexto de trabalho em que se inserem.

### 4.3.3 Custos Afetivos

Quando indagados sobre a manutenção do controle das emoções diante de situações difíceis e inusitadas, os respondentes se manifestaram da seguinte maneira:

É, porque, às vezes, a gente envolve muito nas questões dos nossos alunos, questão pessoal deles, da casa deles. Eu até fico questionando isso com as minhas colegas, ou com a supervisora, ou com quem está conversando comigo, porque às vezes a gente chama um pai ou uma mãe pra conversar à respeito de filho, comportamento indevido na sala de aula, porque, as vezes, tem um motivo. Aí, quando a gente vai, chama esse pai, a família, pra estar conversando, aí a gente vai saber da realidade. É chocante! Mas aí a gente sabe, eu pelo menos, eu sei escutar, eu escuto bastante. É só de escutar. As vezes necessita de alguém pra escutar. Lá, entre família, eles não tem isso. Às vezes, na escola, acha. A gente vai conversar pra saber. Aí acha aquele tanto de coisa. Então, assim, a gente procura não envolver, mas a gente escuta aquele tanto de coisa (E7).

Eu acho que é a questão da experiência mesmo. Tinha muitas coisas que antes me afetava emocionalmente que eu aprendi a controlar, que eu vi que não dá. Dá vontade de chorar mesmo. Dá vontade de sair correndo, de esganar o menino. Mas é assim, tudo a gente vai controlando. Respira fundo, bebe uma água, olha pela janela [...] É, eu, igual que eu falei, eu sou muito brava. Muitas vezes, eu brigo com meus alunos, mas assim a briga é meio pra tentar [...] É, eu acho que ainda eu tenho que chegar no meu, na minha mediação ainda. Eu tento controlar [...] (E12).

Diante da abordagem sobre os aspectos emocionais, em todos os casos como pode ser observado nos relatos, os professores, responderem sobre como lidar com as situações conflitantes, apresentaram como recurso interpessoal o diálogo, evitando, sobretudo, a absorção dos fatores impactantes para o lado pessoal, agindo com cautela, de forma a estabelecer o controle sobre as situações a que estão sujeitos pelo ambiente que os circundam.

Quando perguntados sobre as ordens contraditórias por parte da Direção, os docentes entrevistados compuseram as seguintes opiniões:

Ah, eu acho assim: se [pausa] é uma coisa que eu posso estar fazendo, às vezes, assim, é o oposto daquilo que os outros colegas [...] Por exemplo, eles não queiram, mas eu quero, mas eu procuro uma forma de estar fazendo sem prejudicar ninguém, porque aquilo, quando você pensa em alguma coisa pra você fazer na sala de aula com seus alunos, aquilo já tá sendo programado. Então, assim, se não é de acordo com os outros planos, como trabalho em grupo, que abrange a escola toda [...] Hoje por exemplo [...] (E7).

Aí é o mesmo caso da outra. Eu fico um pouco irritada, porque quando acontece isso, eu acho que as coisas têm que ser bem claras. Eu não gosto muito dessas [...] um fala uma coisa, outro fala outra... Eu não aceito muito bem isso, não. Eu reclamo quando isso acontece. Eu chamo e converso com a pessoa. Essas ordens vem da Secretaria. Então, aqui, na verdade, vem ordem de todo lado. Vem ordem da Secretaria, vem das pessoas que trabalham aqui, da Supervisão, que tá coordenando, digamos assim [...] Então, vem muitas ordens (E11).

Diante da existência de ordens contraditórias, conforme foi abordado, docentes respondentes adotam como principal conduta o diálogo, uma vez que em todos os casos não se apresentaram passivos diante de qualquer imposição em que não houvesse concordância. Tal fato, no entanto, pode ser combatido pela exaustão dos profissionais docentes, devido ao excesso de atividades desempenhadas, contrapondo o dinâmico papel do professor como agente transformador da sociedade.

Abordados acerca de sua opinião quanto à reação diante da agressividade dos outros, os professores respondentes revelaram os seguintes extratos:

Ó, agressividade dos pequenos ela é, ela é muita. Eles são muito agressivos, porque ainda não trabalha muito o diálogo, resolver as coisas no diálogo, não é persuasão. Se ele não quer agora, ele não chega e pede. Muitas vezes. Ele chega e pega. Se o outro não gostou, às vezes, ele não chega e fala pra mim e fala que fulano [...] Ele já chega e dá um soco no olho já. É [...] são muitos [...] a compeuidade (sic) deles é muito bacana neles. Expressa muito com soco e chute [risos]. Aí, eu converso com eles. Isso eu falo que o material é coletivo. A aula é pra todos [...] É pra eles divertirem e aprender (E3).

Meus alunos, hoje, eu tô na boa! Aí, eu saio bem a qualquer hora e levo pra outro lugar. Se eu vir que aquilo ali esta demais, eu tenho que dar um basta, como diz o outro, de exemplo. Eu dou o meu grito. Aí, eu paro, falo alto até dar uma sossegada nos meus leões, aí eu começo. Mas isso pode acontecer dessa forma? Porque eu lido com educação religiosa o tempo todo. E a educação religiosa hoje não é igual à educação religiosa da nossa época. É questão de virtudes, respeito, compreensão, responsabilidade... Sim, que eu acho que tá perdendo muito (E4).

O diálogo e a abstração, conjuntamente, foram apresentados como principais atitudes quando observados os relatos dos professores entrevistados diante da agressividade apresentada por outras pessoas que porventura tenham contato no ambiente institucional em que trabalham. Conforme o relato de um dos entrevistados, ciente do seu principal papel como professor, que é de disseminação do conhecimento, é denotado desprezo quanto à adversidade abordada nesta questão.

#### **4.4 Vivências de prazer e de sofrimento**

De forma singular, Mendes (2007) em contribuição ao referencial teórico deste estudo, descreve sobre a temática “Prazer e sofrimento do trabalhador”, com base nas evidências levantadas por Dejours (2003), que aponta, a partir de uma narrativa subjetiva, uma nova abordagem acerca das complexas relações que embasam a organização social do trabalho.

Primeiro, são descritos os dados relativos às vivências de prazer. Em seguida, são apresentados os dados de vivências de sofrimento.

##### **4.4.1 Vivências de prazer**

A realização profissional pode ser considerada fonte de prazer, mediante o reconhecimento pelo bom desempenho na realização das atividades. Das relações sociais de produção emergem sentimentos como orgulho e identificação, gerando a gratificação profissional ao indivíduo pelo seu trabalho (DEJOURS, 1998).

