

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DE TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE  
PRODUÇÃO**

**DISCENTE: GRACIELA SANJUTÁ SOARES FARIA**

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR:  
JORNADA, CONTRATO E CONFLITO TRABALHO-FAMÍLIA**

**SÃO CARLOS  
2010**

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR:  
JORNADA, CONTRATO E CONFLITOS TRABALHO-FAMÍLIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DE TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE  
PRODUÇÃO**

**DISCENTE: GRACIELA SANJUTÁ SOARES FARIA**

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR:  
JORNADA, CONTRATO E CONFLITOS TRABALHO-FAMÍLIA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Gestão da Produção Industrial.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup> Alessandra Rachid**

**SÃO CARLOS  
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F224ot

Faria, Graciela Sanjutá Soares.

Organização do trabalho do professor : jornada, contrato e conflitos trabalho-família / Graciela Sanjutá Soares Faria. - São Carlos : UFSCar, 2010.  
173 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Psicologia organizacional. 2. Jornada de trabalho. 3. Família e trabalho. 4. Contrato de trabalho. 5. Professores. I. Título.

CDD: 658.3 (20<sup>a</sup>)



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno(a): Graciela Sanjutá Soares Faria

TESE DE DOUTORADO DEFENDIDA E APROVADA EM 22/02/2010 PELA  
COMISSÃO JULGADORA:

*Alessandra Rachid*

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alessandra Rachid  
Orientador(a) PPGE/UFSCar

*João Alberto Camarotto*  
Prof. Dr. João Alberto Camarotto  
PPGE/UFSCar

*Sadi Dal Rosso*  
Prof. Dr. Sadi Dal Rosso  
PPG-SOL/UNB

*Leda Maria Caira Gitahy*  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leda Maria Caira Gitahy  
DPCT/IG/UNICAMP

*Aparecida Neri de Souza*  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aparecida Neri de Souza  
DECISE/FE/UNICAMP

*Roberto Antonio Martins*  
Prof. Dr. Roberto Antonio Martins  
Coordenador do PPGE/UFSCar

**Dedico este trabalho ao meu amor, Plínio,  
aos nossos filhos, aos meus pais, Edna e  
Isaac, à irmã legal, Rayssa, e aos avós,  
Nega, Francisca, Careca e Zé.**

## AGRADECIMENTOS

Em meio a tanto silêncio e solidão durante o desenvolvimento da tese, foram muitas as pessoas que ofereceram sua presença na forma de apoio, acolhimento, escuta, bom humor, sorriso, afeto, questionamentos e sugestões. Compartilho minha imensa gratidão e reconhecimento por trazerem algo de vocês para mim e para este trabalho.

Alessandra, não consigo me imaginar percorrendo os árduos e fecundos percursos do mestrado e doutorado tendo outra orientadora. Tive sem dúvida o privilégio de tê-la neste lugar. Você é uma intelectual dedicada, organizada, curiosa e uma pessoa formidável. Agradeço seu respeito por mim e apoio em todos os momentos. Meu profundo agradecimento e admiração!

João Alberto Camarotto, um grande incentivador de meus estudos desde o mestrado. Sempre disposto a ler com cuidado meus trabalhos e trazer importantes contribuições. Um professor e pessoa que admiro por ser atencioso, próximo, prestativo e apaixonado pelo que faz. Obrigada!

Leda Maria Caira Gitahy, sou grata pelas provocações, críticas e sugestões na qualificação que me despertaram o desejo de avançar e apontaram caminhos.

Aparecida Neri de Souza e Sadi Dal Rosso, suas produções foram muito elucidativas para minha tese e eu fiquei contente por conhecer no Encontro da ABET as pessoas acessíveis, simples e agradáveis por detrás dos intelectuais brilhantes. Agradeço a receptividade ao convite de participarem da banca de defesa.

Professores participantes da pesquisa, diretora e representante sindical, por compartilharem sua história, emprestarem sua voz e cederem seu tempo comprometidos com o avanço do conhecimento científico e esperançosos com as mudanças que podem ser inspiradas pelo estudo.

Jandira Ferreira de Jesus Rossi e ao Daniel Rocha, do NIT/UFSCar e MTE, respectivamente, pela importante ajuda na coleta de dados da RAIS.

Leiziane, por todo empenho em ajudar na pesquisa de campo.

*“Se você, está afim, de estudar, se divertir ...  
Eu conheço o lugar, você não vai resistir!  
O Luau, era animal! E no TUSCA sempre a Mil!  
Vem curtir, na Federal, a melhor do Brasil!”*

UFSCar, representada pelos reitores, coordenadores, docentes e funcionários, meu grande e eterno amor e agradecimento. Já está há mais de dez anos em minha trajetória e deixou marcas em minha história. Por suas belezas e convites a leveza... O prazer de pisar em seu verde gramado, caminhar no laguinho, bosque e cerrado, deliciar-me com a chuva em seu seio, vibrar com o luau e o TUSCA, conhecer a cidadã em mim e olhar-me tão engrandecida na partida. O coração fica acelerado e o peito apertado, é a minha sempre UFSCar! Meu especial agradecimento aos professores e funcionários dos cursos de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

*“You were my strength when I was weak.  
You saw the best there was in me.  
Lift me up when I couldn't reach.  
You gave me wings and made me fly.  
You touched my hand I could touch the sky.  
You said no star was out of reach.  
I was blessed because I was loved by you”*

Plínio, você é a presença suave e constante que aquece meu coração e traz energia nova para minha caminhada. Agradeço por acreditar e torcer por mim, comprometer-se com minha alegria e apoiar minhas escolhas profissionais. “Você é a escada da minha subida, você é o amor da minha vida”. “Goiabada sem queijo, sou eu assim sem você”. Por isso e muito mais: “I could be the woman who grows old with you”.

*“A maior felicidade é a certeza de sermos amados apesar de ser como somos”*

Pai Isaac e Mãe Edna, é imensa a minha gratidão por vocês apostarem sempre em meu potencial, estarem ao meu lado e me permitirem conhecer a profundidade do amor. O seu apoio, proteção, atenção e carinho me inspiram descobertas, conquistas, fé, esperança, perseverança... Amo vocês! Obrigada!

*“Há vários motivos para não se amar uma pessoa e um só para amá-la”*

Maninha Rayssa, Rati, Tatá, Ratyssa, muitas nomeações para este serzinho lindo! Fico muito agradecida por tê-la em minha vida e poder vivenciar as delícias de ter irmã e ser irmã. Você me mostra o doce sabor de ter paixões (“Cruzeiro, cruzeiro querido, tão combatido, jamais vencido” e “Ana e o Mar, Mar e Ana” “Que seu afeto me afetou é fato” - Teatro Mágico é tudo), humor (shooooort, “vamos brincar de fazer coceguinhas”), ouvir músicas, criar com liberdade e deixar viver a criança que existe em nós. Além de tudo, valeu pela ajuda no desenvolvimento desses agradecimentos, música é com você.



*“Como é grande o meu amor por você”*

Vozinha Neguinha, sua atenção, carinho, preocupação comigo e com minha felicidade me fazem sentir deliciosamente amada. Ter você em minha vida é uma benção e me dá fôlego para ir atrás de meus sonhos. Obrigada pelo amor incondicional e por acreditar em mim!

*“Existe uma saudade triste e uma saudade alegre. A triste por tudo que podia ter sido e não foi, a alegre por tudo que podia ter sido e foi”*

Vozinhos, Zé e Careca (in memoriam), meu eterno amor, gratidão e admiração. Fui agraciada com a constante companhia de vocês desde a tenra idade até bem pouco, inclusive estavam vocês comigo apreciando e comemorando a defesa do mestrado. Não podem estar em corpo desfrutando de mais esta conquista, mas levo comigo um pouco de vocês. A simplicidade, serenidade e fé do vô Zé. A animação e entusiasmo para festejar as pessoas e a vida do Carequinha, meu palhaço do primeiro ano de vida. Dos dois, o saber existir ao envelhecer, a luta por viver até o último suspiro e o acolher do inexistir...

Vó Francisca (in memoriam), por se fazer presente mesmo sem ter a oportunidade de me conhecer. Você me faz sentir importante, desejada e especial!

Padrinho Edson, dindinha Imaculada e primos, Maíra, Priscila e Lucas, como é bom contar com vocês nos momentos difíceis e nos mais especiais da minha vida. Agradeço o constante carinho e apoio. Amo vocês!

Minha Família Emprestada, Noe, José, Marisa, João, Marlise, Marcos, Claci, Edemar, Marli, Otacílio e queridos sobrinhos (Betinha, Carol, Belinha, Livinha, Joãozinho e Nicole), agradeço o carinho e a compreensão com a ausência.

*“A gente não faz amigos, reconhece-os. Amigos fazem parte do mundo que eu tremulamente construí e se tornaram alicerces do meu encanto pela vida”*

*“Enlouqueceria se morressem todos meus amigos”*

Gi, Serginho Augustinho e Lelê, grandes amigos, como é bom saber que tenho amigos de verdade para compartilhar a vida, dores, delícias, palhaçadas... É sempre uma aventura estarmos juntos e motivo de comemoração. Não podem faltar “Só as c... e o caldeirão (kkk)”. Vocês estiveram inteiramente ao meu lado emprestando o ombro e ouvido durante toda esta etapa difícil de crises, dores e conquistas, obrigada! É sublime saber da força da nossa amizade e do nosso desejo de sermos amigos para sempre.