Os docentes entrevistados foram questionados sobre o tipo de realização profissional a partir do seu trabalho. Indagou-se ainda, sobre o que lhes traz mais satisfação, bem como o que lhes proporciona prazer no exercício da atividade docente. Sobre estas colocações, apresentam-se os seguintes relatos, por extrato significativo:

É uma coisa que dá muito trabalho, muito desgaste, mas que ainda eu acredito [...] É uma coisa que você tem que estar sempre estudando, sempre correndo atrás de informações novas, ainda mais na minha área. Então, assim, eu gosto disso de estar sempre informada, de contribuir de alguma forma [...] Com máquina. É tem também o outro lado. Tem hora que chega os meninos e te dão um desenho, uma cartinha ou, mesmo, te abraça. Sei lá, são umas coisas bobas que, às vezes, serve como um presente, não é? (E12).

O professor tem uma responsabilidade nessas novas gerações. Então, eu me sinto muito feliz, apesar dos problemas com a minha profissão. Eu acho que ser professor e sofrer com isso não vale a pena. Pra mim, pra ser professor, eu tenho que gostar do que eu estou fazendo. Então, eu me sinto feliz na minha profissão, apesar das dificuldades. Sim, eu tenho, eu me sinto realizado na minha profissão. Sim e tem que ter. Professor sem vocação, ou ele desiste ou ele vai ficando em um estado que não vai querer nem sair de casa, precisa ter (E13).

O prazer da profissão docente, de acordo com os relatos dos entrevistados, é proporcionado exclusivamente pela inerente escolha de ser professor. Assim, consideradas todas as dificuldades relacionadas à profissão docente, destacam-se os baixos salários oriundos do exercício da atividade de ensino, que, paradoxalmente, comporta o prazer pela missão da profissão.

A liberdade de expressão, quando deparada a questão do prazer no exercício da função, se configura como fonte secundária para esta proporção. Os docentes foram arguidos sobre liberdade de pensamentos, organização e comunicação diante do contexto organizacional em que estão contidos. Foram apresentados os relatos seguintes:

Eu acho que é bem, assim [...] Igual eu te falei. A gente aqui está conquistando um espaço. Então, eu acho que a gente vem conseguindo abrir algumas portas. Não era como eu imaginava, mas a gente está conseguindo ter essa liberdade maior, até mesmo porque todo mundo é igual aqui. Então, a gente discute os problemas, coloca as coisas na ordem do dia pra tentar resolver. Então, eu vejo que tem melhorado bastante. Eu tenho conseguido. É eu até faço questão de colocar não é, porque eu acho que a gente tem que ajudar de alguma forma (E12).

Só não fala quem não quiser. Às vezes, tem gente que não expressa aquilo porque, às vezes, fica com medo, com vergonha, não é. "Não você não vai falar é [...] para ofender". Você pode falar, "olha eu acho [...] é sobre planejamento. Não tá legal!" O pessoal fala [...] Inclusive, nessa reunião na semana passada que nós tivemos, houve várias sugestões [...] para agosto, para e [...] O resto aí de coisas que a gente tem que fazer. Está cheio de projetos aí nosso, e nós já demos assim uma pincelada no que é que poderá ser feito. Aí, é o grupão; é todo mundo junto [...] [professora a senhora vai levar a gente lá na hora do recreio?] Vou pensar se não tiver ninguém lá [...] nós vamos [...] (E21).

As abordagens acerca da liberdade de pensamento revela que os professores da instituição de ensino unidade de análise desta pesquisa, em sua grande maioria,

relatam a existência de liberdade de expressão diante da atual gestão. De outro lado alguns relatos, como já anteriormente dispostos, apontam problemas na comunicação que, por muitas vezes, não são atendidos, mesmo discorrendo sobre a acessibilidade à Direção da escola.

#### 4.4.2 Vivências de sofrimento

O esgotamento profissional se apresenta como um dos maiores sofrimentos sobre a atividade de docência. Diante desta prerrogativa, foi demandado dos docentes entrevistados que comentassem sobre alguns aspectos que podem lhes trazer esgotamento profissional. Foram obtidos os relatos seguintes:

Não esgotamento, essa luta diária com os alunos, e tudo pra questão de postura, de educação de compromisso. Tudo isso é uma coisa que a gente faz todos os dias. Mais é claro que chega uma hora que a gente fica esgotado, essa situação seja de briga, de falta de respeito de aluno com professor, essa coisa toda. Então, tudo acaba trazendo, acaba acumulando no dia a dia. A gente vai resolvendo tudo, mais como a gente é gente, acaba acumulando essas coisas e esgotam. E, mais, são ossos do ofício risos [...] (E14).

Mais é uma coisa que eu gosto muito de educação. Eu escolhi e tenho prazer de trabalhar com a educação. E aí eu vejo muitas pessoas trabalhando por obrigação. Não sei quem obrigou, porque deveria ter escolhido qualquer coisa menos educação pra trabalhar. Lidar com pessoas não é fácil, e hoje em dia, porque os limites da estrutura familiar são diferentes, os limites são outros, e a mídia tá aí pra ditar tudo, e eles escolheram o que é melhor ou pior pra eles. Então, essa questão de dificuldades, existem isso aí em todos os dias. Isso traz porque [risos] todos os dias todos os professores trabalham em dois turnos pra sobreviver e até se manter [...], pra poder continuar lecionando. Então, acaba esgotando, sim. Sempre são duas escolas diferentes e com essa rotina. (E15).

De acordo com os dados desta pesquisa, todos os docentes entrevistados apresentaram relatos concordantes sobre a questão do esgotamento profissional. Alguns em menor proporção, outros relatando maior esgotamento, vindo a validar, dessa forma, pela unanimidade da existência do mal acometido *burnout*, mais conhecido como a síndrome do esgotamento profissional dos docentes da instituição de ensino.

Nesta abordagem, inicialmente, diga-se de passagem, esclarece-se que, assim como o reconhecimento do trabalho desempenhado aufere prazer ao trabalhador,

conforme apontamentos realizados anteriormente neste trabalho de pesquisa e corroborados pelos argumentos reforçados por Dejours (1998), o contrário é de todo válido. Ou seja, a falta de reconhecimento traz sofrimento, o que provoca no trabalhador danos de diversas naturezas, como será abordado na próxima parte da apresentação dos resultados desta pesquisa.

Diante da proeminência do contexto anterior, foi formulado aos professores respondentes desta pesquisa a seguinte pergunta: Em relação a que aspectos você sente falta de reconhecimento no seu trabalho? Foram coletados os seguintes relatos significativos:

Quando a pessoa chega e fala assim: “Nossa! Eu gostei que você fez isso!” Vê o seu trabalho com um olhar diferente, reconhece aquele pequeno detalhe, sabe, que você vê que deu um avanço, que você trabalhou e a pessoa reconheceu? [...] algumas vezes [...] da família, A família é um pouco complicado. Acho que é uma coisa muito rápida. Acho que é um estalo, mas ainda não. A minha cobrança é muito maior! Eu cobro muito de mim, mais do que... “Ah, tantos anos que ele não aprende. Está nisso ainda? Usa o tal do ainda? Não vê o quanto ele avançou!” Um pequeno detalhe de falar “dá licença” pra quem nem falava [...] “Obrigada” [...] Não reconhece (E2).