Lu, aprendemos juntas a ser amigas e muitas outras coisas. Amiga de infância, adolescência, vida adulta e sem dúvida, velhice. Mesmo longe fisicamente, você procura se

fazer presente e estar ao meu lado nos momentos tristes e alegres. Como é gostoso saber que existe alguém que sempre poderei chamar de amiga e contar. Obrigada!

Má e Fran, amigas de longa data com quem tenho prazer de conversar, compartilhar a vida e dar boas risadas. Obrigada pela amizade e pela força!

Rose, seu incentivo, carinho e confiança em meu potencial me fortalecem. Obrigada!

Lay, uma pessoa doce e alegre que se tornou querida para o meu coração. Valeu pela força.

Depois de dolorosa partida da minha amada Sanquinha, vieram vocês de Curitiba, Daí...Fico contente por contar com sua amizade Simara, Luís, Júlio, Rosemary, Carla, Fernanda e Aline.

Amigos da van da Fundação Educacional de Ituverava (FEI), como foram bons os vários anos de convívio com provocações intelectuais e piadas sem igual. Meu grande carinho e amizade por vocês: Gi, Martim, Malu, Pedroso, Mari, Pá, Fer, Dani Carol, Du, Pirô, Fabi, Adriano, Nara, Wily, Renato, Marcelo, Carlos, Lílian, Andréia, Érica, Zé.

José Ignácio (in memoriam), um modelo de educador e de ser humano. Sua sensibilidade, paixão pela educação e ensino, respeito pelo trabalho docente decente, interesse pelas pessoas e pelo seu bem estar eram admiráveis. Foi um imenso prazer dar meus primeiros passos como docente contando com a sua companhia e apoio!

Toca, Madalena, Maria Eunice e Eloísa da FEI, agradeço pelo apoio em minha caminhada profissional e, em especial, na coleta de dados da tese.

Pares da Unianhanguera de Matão, que tornavam a labuta mais agradável e gorda com as coxinhas de Bueno, meu abraço forte Lu, Decião, Edna, Leila, Paulo, André, Li e Amelinha.

Colegas da CEUCLAR, como sinto saudades das trocas de experiências e conversas. Bons tempos de convívio no EAD. Especial agradecimento para Leila, Marcelo, Carlos e Paulo.

Pares da UNIBRASIL e SPEI, agradeço a acolhida nesta nova etapa em Curitiba.

*“Coração de estudante. Há que se cuidar da vida. Há que se cuidar do mundo. Tomar conta da amizade. Alegria e muito sonho espalhados no caminho. Verdes, planta e sentimento, folhas, coração, juventude e fé”*

Estimados alunos da FEI, UNIANHANGUERA, CEUCLAR, IEMA, SPEI, UNIBRASIL e Teia do Saber, suas vivências, histórias e estórias, sonhos, esperanças e provocações suscitaram-me aprendizado, crescimento e ampliaram minha visão sobre o mundo e mim mesma. Agradeço pela parceria e por me manterem informada sobre “o que

rola” (“fora da casinha”). Estar com vocês desperta a eterna estudante em mim e isso é uma delícia!

Minhas analistas, Aline Fauvel e Mail, que com acolhimento e respeito ao que sou e quero, ajudaram-me a desbravar minhas várias facetas e encaminhar minha vida atendendo aos meus desejos mais profundos.

Deus, fonte de inspiração, vitalidade e encontro com o outro.

**“Eu fico com a pureza da resposta das crianças.  
É a vida, é bonita e é bonita...  
Viver e não ter a vergonha de ser feliz!  
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser  
um eterno aprendiz...”  
(Gonzaguinha)**

## **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR: ANÁLISE SOBRE JORNADA, CONTRATO E CONFLITOS TRABALHO-FAMÍLIA**

O objetivo desta tese é analisar a organização do trabalho de professores do ensino médio e fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, levando em consideração sua jornada de trabalho, a diversidade de contratos de trabalho existentes e os conflitos entre as esferas de trabalho e da família. Para isso, foram coletados dados na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego sobre jornada, contrato, salário, escolaridade e participação por gênero. Foi aplicado um questionário com 95 professores da rede pública, sendo que 17 destes também foram entrevistados. Observou-se a presença de muitos professores temporários. Quanto ao total de horas dedicadas ao trabalho, foi identificada uma grande variação na amostra de professores pesquisados, com alguns que trabalham poucas horas por semana e muitos que trabalham mais do que 44 horas. Como decorrência, os professores relataram vivenciar conflitos trabalho-família, em especial com origem no trabalho e impacto sobre a família. Os conflitos com origem do trabalho mais frequentes surgem em momentos de corrigir avaliações, dar aula à noite e fazer cursos nos finais de semana. Com origem na família, os conflitos devem-se especialmente a doenças próprias ou de familiares. Para conciliar essas duas esferas, os professores têm se valido principalmente das faltas.

**Palavras-chave:** Organização do trabalho, Jornada de trabalho, Conflitos Trabalho e Família, Contratos de trabalho, Professores, Ensino Público.

## **THE ORGANIZATION OF TEACHERS' WORK: ANALYSIS OF WORKING HOURS, LABOR AGREEMENTS AND WORK-FAMILY CONFLICTS**

The aim of this thesis is to analyze the work organization of elementary and high school teachers in public schools in the State of São Paulo, focusing on their working hours, the diversity of existing labor contracts and the conflict between family and work. For this purpose, data was gathered from RAIS (Annual Report of Social Information), issued by the Labor Ministry, containing information regarding working hours, labor contracts, wages, education and gender mix. A sample of 95 teachers answered a questionnaire, 17 of whom were also interviewed. Many teachers were hired on a temporary basis. With regard to the total number of hours devoted to work, there was a wide variation in the sample of teachers surveyed, some working few hours a week and many who worked over 44 hours weekly. As a result, the teachers stated that they experienced work-family conflicts, especially those arising at work and impacting on the family. The most common conflicts caused by work arise when teachers have to correct tests, teach at night, and attend weekend courses. Conflicts originating from the family are mainly due to illness, the teacher's or that of the family. In order to reconcile these two spheres, teachers resort mainly to absenteeism.

**Key Words:** Work Organization, Working hours, Work and family conflict, Labor contracts, Teachers, Public Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Quadro 1.</b> Cruzamentos Efetuados para o Levantamento das Informações na RAIS .....	26
<b>Gráfico 3.1:</b> Porcentagem de Professores por Horas Trabalhadas (Brasil) .....	60
<b>Gráfico 3.2:</b> Porcentagem de Professores por Horas Trabalhadas ( São Paulo) .....	60
<b>Quadro 5.1.</b> Alguns Sintomas dos Componentes do <i>Burnout</i> .....	127

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Número de Professores Considerados na Coleta da RAIS .....	26
<b>Tabela 2</b> – Sexo, Estado Civil e Idade dos Professores.....	29
<b>Tabela 3</b> – Número de Filhos e de Dependentes dos Professores.....	30
<b>Tabela 4</b> - Tempo de Trabalho como Professor.....	30
<b>Tabela 1.1</b> - Matriculados no Ensino Fundamental Ciclo I (Brasil) .....	33
<b>Tabela 1.2</b> - Taxa de Repetência Média no Fundamental .....	34
<b>Tabela 1.3</b> - Taxa de Repetência Média no Ensino Médio .....	35
<b>Tabela 1.4</b> - Taxa de Repetência Média na Primeira Série do Ensino Fundamental .....	35
<b>Tabela 1.5.</b> Taxa de Analfabetismo .....	35
<b>Tabela 1.6</b> - Taxas de Escolaridade Líquida e Bruta no Ensino Médio (Brasil) .....	36
<b>Tabela 1.7</b> - Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental .....	36
<b>Tabela 1.8</b> - Média de Desempenho dos Alunos no SAEB entre 1995 e 2003 .....	38
<b>Tabela 1.9</b> - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Ensino Fundamental .....	39
<b>Tabela 1.10</b> - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Ensino Médio .....	39
<b>Tabela 1.11-</b> Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa .....	39
<b>Tabela 1.12</b> - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Ensino Médio por Dependência Administrativa (2005, 2007) .....	40
<b>Tabela 1.13</b> - Notas no ENEM (Brasil, 2001) .....	40
<b>Tabela 1.14</b> - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Estado de São Paulo .....	41
<b>Tabela 2.1</b> – Tipos de Contratos dos Professores (São Paulo) .....	46
<b>Tabela 2.2</b> - Distribuição dos Professores por Sexo e Função .....	46
<b>Tabela 2.3</b> - Carga Horária Total de Trabalho .....	52
<b>Tabela 2.4</b> - Carga Horária Total de Trabalho por Vínculo .....	52
<b>Tabela 3.1-</b> Horas Médias Trabalhadas Pagas ao Longo da Carreira de Professor .....	55
<b>Tabela 3.2</b> - Número de Escolas em que os Professores Trabalham .....	59
<b>Tabela 3.3</b> - Horas Trabalhadas pelos Professores (Brasil e São Paulo) .....	59
<b>Tabela 3.4</b> – Horas Trabalhadas pelos Professores por Gênero (Brasil) .....	61
<b>Tabela 3.5</b> - Horas Trabalhadas pelos Professores por Gênero (São Paulo) .....	61
<b>Tabela 3.6</b> - Número de Turmas por Professor .....	63
<b>Tabela 3.7</b> - Número de Alunos por Professor .....	63
<b>Tabela 3.8</b> - Número de Aulas Semanais .....	64
<b>Tabela 3.9</b> - Motivos para Variação no Número de Aulas .....	64
<b>Tabela 3.10</b> - Horas semanais de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) .....	65
<b>Tabela 3.11</b> – Mecanismos de Intensificação no Setor Público de Ensino .....	67
<b>Tabela 3.12</b> – Tempo Gasto em Outras Atividades Ligadas à Escola .....	68
<b>Tabela 3.13</b> – Atividades Ligadas à Escola além das Aulas e do HTPC .....	69
<b>Tabela 3.14</b> – Cargos Ligados ao Emprego Atual .....	69
<b>Tabela 3.15</b> – Outras Atividades Não Ligadas à Escola .....	70
<b>Tabela 3.16</b> – Atividades de Trabalho nos Finais de Semana .....	71
<b>Tabela 3.17</b> – Trabalho nos Finais de Semana por Estado Civil .....	72
<b>Tabela 3.18</b> – Trabalho nos Finais de Semana em Função de Ter Filhos .....	72
<b>Tabela 3.19</b> – Trabalho nos Finais de Semana por Número de Filhos .....	72
<b>Tabela 4.1</b> - Porcentagem de Mulheres no Mercado de Trabalho .....	75
<b>Tabela 4.2</b> - Porcentagem de Professoras Mulheres .....	78
<b>Tabela 4.3</b> - Distribuição Percentual dos Arranjos Familiares Brasileiros por Ano .....	79
<b>Tabela 4.4</b> - Conflitos com Origem no Trabalho .....	85



<b>Tabela 4.5</b> - Motivos para os Conflitos Conjugais Gerados pelo Trabalho .....	85
<b>Tabela 4.6</b> - Situações de Trabalho que Geram Conflitos Trabalho-Família.....	86
<b>Tabela 4.7</b> - Estratégias para Lidar com Conflitos com Origem no Trabalho .....	88
<b>Tabela 4.8</b> - Pessoas que Autorizam a Ausência do Professor .....	89
<b>Tabela 4.9</b> – Uso de Atestados Médicos .....	89
<b>Tabela 4.10</b> - Estratégias para Lidar com Conflitos com Origem na Família .....	90
<b>Tabela 4.11</b> - Conflitos por Sobrecarga .....	91
<b>Tabela 4.12</b> - Situações que Geram Sobrecarga .....	91
<b>Tabela 4.13</b> - Expectativa dos Professores em Relação ao Tempo Dedicado ao Trabalho, Lazer e Atividades de Casa .....	93
<b>Tabela 4.14</b> – Motivos para Desejarem Trabalhar Menos Horas .....	94
<b>Tabela 4.15</b> – Motivos para a Satisfação com a Carga Horária .....	96
<b>Tabela 4.16</b> - Atividades de Lazer .....	97
<b>Tabela 4.17</b> – Lugares onde Passeiam .....	97
<b>Tabela 4.18</b> - Motivos para Ter Mais Horas de Lazer .....	98
<b>Tabela 4.19</b> - Atividades em Casa .....	99
<b>Tabela 4.20</b> - Pessoa que Ajuda o Professor nas Atividades de Casa .....	99
<b>Tabela 4.21</b> – Motivos para Ter Mais Horas para Atividades de Casa .....	100
<b>Tabela 5.1</b> - Piores Coisas do Trabalho Como Professor .....	104
<b>Tabela 5.2</b> – Melhores Coisas do Trabalho como Professor .....	107
<b>Tabela 5.3</b> - Perfil Salarial ao Longo da Carreira de Professor Efetivo .....	108
<b>Tabela 5.4</b> - Faixa Salarial (Brasil) .....	109
<b>Tabela 5.5</b> - Faixa Salarial (Estado de São Paulo) .....	109
<b>Tabela 5.6</b> - Faixa Salarial por Gênero (Brasil) .....	110
<b>Tabela 5.7</b> - Faixa Salarial por Gênero (Estado de São Paulo) .....	111
<b>Tabela 5.8</b> - Faixas Salariais dos Professores pesquisados .....	111
<b>Tabela 5.9</b> - Benefícios Oferecidos aos Professores Pesquisados .....	112
<b>Tabela 5.10</b> - Valor do Bônus em Reais .....	113
<b>Tabela 5.11</b> - Critérios para Concessão do Bônus .....	114
<b>Tabela 5.12</b> - Evolução Não-Acadêmica dos Professores da Educação Básica I e II .....	115
<b>Tabela 5.13</b> - Porcentagem de Professores do Brasil por Escolaridade .....	116
<b>Tabela 5.14</b> - Porcentagem de Professores do Estado de São Paulo por Escolaridade .....	117
<b>Tabela 5.15</b> – Curso Superior do Professor .....	118
<b>Tabela 5.16</b> - Disciplinas Lecionadas pelo Professor .....	118
<b>Tabela 5.17</b> - Horários dos Treinamentos Fora do Expediente de Trabalho .....	119
<b>Tabela 5.18</b> - Treinamentos Oferecidos .....	120
<b>Tabela 5.19</b> - Anos de Participação na Teia do Saber .....	120
<b>Tabela 5.20</b> - Finalidade da Teia do Saber .....	121
<b>Tabela 5.21</b> - Motivos para Gostar de Participar da Teia do Saber .....	121
<b>Tabela 5.22</b> – Doenças e Acidentes de Trabalho .....	123
<b>Tabela 5.23</b> - Problemas de Saúde dos Professores .....	124
<b>Tabela 5.24</b> - Causas dos Problemas de Saúde .....	125
<b>Tabela 5.25</b> - Presença dos Componentes do <i>Burnout</i> entre os Trabalhadores da Educação .....	127
<b>Tabela 5.26</b> - Presença dos Componentes do <i>Burnout</i> nos Professores .....	128
<b>Tabela 5.27</b> - Presença dos Componentes do <i>Burnout</i> no estado de São Paulo .....	128
<b>Tabela 5.28</b> - Relação entre Conflito Trabalho-Família e <i>Burnout</i> .....	129
<b>Tabela 5.29</b> - Frequência de Ingestão de Bebidas Alcoólicas .....	130
<b>Tabela 5.30</b> - Circunstâncias de Consumo de Bebidas Alcoólicas .....	130
<b>Tabela 5.31</b> - Número de Faltas dos Professores no Último Ano .....	132

<b>Tabela 5.32</b> - Motivos das Faltas .....	132
<b>Tabela 5.33</b> - Avaliação da Atuação do Sindicato .....	135
<b>Tabela 5.34</b> - Planos para o Futuro .....	136