Às vezes, eu acho que é só por falta dos colegas. Na Direção mesmo, ela sempre reconhece o que eu faço. Não é ela reconhece, tudo ela reconhece, mais, às vezes, os colegas acham é que eventual não tem responsabilidade de turma pra estar dentro da sala, pra saber da realidade quem é apresentado. Eu sei quem nunca foi. Eu acho que é tranquilo demais. Não precisa preparar as coisas a aula; você não tem que, preencher, mandar bilhetinho pra pai e mãe, mais esquece que o trabalho é o lado seguinte. Mexem com todo o corpo docente da escola também e acaba sendo [...] às vezes mais complicado com o aluno. [...]. (E16).

A questão do reconhecimento no trabalho, com base nas falas dos professores entrevistados, apresenta-se em meio a aspectos sutis, cuja variabilidade, conforme apregoam os dados coletados acerca desta questão, varia de um simples gesto até o reconhecimento pelo salário advindo do desenvolvimento do trabalho e ou, mesmo, em relação ao próprio crescimento profissional por meio de incentivos, como o oferecimento de cursos de reciclagem, como apontado pela fala de um dos entrevistados da pesquisa.

De acordo com os dados observados nesta pesquisa, existe uma relação paradoxal tangente à profissão docente. Mesmo cientes do sofrimento e dos males que os acometem, como baixa remuneração e desvalorização, como também pelos demais

riscos a que a atividade docente está exposta, como visto neste tópico, os professores revelam prazer no exercício laboral de sua função. Em prosseguimento a questão do sofrimento, este pode ser ampliado a outros elementos de análise, a exemplo dos danos decorrentes do trabalho, como abordados a seguir.

#### **4.5 Danos do trabalho**

Diversos são os danos causados pelo exercício da atividade docente, como já vistos. Dissertando sobre a vida do professor, a saúde deste profissional, comumente, é afetada pelo seu ambiente de trabalho, sendo acometido por diversas doenças, como estresse, *burnout* e *karoshi*, além de outros tipos de fadigas que, de acordo com o arcabouço conceitual apresentado por Bendassolli e Soboll (2011), podem ocorrer ora de forma mais branda e ora de forma mais graves.

É preciso sublinhar, que as enfermidades podem variar segundo diversos aspectos, a exemplo das indisposições psicológicas, bem como da própria condição ambiental a que estão expostos os docentes, os quais são confirmados a partir dos resultados alcançados sobre esta temática.

##### **4.5.1 Danos Físicos**

Em abordagem inicial acerca dos danos decorrentes da natureza do trabalho docente, os professores respondentes desta pesquisa foram indagados quanto aos aspectos levantados pelas seguintes perguntas: “O seu trabalho causa algum tipo de dor?”, “Como se sente no final da jornada de trabalho?”, “Como seus colegas se sentem depois de uma jornada de trabalho?”, “Algum incômodo físico?”. Diante das recorrentes indagações, foram apresentados os seguintes relatos, expostos por trechos de significância, sobre as fala dos sujeitos desta pesquisa:

Eu sou muito ansiosa, só isso. Ah, tem dia que, sinceramente, eu fico cansada demais, fico a fim de ir embora. Mas tirando isso, não tenho, não sinto dor, não tenho esse problema, não. Tem dia que eu fico a fim de ir embora, fico doida pra acabar. Eu acho que na sala é mais desgastante. Você

ter que dar conta dos alunos todos é muito complicado. Eu acho que se for olhar com [...] tem mais, mais dores aí, viu. Reclama. Cansaço, dor nas pernas, nos braços. Em pé demais. Até a voz. A voz. Demais também. (E10).

Ah! Eu, por ficar muito em pé, eu na verdade, numa posição só, como eu tenho problema de coluna, minha coluna dói muito. O meu braço? No início, de tanto escrever, eu não consigo ficar escrevendo muito tempo no quadro. Mas aí eu procuro fazer uma atividade física, pra minimizar, porque senão não vou conseguir trabalhar. Eu já fiquei dois dias sem conseguir nem ficar deitada, nem em pé, nem sentada, porque a coluna não deixou. Então, o médico falou: Olha, você vai ter que arrumar um tempo pra você. “Ah, eu faço, tento fazer uma atividade aeróbica: Correr e tal, e musculação mesmo, pra fortalecer os músculos. Por exemplo, eu vou a academia três vezes por semana. Aí, os outros quatro dias que sobram na semana, eu reponho as coisas da escola. Tem que ser bem programado (E12).

Já, minha filha! Às vezes, até vomita. Faz vômito de raiva [...] [risos] [...] faz da dor de cabeça, da tensão muscular. Dá, dá sim. E adocece [...] voz é, com certeza... já esse ano mesmo, pela segunda vez, esse ano eu fiquei afônica assim de repente. Eu não estava com a garganta doendo nem nada, e a minha voz sumiu! Simplesmente evaporou [...] Eu não sei se era só o emocional, porque fui ao médico, e ele também não soube explicar. Falou: pode ser uma situação emocional. Pode ser porque realmente você está falando muito”. Ano passado me aconteceu isso, e esse ano de novo, entendeu. E, assim, fui vendo minha voz sumir [...] Sumindo até que sumiu [...] por uns três dias. Depois foi voltando [...] É, adocece boba! Já tive. Quando eu entrei, é o horário que eu trabalhava também não dava para almoçar. Era aquele horário de 11h20m às 15h40m. Então, não tinha como almoçar [...] Então, eu ficava comendo muita coisa errada, na hora errada. Aí, eu comecei a ter uma gastrite [...] Aí, depois, eu fiz tratamento. Mas deixa a gente nervosa (E22).

Como principais elementos para a composição dos resultados objetivados nesta pesquisa, a abordagem sobre os danos decorrentes da dura realidade do trabalho docente foi realizada de maneira ampla no que se refere ao número de entrevistados utilizados para a interpretação dos dados que compõem esta temática.

Sobre os danos físicos, as principais reclamações referem-se primeiramente ao uso da voz, que, muitas vezes, é necessário um grande excesso, causando desde simples rouquidões, até problemas graves, como rotineiras inflamações de garganta, até a perda da voz, em alguns casos.

As dores nas pernas, devido à natureza do ofício docente, a partir do uso do quadro e, até mesmo, da necessidade de uma postura mais ereta, diante das exposições verbais em sala de aula, causam desde simples câimbras e dores nas pernas até sérios problemas articulatorios.

Dores nos braços também foram apontadas como danos decorrentes da rotina de atividades, na medida em que faz-se o uso intensivo do quadro, e mesmo no caso

da unidade de análise da pesquisa, o uso do mimeografo, conforme apontado no relato de E16.

Diversos outros danos à saúde foram relatados pelos professores entrevistados desta pesquisa, indo desde simples dor de cabeça e tensões musculares, como exposto pela fala de E22, até o estresse crônico, conforme apontado, de forma isolada, pela mesma respondente. Os fatores psicológicos e emocionais serão avaliados na questão a seguir.

#### 4.5.2 Danos Psicológicos

Quando arguidos sobre quais sentimentos psicológicos são experimentados na profissão docente, os professores entrevistados, quase em sua totalidade, apresentaram as seguintes comorbidades (sic):

Eu acho o seguinte: a gente acaba vivendo um pouco a vida desses alunos. Então, psicologicamente, afeta. A gente escuta muita história de vida difícil, triste. Isso é lógico abala um pouquinho. Mais o professor tem que tentar separar um pouquinho as coisas, pra não ser afetado psicologicamente, porque fica doente também, uma pessoa estressada, uma pessoa deprimida. Se você levar tudo para sua vida pessoal, você não vive também. Pode acontecer, e acontece muito na escola. Eu tento separar as coisas, mais nem sempre é possível (E13).

Às vezes, decepção; às vezes, alegria, quando você vê que a sala, que o aluno, progrediu, aquele aluno que tinha uma certa dificuldade avançou num determinado ponto. Então, às vezes, decepção quando você vê que um aluno tinha um potencial e ele se deixou cair, não é. Então, vive entre a decepção e a satisfação. Aí, depende muito da situação de vida, do momento em que você viveu. É totalmente diferente, porque cada dia está de um jeito. Tem fatores externos que vão influenciar. O aluno, o adolescente, ele está em formação, em conflito com o corpo, que está mudando, em conflito com o outro. Ele quer chamar atenção, ele precisa de alguém que o escute. Sim, sempre, sempre. Então, com muitos, a gente tem um diálogo. Então, fora, pra conversar [...] traz problemas de casa pra contar, pra gente conversar. Isso é normal, e você tem que escutar, tem que dá aquela atenção. (E18).

Quanto aos danos psicológicos presentes nos relatos dos professores respondentes desta pesquisa, como dados intrínsecos foram admitidos diversos danos psicológicos, tendo em vista a exposição a uma rotina estressante e desgastante em todos os âmbitos em que são observadas as funções que os docentes assumem ao exercerem de forma efetiva o exercício de suas atividades diárias, e até mesmo,

aquelas, como apontada em relatos anteriores, em que são demandados a assumirem funções que extrapolam radicalmente a tarefa do professor como disseminador do conhecimento e agente transformador da sociedade.

Em relação aos sete depoimentos estratificados por tópico de significância a partir de uma amostra de 22 entrevistados, estão inseridos no conteúdo dos relatos escolhidos diversos danos psicológicos. Pelo caráter descritivo assumido como método desta pesquisa, apresentam-se sobre estas circunstâncias as decorrentes considerações: mudança rápida de emoções de alegria para tristeza, como exposto na fala da entrevistada E3; preocupação e cabeça cansada pelo barulho excessivo gerado no ambiente de trabalho, descrito na fala da entrevistada E6; ansiedade generalizada, observada pelo trecho de narrativa da entrevistada E10; afeto psicológico por estresse e depressão, descrito pelo entrevistado E13 e vivência diária entre satisfação e decepção.

Enfim, diversos são os males psicológicos desencadeados a partir da dura rotina do trabalho docente. Tal exposição deve refletir como resultado qualitativo a realidade da atividade do professor, em especial, aqueles trabalhadores da escola pública brasileira, que, como já salientado neste estudo e corroborado por vários outros, sofrem inúmeras limitações, entre elas aquela invisível aos olhos da sociedade, que é o adoecimento generalizado do professor, em decorrência de seu principal prazer: o seu trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho contemplou uma amostra de 22 professores, que foram entrevistados, com base em uma abordagem qualitativa, acerca da temática “prazer e sofrimento no trabalho”.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado o estudo de caso como meio de abordagem, consistindo em entrevistas semiestruturadas com docentes de uma instituição pública de ensino localizada na periferia de uma cidade do interior próximo à Capital do Estado de Minas Gerais. Visando compor o atendimento aos objetivos da investigação, o roteiro de entrevista, disposto no anexo A deste estudo, foi desenvolvido com base no ITRA (Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento), validado de acordo com a proposição de Mendes e Ferreira (2007).

O instrumento de coleta utilizado nesta pesquisa contemplou, as seguintes temáticas: “Contexto do trabalho docente”, “Custos associados à atividade profissional”, “Vivências de prazer e sofrimento” e os “Danos decorrentes do trabalho dos professores”. Diante de tal classificação, caracterizada com base na visão contemporânea da educação e nas percepções dos professores de ensino médio e fundamental de uma instituição pública de ensino que constatamente apresenta algumas limitações, foram avaliadas as questões apontadas, compondo assim, como se descreve, os resultados alcançados neste estudo.

Pelo contexto do trabalho, na visão dos professores, são apresentadas como divisão de tarefas a classificação por turno, série e disciplina ministrada, subclassificada em aulas práticas e aulas teóricas. Como atividade de rotina, foram apresentadas como divisão de tarefas as reuniões com os pais de alunos. Quanto à existência de normas na escola pesquisada, constatadas pelas falas dos professores, apontaram-se divergências entre suas opiniões e, até mesmo, em alguns casos, alienação quanto ao conteúdo do regimento da instituição de ensino.

A avaliação do trabalho docente na escola, conforme dados da pesquisa, é realizado pela supervisora, que é responsável pelo controle de um intenso ritmo de trabalho,

constatado pela unanimidade dos respondentes, o que reflete uma dura realidade profissional, exaurindo de maneira indireta o principal papel que deveria exercer o professor, que é o ensino de qualidade, de maneira a ser visto em outra natureza como o principal agente transformador da sociedade.

Ainda discorrendo sobre o contexto do trabalho diante das suas condições, a categoria “qualidade” de maneira geral, apresentou relação positiva, salvo a restrição de um respondente, apontada pela insuficiência de infraestrutura para o acompanhamento de um vertiginoso número de discentes ingressantes ano a ano na escola. Quanto ao posto de trabalho ocupado, foi apresentada pela totalidade dos professores satisfação pelo atual exercício. Já quanto à disponibilidade de equipamentos e materiais por parte da organização, as reclamações recorrentes se baseiam apenas pela insuficiência de alguns. Todavia, apresentaram aceitação e entendimento pela quantidade de alunos ingressantes nos últimos anos na instituição.