## LISTA DE SIGLAS

**ACT** – admitido em caráter temporário.

**APEOESP** – sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo.

**CEPAL** - comissão econômica para a América Latina e o Caribe.

**CLT** - consolidação das leis trabalhistas.

**CNAE** - classificação nacional de atividades econômicas.

**CPF** - cadastro de pessoa física.

**EJA** - educação de jovens e adultos

**ENEM** - exame nacional do ensino médio.

**FGTS** - fundo de garantia de tempo de serviço.

**FUNDEB** - fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação.

**FUNDEF** - fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério.

**HTPC** – horário de trabalho pedagógico coletivo.

**HTPI** – horário de trabalho pedagógico individual.

**IBGE** - instituto brasileiro de geografia e estatística.

**IDEB** - índice de desenvolvimento da educação básica.

**IDESP** - índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo.

**INEP** - instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira.

**INSS** - instituto nacional de seguridade social.

**MEC** - ministério da educação e cultura.

**OCDE** - organização para cooperação e desenvolvimento econômico.

**OFA** - ocupante de função atividade.

**PNAD** - pesquisa nacional por amostra de domicílio.

**PNE** – plano nacional de educação.

**RAIS** – relação anual de informações sociais.

**SAEB** - sistema de avaliação da educação básica.

**SARESP** - sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo.

**SPSS** - statistical package for social sciences (pacote estatístico para as Ciências Sociais).

**UNDIME** - união nacional dos dirigentes municipais de educação.

**UNICEF** - fundo das nações unidas para a infância.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
Método de Pesquisa .....	25
Estrutura da Tese .....	31
<b>1. EVOLUÇÃO RECENTE DO ENSINO NO BRASIL .....</b>	<b>33</b>
<b>2 A DIVERSIDADE DE CONTRATOS DE TRABALHO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>44</b>
2.1 Professores Efetivos e Temporários .....	45
2.2 A Jornada de Trabalho dos Professores Pesquisados .....	51
<b>3 A JORNADA DE TRABALHO .....</b>	<b>54</b>
3.1 A Jornada do Professor da Rede Pública .....	54
3.2 Cotidiano de Trabalho .....	62
<b>4. O PROFESSOR ENTRE O TRABALHO E A FAMÍLIA .....</b>	<b>74</b>
4.1 Trabalho Feminino .....	74
4.2 Mulheres Professoras .....	76
4.3 Questões Familiares .....	78
4.4 Conflitos Trabalho-Família e Estratégias para Conciliação .....	82
4.5 O que os Professores Pensam de sua Distribuição do Tempo .....	92
<b>5 A DOR E A DELÍCIA DE SER PROFESSOR .....</b>	<b>102</b>
5.1 A Percepção do Professor sobre a Docência .....	102
5.2 Salário e Benefícios .....	108
5.3 Carreira .....	114
5.4 Formação e Aperfeiçoamento Profissional .....	116
5.5 Impactos do Trabalho e Conflitos Trabalho-Família .....	122
5.6 Atuação Sindical.....	133
5.7 Planos para o Futuro .....	135
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>139</b>
Limitações do Estudo .....	145
Propostas para Futuros Estudos .....	146
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A - Caracterização da Pesquisa à Base de Dados da RAIS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE D - Descrição dos Entrevistados .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE E - Níveis de Ensino da Educação Básica e suas Nomenclaturas .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE F - Conversão de Salários Mínimos em Dólar.....</b>	<b>173</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é compreender a relação entre a jornada de trabalho, a diversidade de contratos de trabalho e os conflitos trabalho-família vivenciados pelos professores da rede pública estadual de ensino do interior de São Paulo.

Assim, são colocados como objetivos intermediários discutir:

1. Participação dos professores do estado de São Paulo e do Brasil por jornada, faixas salariais, contrato de trabalho, gênero e qualificação;
2. Salários, benefícios, carreira, treinamentos e atuação sindical;
3. Jornada de trabalho;
4. Tipos de contratos de trabalho;
5. Inserção da mulher e, em especial, das professoras;
6. Impactos dos conflitos trabalho-família, incluindo a saúde do professor, absenteísmo e afastamentos.

Nas últimas décadas, têm sido registradas diversas transformações no mundo do trabalho. Dentre as mudanças mais expressivas mencionadas frequentemente na literatura estão:

- Redução do emprego na indústria de transformação e ampliação relativa no setor de serviços;
- Aumento da participação feminina no mercado de trabalho e emergência de conflitos trabalho-família;
- Novas formas de organização do trabalho visando o envolvimento do empregado e o melhor aproveitamento de suas competências;
- Alterações concernentes à qualificação do trabalhador e ao seu papel no processo de inovação;
- Desmobilização sindical;
- Diversificação e flexibilização nas formas de contratação dos trabalhadores, como, por exemplo, em tempo parcial, temporário, terceirizado, entre outras (ANTUNES, 1995; ANTUNES, 2004; BEYNON, 1998; CAMARGO, 1996; COOPER e LEWIS, 2000; DAVOINE e MÉDA, 2009; FELSTEAD e JEWSON, 1999; SMITH, 1997).

O interesse por este estudo surgiu a partir de pesquisas das áreas de Psicologia do Trabalho, Organização do Trabalho e Sociologia do Trabalho que analisam mecanismos

para conciliação da esfera pública, trabalho, e privada, família. Seu desenvolvimento baseia-se nestas discussões e também na literatura sobre gênero e trabalho e novas formas de organização do trabalho.

Para contribuir com essas discussões, foi escolhida a atividade de ensino, na qual tradicionalmente existe grande participação das mulheres, que ainda assumem a maior parte das responsabilidades domésticas. Nesta atividade, também se observam professores com contratos atípicos, temporários e com jornadas variáveis, e existe a possibilidade destes terem vários vínculos empregatícios, o que pode resultar em longas jornadas de trabalho. Além disso, os professores têm uma série de atividades extraclasse, inexistindo espaço e tempo delimitados que sejam referência para seu trabalho. Este pode ocorrer tanto na esfera do lar quanto na escola.

Alguns autores classificam as transformações no mundo do trabalho a partir da análise dos mecanismos utilizados pelos empregadores para aumentar a flexibilidade do trabalho em dois tipos: flexibilidade funcional, interna ou qualitativa e flexibilidade numérica, quantitativa ou externa. A flexibilidade funcional está relacionada a formas usadas pelo empregador para aproveitar melhor as competências do trabalhador, conquistar sua participação, envolvimento e comprometimento com a empresa e seus objetivos (ITIRO, 2003; HIRATA, 1998; RUBERY, 2005; SMITH, 1997). São exemplos destes mecanismos os sistemas de gestão participativos, o enriquecimento de cargos, o revezamento por funções ou postos de trabalho, as equipes auto-gerenciáveis, a descentralização organizacional, os círculos de controle de qualidade e os processos de melhoria contínua (SMITH, 1997).

Não são consensuais as perspectivas dos autores sobre as implicações da flexibilidade funcional. Alguns acreditam que pode legitimar o envolvimento dos funcionários, permitir que usem melhor seus conhecimentos e colaborar com a ruptura da hierarquização nas organizações, podendo resultar no aumento da produtividade e redução do absenteísmo, de acidentes e de demissões (SMITH, 1997). Outros são mais céticos e afirmam que o controle sobre os trabalhadores continua, ainda que de forma menos explícita, expandindo para os funcionários responsabilidades antes atribuídas a supervisores e gerentes, sem serem remunerados para isso (RAMALHO, 2000; SMITH, 1997).

A flexibilidade numérica ocorre com a substituição do emprego por prazo indeterminado em tempo integral, ainda tido como padrão<sup>1</sup>, por arranjos denominados como

---

<sup>1</sup> O contrato padrão no Brasil pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) é o de 44 horas semanais, por tempo indeterminado.

alternativos, atípicos, flexíveis ou precários, de acordo com o enfoque do autor, como a jornada em tempo parcial, o trabalho temporário, a domicílio, o teletrabalho, o contrato por intermédio de agências ou empresas prestadoras de serviço, chamadas também de terceirizadas, as consultorias, os trabalhadores autônomos, os *free-lancers* e as chamadas “pessoas jurídicas”. Esse fenômeno merece destaque frente ao seu crescimento em vários países (BUONFIGLIO e DOWLING, 2000; FELSTEAD e JEWSON, 1999; RUBERY, 2005; SMITH, 1997).

Para alguns autores, este tipo de flexibilidade leva a uma dualidade no mercado de trabalho, dividindo os trabalhadores em empregos convencionais, tratados como bons empregos, e em empregos alternativos, com oportunidades desiguais<sup>2</sup>. Os trabalhadores em empregos convencionais costumam ser bem remunerados, contar com benefícios, oportunidades de treinamento e algum grau de segurança no trabalho, enquanto os alternativos recebem um salário menor, não têm tantos benefícios e estão em empregos que exigem baixas habilidades e oferecem poucas oportunidades de treinamento, enfrentando significativa instabilidade e insegurança (RUBERY, 2005; SMITH, 1997). Em muitos casos, estes trabalhadores estão realmente em funções menos qualificadas e com condições de trabalho mais precárias, mas existem situações, como o profissionais especialistas com elevada formação, que se tornaram consultores, pessoas jurídicas ou autônomos em condições diferenciadas de trabalho.

Outro ponto levantado na literatura relativo à flexibilidade numérica é a desigualdade na oferta de oportunidades para variados grupos sociais de trabalhadores, com a maior concentração de mulheres, jovens, negros e minorias étnicas nos empregos alternativos (HIRATA, 1998; RUBERY, 2005; SMITH, 1997). No contexto norte americano, mais de 25% das mulheres que trabalham são contratadas em tempo parcial, de cada três trabalhadores temporários, dois são mulheres, e os negros representam 20% dos trabalhadores temporários (BELOUS, 1989; CALLAGHAN e HARTMAN, 1991 *apud* SMITH, 1997).

O trabalho do professor possui algumas características que podem ser enquadradas como flexibilidade funcional e outras, como flexibilidade numérica. Dal Rosso (2008) observou o uso de mecanismos para intensificação do trabalho no setor de ensino, sendo o aumento do ritmo e a cobrança por resultados os mais citados no ensino público. Barbosa e Silva (2009), ao compararem as atribuições dos professores em 1994 e 2002 a

---

<sup>2</sup> Os empregos convencionais são denominados também pelos autores de centrais e principais e os alternativos de periféricos e secundários (RUBERY, 2005; SMITH, 1997).

partir da CNAE (Classificação Nacional de Atividades Econômicas), observaram acréscimos em suas responsabilidades, como a participação em eventos escolares, a construção do projeto político-pedagógico e o preenchimento de registros burocráticos exigidos pelo Estado.