A gestão da instituição, na avaliação dos professores, de forma equitativa, apresentou divergência de opiniões. As principais colocações foram: tranquila, complicada, respeitosa e democrática, entre outras. Ainda a respeito da opinião dos professores, houve aqueles que apresentaram neutralidade diante desta abordagem.

Sobre a comunicação entre a instituição e os professores, a pesquisa revelou, de forma análoga, qualidade da gestão. Algumas colocações revelaram: tranquila, boa, aberta, clara, relativa, falha e interativa. No entanto, não foi possível avaliar um resultado mais preciso, diante da dicotomia apresentada entre um docente entrevistado e outro. Já quanto ao processo de interação entre os professores, segundo a opinião dos respondentes, existe bastante entrosamento, vindo a facilitar, sobretudo, o exercício profissional, partindo de uma demanda do Ministério da Educação por meio do atendimento à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que aborda o aspecto multidisciplinar do ensino.

Quanto aos custos físicos do trabalho, relatou-se como principal queixa uma questão ergonômica inerente à profissão docente, que é a necessidade de ficar em pé. De

forma unânime, existe a aceitação entre os entrevistados, pelo fato de visar, entre outras questões, ao melhor desempenho de sua atividade.

Quanto aos custos cognitivos, a existência de imprevistos é considerada pelos docentes como fato natural. Eles admitem a existência de fatores complexos na relação ensino/aprendizado, caracterizando, por esta dinâmica, a evolução das relações necessárias à atividade docente. Neste sentido, a previsão de acontecimentos, de acordo com a maioria das entrevistas realizadas, apontou a necessidade de planejamento. Porém, deve ser admitida a insuficiência de elementos concretos acerca desta questão, com base nos dados coletados. A demanda por criatividade para o exercício profissional do docente, de acordo com os relatos, foi apresentada como uma característica própria concernente a cada profissional de ensino.

Como aos custos afetivos, os docentes, diante da abordagem sobre o controle das emoções para lidar com as situações conflitantes, apresentaram como recurso interpessoal o diálogo, evitando, sobretudo, a absorção dos fatores impactantes para o lado pessoal.

Sobre as ordens contraditórias ditadas pela instituição de ensino, uma vez admitida a sua existência, o diálogo também foi apresentado pelos professores como recurso pacificador. Diante da agressividade das relações sociais de trabalho, especialmente aquelas apresentadas pelos alunos, os educadores, mais uma vez, apontaram o diálogo como atitude inteligente. Isso que somado ao fator da abstração diante de exposições intempestivas, denota desprezo por tais acontecimentos.

A manifestação de prazer por parte dos docentes entrevistados diante da realização profissional é apresentada como fato inerente de sua escolha, mesmo pelas dificuldades existentes, seja pela falta de reconhecimento e ou mesmo pela desvalorização da profissão, especialmente no que se refere aos salários. Em paradoxo, por unanimidade, apresentaram-se felizes e satisfeitos com a profissão escolhida.

Sobre a liberdade de expressão como fator secundário à vivência de prazer na profissão docente, a grande maioria dos entrevistados a reconheceu. Porém, devido

a problemas na comunicação, como apontado em item anterior acerca da comunicação entre docentes e administração, muitas vezes, não são atendidos, mesmo, para aqueles que apontaram total acessibilidade à Direção da instituição de ensino.

O sofrimento na atividade docente, de acordo com os resultados desta pesquisa, apontou de forma acentuada o *burnout*, referindo-se à síndrome do esgotamento profissional como o principal mal que acomete o professor. Como questão secundária, no entanto não menos importante, a falta de reconhecimento no trabalho docente, como já mencionado no resultado acerca do prazer, aliado a diversos outros danos, como é mais bem detalhado no parágrafo abaixo, também se caracteriza como sofrimento para os profissionais docentes pesquisados.

Em concordância com o arcabouço conceitual apresentado por Bendassolli e Soboll (2011) quanto aos danos causados pelo trabalho, constatou-se, diante da abordagem com os professores, que a principal questão se referiu a problemas na garganta, devido, principalmente, ao uso excessivo da voz, seguindo-se dores nas pernas, provenientes das constantes atividades expostas em quadro na sala de aula, dores de cabeça e tensões musculares. Conjuntamente com os danos psicológicos apresentados, também se insere o estresse crônico como segundo elemento, contido na quinta parte (danos do trabalho) na composição do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), desenvolvido e validado por (MENDES e FERREIRA, 2007).

Como danos psicológicos, os professores respondentes admitiram diversos danos a partir de uma rotina desgastante e estressante. Apontaram, circunstancialmente, dado o fator ambiental em que se encontram, grande oscilação entre alegria e tristeza, preocupação e cabeça cansada pelo barulho excessivo, não apenas na sala de aula, como em todo ambiente institucional, desencadeando ansiedade generalizada e propiciando estresse e depressão pelo desafio psicológico a que constantemente estão submetidos na vivência diária entre satisfação e decepção.

Enfim, como alcance dos resultados a partir da percepção dos professores respondentes desta pesquisa, contata-se que diversos outros males psicológicos

são desencadeados, partindo, é claro, da luta diária em uma árdua rotina de trabalho, tal como é a do professor de nível fundamental de uma escola de natureza pública, refletindo em adoecimento generalizado (na cabeça, no corpo e na alma) do professor, em decorrência do seu principal prazer, que é exercer o seu trabalho.

Como limitação desta pesquisa, salienta-se a não possibilidade de generalizar seus achados, devendo-se sugerir a realização de estudos sobre a temática em outras instituições de ensino fundamental, sejam públicas ou privadas.

Considera-se como contribuição desta pesquisa a adaptação de um inventário sobre o tema estudado, que, transformado em um roteiro de entrevista, permitiu o levantamento de dados qualitativos e aprofundados acerca do prazer e sofrimento no trabalho de docentes de ensino fundamental na esfera pública. É importante ressaltar que pesquisas baseadas em inventários deixam de cobrir as percepções e os rendimentos mais subjetivos do pesquisado.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson, 1999.

AMARAL, A. L. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99.

AMORIM, C. Promovendo a saúde do professor. In SILVA, M. B. (org.). **Consultoria em psicologia escolar e educacional**: princípios teóricos e técnicos e contribuições de práticas sistematizadas. Curitiba: Juruá, 2009. p. 105 -123.

ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDS, vol. 25, n. 87, mai/ago. 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70 Ed, 1979.

BELLO, J. L. P. **História da educação no Brasil**. Artigo eletrônico: Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb01.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo; Atlas; 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Fortalecimento dos sistemas de ensino**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12618%3Afortalecimento-dos-sistemas-de-ensino&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12618%3Afortalecimento-dos-sistemas-de-ensino&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859)>. Acesso em: 21 jan. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Anuário do censo 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação** – Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **PPA 2012 – 2015: Plano Plurianual — Plano Mais Brasil**. Disponível em: <<http://www.mp.gov.br/noticia.asp?p=not&cod=7571&cat=155&sec=10>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre: Artimed, 2006.

CENNARI, Emilio. Um breve passeio pela história da educação. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 29. Out 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 03 jul 2010.

CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C.; HITOMI, A. H. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. (Org.), Petrópolis: Vozes, 1999

CRUZ, Lílian Fernanda; VIEIRA, Adriane. As pressões do trabalho sobre a saúde da mulher. In: VIEIRA, Adriane; GOULART, Íris Barbosa; CRUZ, Lílian Fernanda. **Identidade e subjetividade na gestão de pessoas**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 178.

CURI FILHO, D. Um agente de entrelaçamento. **Revista Controle da Qualidade**, São Paulo, ano 8, n. 80, jan. 1999.

CZEKSTER, M. D. V. **Sofrimento e prazer no trabalho docente em escola pública**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10623/000599712.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

DEJOURS, C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, Christophe. **1949**. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Cortez-Oboré, 1991.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. Trad. I. Domingues. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Orgs.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, Jean-François (Coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

DEJOURS, C. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.) **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Paralelo 15 / Fiocruz, 2004a.

DEJOURS, C. Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.) **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Paralelo 15 / Fiocruz, 2004b.

DEJOURS, C. Adendum. Em LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.) **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15, 2004c.

DE MASI, D. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. 8. ed. Trad. Yadyr A. Figueiredo. Brasília: José Olympio, 2003.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglios educacionais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, abr-jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a02v1555.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2011.

DIMATOS, A. M. M. **Prazer no trabalho**. 1999. 112 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

ENRIQUEZ, E. Perda do trabalho, perda da identidade. In: NABUCO, M. R.; CARVALHO, A. Neto (Orgs.). **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: IRT/PUC/MG, 1999.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: Edusc, 1999.

FANTE, C. Doenças do professor. **Revista de Educação AEC.** Brasília, ano 36, n. 142, p. 66-77, jan./mar. 2007.

FERREIRA, J.B. **Trabalho, sofrimento e patologias sociais:** estudo com trabalhadores bancários e anistiados políticos de uma empresa pública. 2007. 159 f. Dissertação de Mestrado (Departamento de Psicologia Social e do Trabalho). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. 2007.

FERREIRA, M. C; MENDES, A. M. Só de pensar em vir trabalhar já fico de mau humor: Atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. **Estudos de psicologia**, v. 6, n.1, p. 93-104, 2001.

FERREIRA, M. C. Qualidade de vida no trabalho (QVT). In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 219-222.

FERREIRA, T. Transparência e gestão administrativa aliadas a qualidade. **Revista Escola.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/transparencia-gestao-participativa-aliadas-qualidade-423626.shtml>>. Acesso em: 21 jan. 2012. Conteúdo eletrônico, Editora Abril: ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. E. A gestão contemporânea está doente? In: VILARTA, R. *et al.* **Qualidade de vida e fadiga institucional.** Campinas: IPES Editorial, 2006. p. 47-72.

FUNDAÇÃO LEMAN. **Pesquisa mostra que leis facilitam ausência de professores em escolas.** Matéria em formato eletrônico, em 13 dez. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,MUL216584-5605,00.html>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa - RAE**, v. 35, n. 2, 1995.

HAIR, J. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

LACAZ, F. A C. Qualidade de vida no trabalho e saúde / doença. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, [conteúdo online], Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000. p. 151-161. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7086.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.** Rio de Janeiro: Paralelo 15/ Fiocruz, 2004. p. 23-34.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2012

LIMA, F. B. **Stress, Qualidade de vida, prazer e sofrimento no trabalho de call Center.** 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciência da Vida: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2004.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, H. T. **Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisas.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MELO, M. C. O. L. **Mulheres de sucesso em setores predominantemente masculinos de Belo Horizonte: além do teto de vidro na carreira gerencial.** Belo Horizonte, [s.n.], 2003. (Relatório de pesquisa).

MENDES, A. M. Pesquisa em Psicodinâmica: a clínica do trabalho. In: MENDES, A. M. (org). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 65-87.

MENDES, A. M. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 29-48.

MENEZES, M. **Para um ensino PÚBLICO de qualidade**. Artigo em formato eletrônico, 25 mar. 2007. Disponível em: <<http://www.ensinopublico.pro.br/ViewPublicacao.aspx?ssold=10>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do Trabalho. In JACQUES, M. G.; CODO, W. **Saúde mental & trabalho – leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 130-142.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. Lisboa/PT: Porto, 1995.

NUNES, R. A. C. **História da educação na idade média**. São Paulo: EPU/USP, 1979.

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. p. 13-35.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

PEREIRA, J. A. S. **Vivências de prazer e sofrimento na atividade gerencial em empresa estratégica: o impacto dos valores organizacionais**. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília: Brasília, 2003.

PORTO-MARTINS, P. C.; AMORIM, C. Nível de estresse nos professores do ensino público de Curitiba. In: Educere e III Congresso Nacional da Área de Educação, V. Curitiba. **Anais ...** PUCPR: Curitiba, 2005.

PRADO, Flávio de Almeida. **Prazer: a energia dos vencedores**. São Paulo: Mercuryo, 1998.

RAMAL, A. C. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 5, n. 17, p. 05-21, jun. 1997.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RESENDE, S. **Valores individuais e vivências de prazer e sofrimento em bancários de instituições públicas e privadas**. 2003. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília: Brasília, 2003.

RIBEIRO, C. V. S. As relações entre trabalho e saúde em tempos de reestruturação produtiva. **Ciências Humanas em Revista**, São Luis, v. 6, n. 2, 2008. Não paginado. Disponível em: <[http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2008\\_2.htm](http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/CHR/2008_2.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2011.

RIZZO, B. E. **O futuro começa agora: falência do ensino público, sistema de quotas e conseqüências**. Conteúdo eletrônico, 05 jun. 2009. Disponível em: <<http://ofca.com.br/artigos/2009/05/03/030509-falencia-do-ensino-publico-e-o-sistema-de-cotas-e-consequencias/>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

RODRIGUES, D. B.; SOBRINHO, J. A. C. M. Formação de Professores no Brasil: aspectos históricos. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. V. 1, p. 87-108.