Em termos de flexibilidade numérica, algumas características do trabalho docente já apresentam similaridades com arranjos de emprego alternativos há muito tempo. Em 1977, no estado de São Paulo já eram contratados professores temporários sem proteção legal pela CLT (APEOESP, 2009). Até os dias atuais, pode ser identificada uma presença expressiva de professores com contratos temporários na rede pública de ensino (BARBOSA e PESSÔA, 2008; LAPO e BUENO, 2003; REIS et al., 2005; TAKAHASHI e CAPRIGLIONE; 2009). Além disso, a jornada semanal de trabalho docente pode variar muito, o que permite que muitos tenham jornada parcial, por opção ou por falta dela.

Quanto à questão de gênero, tem sido destacada a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho. Em 1976, as mulheres ocupavam 28,8% dos postos de trabalho no Brasil (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 200-) e, em 2007, 46,7% (IPEA, 2008). No ensino brasileiro, a inserção da mulher é mais antiga, tendo ocorrido no início do século XX (LOURO, 1997; UEKANE, 2007), sendo uma das primeiras profissões nas quais ela conseguiu adentrar e mantém grande participação até os dias atuais (SOUZA, 2006).

Apesar de ser significativa a participação feminina, observa-se no mercado de trabalho uma segregação, com maior demanda por mulheres no setor de serviços, onde os salários são mais baixos, existe baixa sindicalização e muitos postos de trabalho em tempo parcial (SEGNINI, 1998). Pode-se identificar também um elevado desemprego entre as mulheres. Por outro lado, elas também têm conquistado bons empregos e o acesso a profissões de prestígio, mas, em geral, com salários mais baixos que os homens (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; BRUSCHINI, 2007; LEONE; BALTAR, 2008).

A presença feminina no mercado de trabalho tem levado à inserção de homens e mulheres em papéis múltiplos, em que contam com demandas tanto familiares, quanto de trabalho, o que vem despertando o interesse de pesquisadores para o estudo de estratégias de conciliação das demandas pessoal-familiares e de trabalho (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; DINIZ, 1999; GOLDANI, 1994) Os casais em dupla carreira e com filhos pequenos são os que enfrentam conflitos entre essas duas esferas mais frequentemente (BARNETT e GAREIS, 2000; COOPER e LEWIS, 2000; FRONE, RUSSEL e COOPER, 1992; KOPELMAN, GREENHAUS e CONNOLLY, 1983).



Entre as mulheres, a emergência desses conflitos é agravada pelo fato delas ainda assumirem maior responsabilidade pelas atividades domésticas, o cuidado com os filhos e outros familiares, apesar de sua crescente atuação profissional e contribuição como provedora. Quando têm filhos, algumas até deixam o mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2007; COOPER e LEWIS, 2000; FRIEDMAN, 1990; THOMPSON e WALKER, 1989).

Para amenizar os conflitos trabalho-família, podem ser usadas estratégias individuais e estratégias ofertadas pelos empregadores e por meio de políticas públicas que serão tratadas mais detalhadamente no capítulo 4 (COOPER e LEWIS, 2000; GOTTLIEB, KELLOWAY e BARHAM, 1998; KUGELMASS, 1996).

A atividade de ensino, por contar com muitas mulheres professoras e em arranjos alternativos de trabalho, desperta o interesse como objeto de estudo, permitindo explorar os conflitos trabalho-família.

Até décadas atrás, as pesquisas sobre a atividade docente eram centradas na discussão do fracasso escolar a partir principalmente da perspectiva do aluno. Quando alguns pesquisadores começaram a se dedicar aos fatores intra e extra-escolares, pensando em caminhos para o ensino público no Brasil, começou-se a dar atenção ao professor e a aspectos de seu trabalho (LAPO e BUENO, 2003). Alguns dos estudos desenvolvidos tinham o propósito de compreender a formação e o impacto do trabalho sobre a saúde do professor (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000; REIS et al., 2005).

Atualmente, existe uma quantidade significativa de estudos sobre as mudanças na organização do trabalho em diferentes atividades e alguns estudos sobre o trabalho dos professores. No entanto, não são muitos os estudos que enfoquem a jornada ou o contrato de trabalho dos professores.

A discussão sobre a jornada de trabalho do professor e interface trabalho-família já faz parte da agenda de pesquisas de outros países, como dos Estados Unidos (DRAGO et al., 1999) e se mostra relevante, uma vez que os professores contam com demandas expressivas no trabalho, decorrentes inclusive das muitas aulas ministradas e dos vários vínculos, e também na família, valendo lembrar que existem mais mulheres nesta atividade e são elas que ainda arcam mais expressivamente com o ônus das tarefas domésticas (COOPER e LEWIS, 2000; DRAGO et al., 1999; FRIEDMAN, 1990; LAPO e BUENO, 2003; REIS et al., 2005; THOMPSON e WALKER, 1989).

SOUZA (2008, p. 364) comenta que “a noção de tempo de trabalho e a divisão entre espaço público/escola e privado/casa são categorias analíticas que permitem a

compreensão do trabalho docente”. A discussão das relações de trabalho e familiares dos professores conjuntamente permite entender com maior profundidade seu trabalho.

A organização do trabalho docente e a tensão entre trabalho-família enfrentados, além de prejuízos aos professores, poderão ter consequências para a qualidade do ensino. Nesse sentido, a discussão da jornada de trabalho do professor, contrato de trabalho e da relação trabalho-família mostra-se uma das formas de pensar em caminhos para a educação, como subsídio para idealizadores de políticas no âmbito educacional e do trabalho.

Assim, é relevante estudar a organização do trabalho de professores, sua jornada, formas de contratação e como se dá a relação trabalho-família, o que é a proposta desta tese.

### **Método de Pesquisa**

Para alcançar o objetivo proposto, foram coletados dados secundários sobre os professores na RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), do Ministério do Trabalho, e foi aplicado um questionário a 95 professores da rede pública de ensino, sendo que 17 deles também foram entrevistados.

A coleta de dados na RAIS apoiou principalmente o objetivo intermediário relativo à caracterização dos professores do estado de São Paulo e do Brasil por jornada, tipo de vínculo, gênero, qualificação e faixas salariais. A pesquisa de campo deu suporte para os demais objetivos. Os questionários permitiram compreender o trabalho do professor sob outros aspectos, sendo explorados a organização de seu trabalho, salários e benefícios, carreira, formação, treinamentos, aspectos positivos e negativos do trabalho, além das questões centrais do estudo que são: jornada, contrato de trabalho e relações trabalho-família. Com as entrevistas, pôde-se aprofundar o entendimento destes temas. Cada uma destas estratégias de coleta de dados é detalhada a seguir.

Foram coletados dados secundários junto à base de dados da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais). Ela foi criada em 1975 por um decreto, sendo um registro administrativo de âmbito nacional e periodicidade anual coordenado pelo Ministério do Trabalho. Todas as empresas do setor formal do Brasil têm de declarar ao Ministério do Trabalho suas relações de emprego durante o ano e as informações declaradas ficam disponíveis para pesquisa.

A coleta para a tese foi realizada de maio a julho de 2007, com o auxílio de uma profissional do NIT (Núcleo de Informações Tecnológicas) da Universidade Federal de São Carlos, onde a base de dados está disponível, e de dois consultores da RAIS, funcionários do Ministério do Trabalho em Brasília e São Paulo, por e-mail e telefone.

Foram considerados os anos de 2000 a 2005 e a pesquisa se centrou nos trabalhadores em detrimento dos estabelecimentos, já que esta base de dados abre essas duas possibilidades. Para todos os anos considerados, foram levantadas as mesmas variáveis com o objetivo de comparar os anos e visualizar sua evolução. Foram levantadas as seguintes informações para o Brasil e para o estado de São Paulo:

- Participação de mulheres e homens;
- Jornada de trabalho;
- Tipo de vínculo empregatício;
- Grau de instrução;
- Faixas salariais;
- Salário e jornada por gênero.

Os cruzamentos realizados para buscar estas informações são apresentados no Quadro 1. O número total de professores envolvidos na coleta em cada ano, na Tabela 1.

---



---

**Quadro 1. Cruzamentos Efetuados para o Levantamento das Informações na RAIS**

---

1. Unidades de federação X setor de ensino X faixa de horas contratuais por semana X sexo
  2. Unidades de federação X setor de ensino X faixa salarial média X sexo
  3. Unidades de federação X setor de ensino X grau de instrução
  4. Unidades de federação X setor de ensino X natureza jurídica especial (tipo de contrato/vínculo) X sexo
- 
- 

---



---

**Tabela 1 - Número de Professores Considerados na Coleta da RAIS (em milhares)**

---

<b>Abrangência</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
<b>Brasil</b>	359,3	324,5	320,4	340,3	346,3	352,9
<b>São Paulo</b>	72,5	75,6	75,9	81,8	85,7	87,1

---

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

Para cada variável, foram considerados os “ignorados”, que correspondem aos dados não informados. A variável “unidades de federação”, por exemplo, apresentava 28 categorias, sendo 27 relativas aos estados brasileiros e uma aos ignorados. Outro exemplo é a variável “sexo”, que possui as categorias “masculino”, “feminino” e “ignorados” relativas aos professores cujo sexo é desconhecido pela RAIS.