ROIK, A. **Trabalho e saúde: análise psicodinâmica em uma unidade fabril baseada nos princípios do toyotismo**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2010. Disponível em: <<http://www.pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgep/dissertacoes/arquivos/144/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

ROSSI, E. Z. **Reabilitação e reinserção no trabalho de bancários portadores de LER/DORT: Análise Psicodinâmica**. 2008. 263 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2008.

SANCHES, M. H. F. **Efeitos de uma estratégia diferenciada dos conceitos de matrizes**. 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado em educação matemática) - UNICAMP, São Paulo, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SBRANA, M. T. V. **Íntegra de entrevista**: conteúdo eletrônico em 24 jun. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200522.shtml>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

SCHUTZ, W. C. **O prazer expansão da consciência humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEEMG. **Dados de pesquisa**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/lei-delegada-122-2007>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEEMG. **Cadastro escolar**: 17 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/lei-delegada-122-2007>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

SIQUEIRA, D. C. T. **Relação professor-aluno**: uma revisão crítica. Conteúdo eletrônico, 2005. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, n. 31, p. 37-48. Santa Maria, 2008.

SOUZA-SILVA, J. P. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista espaço acadêmico**, n. 52, set. 2005, conteúdo eletrônico. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc\\_silva.htm](http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_silva.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distancias em ensino e aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 11 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

WOOD JR., T. (Org.). **Mudança organizacional: aprofundando temas atuais em administração.** São Paulo: Atlas, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para professores

Prezado (a) Professor (a),

Caro professor (a), venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder algumas questões que irão embasar minha dissertação de mestrado, e que, se refere às vivências de prazer e sofrimento dos docentes da Escola Municipal Prefeito José Wanderley.

Antecipadamente agradeço sua contribuição.

### A) Apresentação

- 1) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 2) Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Estado civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) viúvo(a) ( ) Desquitado(a) ( ) Outros
- 4) Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não
- 4.1) Se caso possua, quantos: \_\_\_\_\_
- 5) Formação superior: \_\_\_\_\_
- 6) Possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não
- 6.1) Se a resposta for sim, em que? \_\_\_\_\_
- 7) Tempo de serviço na profissão: \_\_\_\_\_
- 8) Há quanto tempo é professor do Ensino Fundamental? \_\_\_\_\_
- 9) Há quanto tempo é professor nesta escola \_\_\_\_\_

### B) O perfil do trabalho docente

- 1) Qual a sua jornada de trabalho? ( ) 40 horas ( ) 20/20 horas ( ) 20 horas
- 2) Qual disciplina atua? \_\_\_\_\_
- 3) No total, quantas turmas possui? \_\_\_\_\_
- 4) Você trabalha em mais de uma escola? ( ) Sim ( ) Não
- 5) Quais as séries que leciona? \_\_\_\_\_
- 6) Quais os turnos que trabalha como professor? \_\_\_\_\_
- 7) Você trabalha próximo a sua residência? ( ) Sim ( ) Não
- 8) Que tipo de transporte utiliza para ir ao trabalho? \_\_\_\_\_
- 9) Quanto tempo leva no percurso de sua residência ao trabalho e vice-versa: \_\_\_\_\_

### C) Organização do trabalho

- a. Como é feita a divisão de tarefas?
- b. Quais são as normas usadas na Escola Municipal Prefeito José Wanderley?
- c. Como é feito o controle do trabalho de cada professor?
- d. Como é o ritmo de trabalho?

D) Condições de trabalho

- a. Como é a qualidade do ambiente físico?
- b. Como é o posto de trabalho?
- c. Quais equipamentos e material são disponibilizados para os professores?

E) Relações sócio-profissionais

- a. Como é a gestão do trabalho na Escola Municipal Prefeito José Wanderley?
- b. Como é a comunicação entre os docentes e a administração?
- c. Como é a interação profissional entre os docentes?

1) **Custos do trabalho**

A) Físico

Você é obrigado a ficar em pé por muito tempo? Trabalha sentado(a)? Que posição adota com mais frequência?

B) Cognitivo

- a. Como você lida com os imprevistos que surgem na escola?
- b. Consegue fazer previsão de acontecimentos na escola?
- c. Costuma usar a sua criatividade no desempenho do seu trabalho?

C) Afetivo

- a. O que faz para manter o controle das emoções?
- b. Como você lida com ordens contraditórias?
- c. Qual a sua reação quando se vê obrigado a lidar com a agressividade dos outros?

2) **Vivências de prazer**

A) Realização profissional

Gratificação profissional, orgulho e identificação com o trabalho que faz  
Que tipo de realização profissional o seu trabalho lhe traz? Que mais lhe dá satisfação? O que lhe traz mais prazer na sua profissão? O que faz você sentir orgulho de professor?

B) Liberdade de expressão

O que você pode me dizer sobre a liberdade que você tem para pensar, organizar e falar sobre o seu trabalho?

**Vivências de sofrimento**

A) Esgotamento profissional

Comente sobre alguns aspectos que podem lhe trazer esgotamento profissional?

B) Falta de reconhecimento

Em relação a que aspectos você sente falta de reconhecimento no seu trabalho?

3) **Danos do trabalho**

A) Físicos

Seu trabalho causa algum tipo de dor? Como se sente no final da jornada de trabalho? Como seus colegas se sentem depois de uma jornada de trabalho? Algum incômodo físico?

B) Psicológicos

Que sentimentos psicológicos você experimenta na sua profissão?

Obrigada por sua colaboração!

Cordialmente,

Maria das Dores Ribeiro

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para a direção da escola

Prezado (a) Diretor (a),

Caro diretor (a), venho solicitar a sua colaboração no sentido de responder algumas questões que irão embasar minha dissertação de mestrado, e que, se refere às vivências de prazer e sofrimento dos docentes da Escola Municipal Prefeito José Wanderley.

Antecipadamente agradeço sua contribuição.

### A) Apresentação

- 1) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 2) Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Estado civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) viúvo(a) ( ) Desquitado(a) ( ) Outros
- 4) Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não
- 4.1) Se caso possua, quantos: \_\_\_\_\_
- 5) Formação superior: \_\_\_\_\_
- 6) Possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não
- 6.1) Se a resposta for sim, em que? \_\_\_\_\_
- 7) Tempo de serviço na profissão: \_\_\_\_\_
- 8) Há quanto tempo é professor do Ensino Fundamental? \_\_\_\_\_
- 9) Há quanto tempo é professor nesta escola \_\_\_\_\_

### B) O perfil do trabalho docente

- 1) Qual a sua jornada de trabalho? ( ) 40 horas ( ) 20/20 horas ( ) 20 horas
- 2) Qual disciplina atua? \_\_\_\_\_
- 3) No total, quantas turmas possui? \_\_\_\_\_
- 4) Você trabalha em mais de uma escola? ( ) Sim ( ) Não
- 5) Quais as séries que leciona? \_\_\_\_\_
- 6) Quais os turnos que trabalha como professor? \_\_\_\_\_
- 7) Você trabalha próximo a sua residência? ( ) Sim ( ) Não
- 8) Que tipo de transporte utiliza para ir ao trabalho? \_\_\_\_\_
- 9) Quanto tempo leva no percurso de sua residência ao trabalho e vice-versa: \_\_\_\_\_

1. Como é a Instituição?
2. Qual é localização da E.M. Prefeito José Wanderley?
3. Qual é tipo: a escola é Pública ou particular?
4. Como é a modalidade de ensino oferecido na E.M. Prefeito José Wanderley?

5. Quais as características da clientela, qual número de alunos e quantas turmas?
6. Qual é o número de professores e funcionários lotados nesta escola?
7. De onde vem os recursos físicos e materiais para a E.M. Prefeito José Wanderley?
8. Quais são as linhas de frente e lideranças principais na E.M. Prefeito José Wanderley?
9. Qual é o tempo de existência desta escola?
10. Qual é a concepção de educação adotada?
11. Como é a relação do gestor com a equipe?
12. Quais são as funções e papéis do gestor?
13. Que aspectos de **prazer** no trabalho do professor V. Sa. nota nos docentes e em você?
14. Que aspectos de **sofrimento** no trabalho do professor V. Sa. nota em você e nos docentes?

Obrigada por sua colaboração!

Cordialmente,  
Maria das Dores Ribeiro

## **ANEXO C – Portaria de regulamentação do ensino primário e fundamental**

### **PREFEITURA MUNICIPAL DE IBIRITÉ**

CEP: 32.400-000 – ESTADO DE MINAS GERAIS

Decreto nº. 2645, 24 de janeiro de 2011.

Escola Municipal Prefeito José Wanderley

Endereço: Rua Mantiqueira, 152, Jardim das Rosas, Ibirité, CEP: 32400-000.

Nível de Ensino: Ensino Fundamental

Portaria nº 1494/89 MG 11/08/89 p.17 c.02 – 1ª a 4ª série<sup>3</sup>

Portaria nº 673/95 MG 23/06/95 p.15 c.2 – extensão de série de 5ª a 8ª série

Portaria nº 852/01 MG 26/10/01 p.2 c.3 – autorização de turmas vinculadas

### **HISTÓRICO**

Em março de 1980, teve início no Bairro Jardim das Rosas a construção da Escola Municipal Prefeito José Wanderley. Cerca de 50 famílias ali residiam desde 1978, criando assim naturalmente a demanda de uma escola para o bairro.

Após mobilização da comunidade, e apoio do poder público municipal, foi concedida a doação da então Imobiliária Brasileira de propriedade do Sr. Geraldo Magela e do Sr. Jairo Magela a doação de um terreno para posterior edificação da escola.

A inauguração se deu em novembro de 1980. Em 1981 a escola funcionou com duas turmas. Em 1983 já possuía seis turmas e em 1984 seu funcionamento foi ampliado para dois turnos. Ainda em 1984 surge o terceiro turno e a formatura da 1ª turma de 4ª série.

Atualmente a escola conta com 11 salas de aula, uma sala de secretaria escolar, uma sala de supervisão/orientação, uma sala de direção escolar, uma sala de professores, uma sala de biblioteca, uma sala de Informática, uma cozinha com despensa, pátio coberto e uma quadra poliesportiva.

Para atender a demanda fez-se necessária a implantação de dois anexos que atendem a 18 turmas dos cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental num total de 315 (trezentos e quinze) alunos.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.ibirite.mg.gov.br/attachments/1665\\_2011%20-%20Decreto%20n%C2%BA%202645%20-%20Homologa%20o%20Regimento%20Escolar%20do%20E%E2%80%A6.pdf](http://www.ibirite.mg.gov.br/attachments/1665_2011%20-%20Decreto%20n%C2%BA%202645%20-%20Homologa%20o%20Regimento%20Escolar%20do%20E%E2%80%A6.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2012.

No prédio da escola funcionam três turnos com 32 turmas, sendo: 14 dos cinco Anos Iniciais e 18 dos quatro Anos Finais, num total de 1.010 (um mil e dez) alunos.

A escola conta com 64 professores, sendo 37 dos cinco Anos Iniciais e 27 das Séries Finais, 01 diretor, 05 especialistas de educação, 03 vice-diretores, 02 coordenadores, 02 auxiliares de Biblioteca, 05 auxiliares de Secretaria, 01 Secretária e 20 auxiliares de serviços.

A Escola conta com parcerias com as empresas Thyssenkrupp (Projetos Enteração, Acuidade Visual, reforma física, patrocínio de transporte dentre outras); Eletrodos Star (Patrocínio do Coral); General Eletric do Brasil (Apoio nos eventos da Semana da Criança) e PETROBRAS (Programa de Criança e Sambalelê com o Grupo Corpo).

## ANEXO D – Diretrizes da LDB

### LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Vide Adin 3324-7, de 2005

Vide Decreto nº 3.860, de 2001

Vide Lei nº 12.061, de 2009

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

#### TÍTULO I

##### Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

#### TÍTULO II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

### TÍTULO III

#### Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo,

contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

~~Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.~~

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

## TÍTULO IV

### Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental

e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

~~VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.~~

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

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

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

~~II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;~~

~~II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005)~~

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

## TÍTULO V

### Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

#### CAPÍTULO I

##### Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

#### CAPÍTULO II

#### DA EDUCAÇÃO BÁSICA

##### Seção I

##### Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

~~§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.~~

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.~~

~~§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)~~

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

## Seção II

### Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

## Seção III

### Do Ensino Fundamental

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo

a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

~~Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:~~

~~I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou~~

~~II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.~~

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

#### Seção IV Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

~~III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)~~

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

#### Seção IV-A

##### Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

## Seção V

### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III  
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
Da Educação Profissional e Tecnológica  
(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

~~Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (Regulamento)~~

~~Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.~~

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

~~Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)~~

~~Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Regulamento)~~

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

#### CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

~~I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;~~

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (Regulamento)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprios registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. (Regulamento)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamento)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (Regulamento)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Regulamento)

## CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotar, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

## TÍTULO VI

### Dos Profissionais da Educação

~~Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento)~~

~~I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;~~

~~II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.~~

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

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

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

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

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

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

## TÍTULO VII

### Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo

Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

## TÍTULO VIII

### Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

~~Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.~~

~~Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. (Revogado pela nº 11.788, de 2008)~~

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

## TÍTULO IX

### Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

~~§ 2º O Poder Público deverá censurar os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.~~

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

~~§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:~~

~~I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;~~

~~I - matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

~~c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)~~

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)

I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

*Paulo Renato Souza*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.1996