No APÊNDICE A, é apresentado o número de categorias para a variável em pauta e um detalhamento destas categorias. Foram levantados dados sobre os professores do ensino fundamental e médio, selecionados de acordo com a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) de 1995.

A pesquisa a esta base de dados visou ampliar o conhecimento acerca do perfil dos professores brasileiros e do estado de São Paulo sobre sua jornada, contrato de trabalho, salários e formação. Uma de suas limitações foi a base não permitir ver o número de empregos por pessoa, por isso, um professor que trabalha em duas escolas é contabilizado duas vezes. Conforme comentário enviado por e-mail pelo consultor da RAIS de São Paulo,

A RAIS possui dados vínculo a vínculo, portanto, a Base contempla todos os vínculos independentemente se o professor tenha mais de um vínculo. O computado é o número de postos de trabalho e não de pessoas, portanto não é feita esta síntese pelo CPF.

Para compreender as vivências relacionadas à jornada, tipo de vínculo e sua interferência na vida dos professores, além de outros aspectos de seu trabalho, foi aplicado o questionário e realizadas as entrevistas.

O questionário foi respondido por 95 professores do ensino fundamental ciclo II, ou seja, que lecionam de quinta a oitava séries, bem como os do ensino médio que trabalham em escolas públicas do Estado de São Paulo. Todos participaram do projeto de capacitação docente chamado Teia do Saber<sup>3</sup>, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre 27 de outubro e 15 de dezembro de 2007. Dentre os 95 respondentes, 71 cursaram as disciplinas em uma instituição de ensino superior localizada na

---

<sup>3</sup> O programa de educação Teia do Saber é oferecido por instituições privadas e públicas do ensino superior que participam de um processo de licitação junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Este projeto foi criado em 2003 e é destinado aos professores da rede pública do estado de São Paulo, inclusive aos temporários. Seu objetivo é manter os professores atualizados em novas metodologias de ensino e capacitá-los a usar novas tecnologias na sala de aula. O projeto é destinado a professores do ensino fundamental das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia e do ensino médio, das áreas de Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 200-).

região nordeste do Estado e 24, numa instituição da região centro-leste. A autora desta tese dava aulas nestas duas instituições, inclusive neste projeto, o que facilitou o acesso.

O questionário desenvolvido para a coleta de dados (ver APÊNDICE B) foi inspirado no referencial teórico sobre o trabalho no setor de ensino e no instrumento usado por FARIA (2005) para estudar jornada e conflitos trabalho-família dos bancários. Inicialmente, foram realizados dois estudos pilotos para testar o questionário, que foi modificado conforme sugestões dos participantes e observações da pesquisadora. A versão final do questionário possuía 61 questões sobre características sócio-demográficas dos professores, a jornada e o contrato de trabalho, a jornada de trabalho e o contrato de trabalho com suas vantagens e desvantagens, o emprego atual, os conflitos entre trabalho e família, os prejuízos destes conflitos para os professores e empregadores e as estratégias usadas para buscar a conciliação entre trabalho e família. Os participantes foram informados claramente sobre os objetivos do estudo, sua identidade foi preservada e o sigilo de suas respostas foi garantido.

Na cidade da região nordeste do Estado, o questionário foi respondido por quase todos<sup>4</sup> os professores participantes do projeto de capacitação, no primeiro dia de aula, quando eles foram reunidos no anfiteatro para a aula inaugural. Isso permitiu o esclarecimento, pela pesquisadora, de dúvidas dos professores relativas às questões.

Na outra cidade, o questionário foi entregue e apresentado aos alunos em suas salas no segundo dia de aula. Eles seriam respondidos pelos professores e depois devolvidos na semana seguinte para uma funcionária da instituição, conforme negociado com a coordenadora do projeto. Dos cerca de 240 questionários entregues, 24 retornaram respondidos.

Os respondentes que se dispuseram deixaram informações para posterior contato, durante o qual seriam tiradas dúvidas do questionário e realizada a entrevista. Os professores interessados foram entrevistados individualmente em horários de sua conveniência. Uma das instituições de ensino superior possibilitou que os professores que quisessem saíssem das salas para ceder uma entrevista na própria faculdade. As entrevistas foram realizadas com 17 professores durante os meses de novembro e dezembro de 2007. Para a entrevista, foi criado um roteiro semi-estruturado a partir do detalhamento das questões chaves do questionário ligadas ao objetivo do estudo (ver APÊNDICE C).

---

<sup>4</sup> Dos 73 professores, apenas dois deles não responderam, um por estar com o braço quebrado.

Durante a entrevista, inicialmente eram verificadas se todas as questões do questionário foram respondidas e, caso alguma estivesse em branco ou incompleta, o respondente era convidado a completá-la ou respondê-la. Em seguida, as questões-chaves do questionário eram formuladas pessoalmente com o pedido para que o professor completasse suas respostas, juntamente com algumas questões novas que eram um detalhamento de questões-chaves do questionário.

Para uma melhor compreensão de alguns dados, contou-se com a colaboração de um representante da APEOESP (Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) com 21 anos de docência e de uma diretora de escola pública da região centro-leste do estado de São Paulo com 15 anos nesta função.

Tanto na conversa com o representante da APEOESP, quanto com a diretora, procurou-se entender como funciona a jornada do professor, os seus contratos de trabalho, os vínculos empregatícios, o estatuto do magistério, o plano de carreira, o salário, a bonificação, os benefícios e as mudanças no trabalho pelas quais o professor tem passado. Além disso, na conversa com a diretora, buscou-se entender como as escolas fazem as declarações para a RAIS, com o fim de elucidar os dados coletados nesta base.

Dentre os respondentes do questionário, como pode ser visualizado na Tabela 2, 82,1% eram mulheres e 55,8% casados. Eles se concentravam mais nas idades de 34 a 44 anos e de 23 a 33 anos.

**Tabela 2 – Sexo, Estado Civil e Idade dos Professores**

Sexo	Mulheres		Homens		Não respondeu
	82,1%		17,9%		0%
Estado civil	Casado	Solteiro	Separado	Outro	Não respondeu
	55,8%	35,8%	6,3%	2,1%	0%
Idade (anos)	23-33	34-44	45-55	56-65	Não respondeu
	30,5%	36,8%	24,2%	5,3%	3,2

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Mais da metade dos professores (56,8%) tinha filhos (1,1% não respondeu esta questão). Como pode ser visto na Tabela 3, dos professores que possuíam filhos, 51,9% contava com dois filhos. Entre os respondentes, 27,4% tinha dois dependentes e 22,1% um dependente. A maior concentração quanto ao número de pessoas por casa era de três pessoas ou mais de três pessoas. Dos professores, 77,9% tinha pessoas que moram com eles e trabalham fora (6,3% não respondeu) e 91,6% possuía os pais vivos.

**Tabela 3 – Número de Filhos e de Dependentes dos Professores**

No. de filhos	1		2		3		Não respondeu	
		31,5%		51,9%		14,8%		1,9%
No. de dependentes	1		2		3		Não respondeu	
		22,1%		27,4%		9,5%		41,0%
No. de pessoas na casa	1		2		3		Mais de 4	Não respondeu
		6,32%		14,74%		36,84%		29,47%

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Em se tratando do perfil profissional dos professores, observou-se (ver Tabela 4) que 22,1% deles atuavam entre 6 a 10 anos nesta função e o mesmo percentual entre 11 a 15 anos. Quase a maioria dos professores, 73,7%, já trabalhou em escolas de outras cidades (1,1% não respondeu). Mais da metade dos professores (66,3%) eram concursados e os demais eram admitidos em caráter temporário (ACT) ou não responderam (1,1%).

**Tabela 4 – Tempo de Trabalho como Professor**

Tempo como professor (anos)	1-5	6-10	11-15	16-20	21-28	Não respondeu
	21,1%	22,1%	22,1%	17,9%	9,5%	7,4%

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Como já mencionado, 17 dos 95 respondentes do questionário foram entrevistados. O perfil de cada um dos entrevistados com seus nomes fictícios podem ser verificados no APÊNDICE D. Desses entrevistados, 12 eram mulheres, 13 efetivos, 8 casados, 8 solteiros e um separado.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa através da aplicação de questionários e entrevistas. O questionário continha também variáveis quantitativas, incluindo algumas de caracterização dos professores, com as quais foram realizadas análises estatísticas descritivas adequadas para variáveis contínuas e variáveis categóricas, a partir do programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) e Excel. Foram calculadas as frequências absolutas e relativas de cada tipo de resposta de forma a determinar o número absoluto e a porcentagem de respondentes (frequência relativa) que se enquadravam em cada categoria e, em alguns casos, foi feito o cálculo da média e do desvio padrão. Já para as questões abertas, foram construídas tabelas de frequência, sendo calculadas tanto a frequência absoluta quanto a relativa.

As entrevistas foram transcritas, procurando-se identificar temas, dimensões, categorias, tendências e relações que emergissem, visando interpretá-las. Durante a coleta, foram registradas informações que pudessem colaborar com a sua compreensão. Foi feita a seleção de fragmentos chaves das entrevistas que ilustravam as idéias e respostas dos professores.

Com os dados da RAIS, inicialmente, foram criadas novas categorias para algumas variáveis, como por exemplo, a faixa de remuneração em salários mínimos e número de horas contratuais por semana. A variável “faixa de remuneração”, composta inicialmente por 12 categorias, passou a ter cinco categorias, sendo estas: 0-5, 5,01 a 10, 10,01 a 15, 15 a 20 e mais de 20 salários mínimos. A variável “número de horas contratuais”, que possuía oito categorias, foi condensada em cinco categorias, sendo estas: 0 a 12h, 13 a 20h, 21 a 30h, 31 a 40h e 41 a 44 horas.

Os resultados da coleta na RAIS eram disponibilizados em uma planilha do programa Excel e foram usadas as ferramentas deste programa para realizar os cálculos necessários de frequência relativa. Os resultados encontrados foram organizados em tabelas e gráficos de acordo com os objetivos da coleta de dados.

### **Estrutura da Tese**

A tese foi dividida em introdução, conclusão e mais cinco capítulos com o fim de organizar a discussão dos temas propostos. No primeiro capítulo, apresenta-se a caracterização do setor de ensino na atualidade, enfocando questões como a universalização e a qualidade do ensino, bem como alguns indicadores criados numa tentativa de enfrentar os problemas observados.

No segundo capítulo, são discutidos os tipos de contratos dos professores, buscando-se detalhar seu funcionamento, direitos e deveres dos professores contratados como efetivos/concursados e ACTs (admitidos em caráter temporário). É explorado também o tempo total de trabalho dos professores pesquisados.

No terceiro capítulo, analisa-se a jornada de trabalho do professor, enfocando suas demandas e rotinas e a distribuição de seu tempo entre diferentes atividades. No capítulo seguinte, é analisada a inserção da mulher no mercado de trabalho e no ensino e são apresentados os conflitos entre trabalho e família enfrentados pelos professores, as estratégias



usadas na busca de conciliação dessas esferas, suas expectativas na divisão do tempo entre as atividades de trabalho, de lazer e domésticas.

No último capítulo, são analisados os sentidos atribuídos pelos professores ao seu trabalho e a sua profissão, explorando sua percepção sobre salário, benefícios, bonificação, carreira, qualificação e treinamentos, assim como suas perspectivas futuras. Além disso, são discutidos os impactos dos conflitos trabalho-família para o professor e para o ensino, bem como sua avaliação sobre atuação da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

## CAPÍTULO 1. EVOLUÇÃO RECENTE DO ENSINO NO BRASIL

O Brasil tem buscado a universalização do ensino público (ESTEBAN, 2007). A escolaridade baixa impõe-se, cada vez mais, como uma forma de exclusão social, por limitar a mobilidade social através de um emprego bem remunerado<sup>5</sup>. Os empregadores utilizam uma variedade de mecanismos com o fim de envolver seus funcionários em um modelo participativo e melhor aproveitar suas competências, de forma a planejarem e responderem às necessidades da produção e colaborarem com a qualidade dos produtos e, por isso, eles querem uma maior escolaridade (SMITH, 1997).

O número de alunos matriculados na educação básica foi ampliado nas últimas décadas<sup>6</sup>. O índice de matrículas líquidas, em 2001, era de 99% no ensino fundamental, somando-se os ciclos I e II, e, em 2003, 101% no ensino fundamental ciclo I<sup>7</sup>. O avanço na porcentagem de matriculados no ciclo I pode ser visto na Tabela 1.1.

1980	1991	1995	2003
64%	86%	90%	101%

Fonte: Adaptada a partir de RIGOTTO e SOUZA (2005, p. 353-354)

Os governos locais têm se esforçado para melhorar esse índice porque a liberação de verbas do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) para as escolas municipais, públicas e federais eram feitas de acordo com o número de alunos inscritos no ensino fundamental (RIGOTTO e SOUZA, 2005). Este fundo financeiro vigorou de 1997 a 2007 e atendeu 30,2 milhões de alunos.

O FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado em 2007, e que ficará em vigor até 2020. O FUNDEB contempla todo o ensino básico público, incluindo creches, pré-escola, ensino fundamental, médio e educação de jovens e

<sup>5</sup> As grandes empresas, que pagam salários mais altos, requerem o ensino médio até para funções terceirizadas, a exemplo da limpeza, como observado por Rachid et al. (2006) na indústria automobilística.

<sup>6</sup> Os níveis de ensino da educação básica no Brasil e as nomenclaturas usadas para designá-los em diferentes épocas são apresentados no APÊNDICE E.

<sup>7</sup> Segundo Rigotto e Souza (2005), a taxa de matrícula líquida é calculada pela divisão do total de crianças entre 7 e 14 anos matriculadas no ensino fundamental pelo total de pessoas dessa mesma faixa etária. Quanto à taxa superior a 100%, ela se deve, conforme os autores, à aceitação antecipada de alunos com menos de 7 e com mais de 14 anos.

adultos (EJA). Também no caso deste fundo, o repasse de verbas é feito com base no número de alunos inscritos na educação básica, de acordo com o último censo escolar (MEC, 2004; MEC, 200-).

Nos anos de 1990, ocorreu a diminuição da reprovação e evasão de alunos do ensino fundamental, o que contribuiu para ampliação dos inscritos no ensino médio (GOMES, 2001). O censo educacional de 2006 apontou o declínio das matrículas na educação básica, envolvendo pré-escola, ensino fundamental e médio regular. No ensino médio, especificamente, a redução foi de 94 mil matrículas. Já o número de matrículas em creches, para indivíduos com necessidades especiais e no ensino médio EJA (Educação de Jovens e Adultos), antes denominado supletivo, foi ampliado. Na Educação de Jovens e Adultos, o aumento foi de 144 mil matrículas (WEBER, 2006).

Pela análise do censo escolar de 2007, foram identificados cerca de 53 milhões de alunos matriculados na educação básica. A etapa com o maior número de matrículas era o ensino fundamental, que contava com 60,6% das matrículas, sendo 55,4% no ciclo I e 44,6% no ciclo II (INEP, 2008a). Comparando com o censo de 2006, notou-se em 2007 uma redução de 5,2% no número de matrículas, o que representa um declínio de aproximadamente três milhões, sendo 5,4% na rede estadual, 2,8% na municipal e 13,1% na rede privada. Segundo INEP (2008a), tal decréscimo foi explicado pela mudança no procedimento de coleta de dados, que permitiu minimizar a contagem dupla de alunos que ocorria antes, demonstrando a dificuldade relacionada ao próprio levantamento de dados em um sistema de ensino desse porte.

Ao mesmo tempo, tem ocorrido um recuo na repetência, analfabetismo, evasão, distorção idade-série, como analisados a seguir.

A repetência tem apresentado uma tendência de redução nas últimas décadas tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, mas ainda atinge valores expressivos (ver Tabelas 1.2 e 1.3). Diferente do ensino fundamental no geral e do ensino médio, na primeira série do ensino fundamental não fica clara a tendência de redução da repetência como pode ser visualizado na Tabela 1.4 (RIGOTTO e SOUZA, 2005).

**Tabela 1.2 - Taxa de Repetência Média no Fundamental**

<b>Ensino Fundamental</b>		
Década de 1980	Década de 1990	Início dos Anos 2000
36%	30%	20%

Fonte: Adaptada a partir de RIGOTTO e SOUZA (2005, p.354)

**Tabela 1.3 - Taxa de Repetência Média no Ensino Médio**

Década de 1980	Década de 1990	Ano de 2001
28%	32%	20%

Fonte: Adaptada a partir de RIGOTTO e SOUZA (2005, p. 354)

**Tabela 1.4 - Taxa de Repetência Média na Primeira Série do Ensino Fundamental**

Década de 1970	Ano de 1980	Ano de 1995	Ano de 1999
24%	30%	46%	40%

Fonte: Adaptada a partir de RIGOTTO e SOUZA (2005, p. 354)

O índice de analfabetismo propriamente dito<sup>8</sup> para diferentes anos é apresentado na Tabela 1.5. O Brasil ocupava, em 2007, a nona posição em relação ao índice de analfabetismo da América Latina e Caribe, conforme CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). O país contava com 11,1% de analfabetos, considerando as pessoas com 15 anos ou mais de idade (SPITZ, 2007).

**Tabela 1.5 - Taxa de Analfabetismo**

1970	1980	2003
40%	22%	11,6%

Fonte: Adaptada a partir de RIGOTTO e SOUZA (2005, p. 356)

Já a taxa de analfabetismo funcional<sup>9</sup>, em 2003, era de 24,8% (RIGOTTO e SOUZA, 2005). Weinberg e Pereira (2008) analisaram índices do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), MEC (Ministério da Educação e Cultura) e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) referentes ao ensino no Brasil e observaram que 60% dos estudantes finalizam a oitava série sem conseguir interpretar um texto ou desenvolver operações matemáticas simples.

O índice de evasão escolar permaneceu estável em torno de 7% entre 1981 e 2001 para o ensino fundamental e em torno de 8% para o ensino médio. O número de concluintes do ensino fundamental, em 2000, era de apenas 40% (RIGOTTO e SOUZA, 2005).

Entre os que finalizaram o ensino fundamental, somente 72,2% deram sequência aos estudos, cursando o ensino médio. Na Tabela 1.6, são apresentados dados sobre a

<sup>8</sup> São consideradas pessoas analfabetas propriamente ditas aquelas que não conseguem ler e escrever.

<sup>9</sup> As pessoas analfabetas funcionais não escrevem bem e compreendem apenas parcialmente o que foi lido, isto é, não conseguem ler e escrever dominando o sentido.

escolaridade líquida e bruta no ensino médio<sup>10</sup>. Em 1970, 10% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio e, em 2000, 33%. Os autores não apresentaram dados para 1990.

**Tabela 1.6 - Taxas de Escolaridade Líquida e Bruta no Ensino Médio (Brasil, 1970, 1980, 1991, 2000)**

Ano	Taxa de escolaridade líquida	Taxa de escolaridade bruta
1970	10%	30%
1980	14%	20%
1991	18%	42%
2000	33%	77,8%

Fonte: RIGOTTO e SOUZA (2005, p. 358)

Outro problema observado é a distorção idade-série, compreendida como a incompatibilidade entre a série que o indivíduo está cursando e sua idade, por exemplo, uma criança de 14 anos cursando a quarta série do ensino fundamental ciclo I, que deveria ter cursado com 10 anos. Observa-se que esta distorção tem sido reduzida no ensino fundamental, nas últimas décadas, como pode ser observado na Tabela 1.7 (RIGOTTO e SOUZA, 2005).

**Tabela 1.7 - Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental**

1996	1999	2003
47%	44%	33,9%

Fonte: Adaptada a partir de RIGOTTO e SOUZA (2005, p. 355)

Em 2003, a distorção idade-série para crianças de dez anos, que deveriam estar na quarta série do fundamental ciclo I, era de 33,3%. No caso de crianças de 11 anos, que deveriam estar na quinta série, era de 43,4% e para aquelas de 14 anos, que deveriam estar na oitava série, 40,6%. No ensino médio, a taxa era de 55% em 1999 e 49% em 2003, sendo que 41,8% das pessoas entre 18 e 24 anos estavam em séries inadequadas para sua faixa de idade (RIGOTTO e SOUZA, 2005).

Apesar do recuo dos indicadores relacionados a alguns dos problemas de ensino, não podem ser esquecidas as desigualdades observadas. Gomes (2001) identificou que, em 1997, o maior retorno de alunos concluintes do ensino fundamental para cursarem o

<sup>10</sup> A taxa de escolaridade líquida é calculada a partir da divisão do total de indivíduos entre 15 e 17 anos inscritos no ensino médio pela população total nesta faixa de idade. Já a escolaridade bruta é calculada pelo total de pessoas matriculadas no ensino médio dividido pelo total de indivíduos na faixa etária de 15 a 17 anos.

médio foi no estado de São Paulo, seguido pelos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, e os menores retornos foram em Roraima, Acre e Amapá.

Andrade e Teles (2008) discutiram o acesso da população de sete a 17 anos à educação básica entre 1996 e 2005. Enquanto para o ensino fundamental ciclo I, observa-se a universalização do acesso, no ciclo II do fundamental persistem desigualdades relacionadas à renda familiar, raça/cor e a localização geográfica, o que é aprofundado no ensino médio, embora a tendência seja de declínio da desigualdade.

Na mesma direção, Gomes (2001) argumenta que a democratização do ensino médio ocorre lentamente e afeta de forma negativa os alunos em situações sociais desfavoráveis. Ele afirma que o ensino médio é predominantemente urbano e metropolitano, existindo menor participação e conclusão deste nível de ensino por parte da população não branca, pouca participação e segregação de indivíduos com necessidades especiais e maior participação das mulheres<sup>11</sup>.

Além das desigualdades mencionadas, um problema que tem causado muita preocupação é a qualidade do ensino e, por isso, foram criados mecanismos de avaliação. O Ministério da Educação criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB. Este índice varia de um a dez e considera o percentual de aprovação na escola, cidade ou estado de acordo com o censo escolar e o desempenho dos alunos nos exames nacionais de Português e Matemática da Prova Brasil e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (CAFARDO, 2008; CLEMENTE, ARANHA e FERNANDES, 2008; CONTI, 2007; LORENZONI, 2008; RIGOTTO e SOUZA, 2005). A Prova Brasil foi criada em 2005 e avalia todos os alunos de quarta e oitava séries das escolas públicas. A avaliação possibilita gerar uma nota por escola e aluno (CAFARDO, 2008; CONTI, 2007). O SAEB foi criado em 1990, tem periodicidade bienal e avalia as disciplinas Português e Matemática. Ele é realizado com alunos de quarta e oitava séries do ensino fundamental e terceira série do ensino médio de escolas públicas e privadas, que são escolhidos por amostragem (CAFARDO, 2008; RIGOTTO e SOUZA, 2005).

O desempenho dos alunos nas provas de Português e Matemática do SAEB entre os anos de 1995 e 2003 é apresentado na Tabela 1.8. Segundo Rigotto e Souza (2005), em 2003, foi determinada uma pontuação máxima de 375 pontos em Português e 425 em Matemática. Os autores mencionam que, para este ano, foi definida uma pontuação mínima

---

<sup>11</sup> Apesar disso, as mulheres costumam ganhar menos e ter menos acesso a cargos de chefia (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; SEGNINI, 1998).

esperada. No ensino fundamental ciclo I, esta era de 200 em Português e 300 em Matemática. No ciclo II, 300 pontos nestas duas disciplinas. No ensino médio, 350 em Português e 375 em Matemática<sup>12</sup>. A porcentagem de acertos nesse ano foi acrescentada na Tabela 1.8.

**Tabela 1.8 - Média de Desempenho dos Alunos no SAEB entre 1995 e 2003**

Ano/ Série	Português					Matemática				
	1995	1997	1999	2001	2003	1995	1997	1999	2001	2003
<b>Quarta (Fundamental)</b>	188	186	171	165	169 (45%)	191	191	181	176	177 (42%)
<b>Oitava (Fundamental)</b>	256	250	233	235	232 (62%)	253	250	246	243	245 (58%)
<b>Terceiro (Médio)</b>	290	284	267	262	267 (71%)	282	289	280	277	279 (66%)

Fonte: RIGOTTO e SOUZA (2005, p. 366) a partir de dados do MEC/INEP/SAEB.

Não é identificada, no período considerado, a tendência de aumento do desempenho dos alunos em nenhuma das duas matérias avaliadas e nota-se um resultado abaixo da média esperada (RIGOTTO e SOUZA, 2005). Segundo os autores, 76% dos alunos do ensino médio classificados com desempenho muito crítico estudam à noite, 96% em escolas públicas e 84% apresentam distorção idade-série no ensino médio (MEC/INEP/SAEB apud RIGOTTO e SOUZA, 2005).

Nas Tabelas 1.9 e 1.10 são apresentados os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o ensino fundamental e para os anos finais do ensino médio, em 2005 e 2007, bem como as metas que esperavam ter atingido em 2007 e que pretendem alcançar em 2021 em cada nível de ensino. O IDEB é calculado a partir da análise do censo escolar e do resultado do SAEB. Como pode ser observado, o índice do Brasil no IDEB aumentou de 2005 para 2007 para todas as séries analisadas e ultrapassou a meta proposta para 2007. A expectativa é que o índice seja ampliado em aproximadamente dois pontos até o ano de 2021 (INEP, 2008b).

<sup>12</sup> Em percentuais, a expectativa era de 53%, 80% e 93% de acertos em Português para o fundamental ciclo I, fundamental ciclo II e ensino médio, respectivamente. Em matemática o esperado era 71% no ciclo I, 71% no ciclo II e 88% no ensino médio.

**Tabela 1.9 - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Ensino Fundamental (2005 e 2007)**

Primeira a Quarta Série				Quinta a Oitava Série			
IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5

Fonte: INEP (2008b)

**Tabela 1.10 - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Ensino Médio (2005, 2007)**

IDEB Observado		Metas	
2005	2007	2007	2021
3,4	3,5	3,4	5,2

Fonte: INEP (2008b)

Ao analisar os resultados do IDEB nas Tabelas 1.11 e 1.12, pode-se perceber que o valor do IDEB é maior para as escolas privadas em comparação com as escolas públicas municipais e estaduais.

**Tabela 1.11 - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Ensino Fundamental por Dependência Administrativa (2005, 2007)**

	Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental				Quinta a Oitava Séries do Ensino Fundamental			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
Dependência Administrativa	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
<b>Pública</b>	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2
<b>Federal</b>	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6
<b>Estadual</b>	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3
<b>Municipal</b>	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1
<b>Privada</b>	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3

Fonte: INEP (2008b)

A média encontrada para a rede privada, em 2007, foi de 6, similar a dos países desenvolvidos, e para a rede pública, 4. No entanto, considerando separadamente as escolas públicas federais, estaduais e municipais, notou-se que as escolas federais conseguiram



valores superiores às particulares, tanto para a primeira a quarta série, quanto para a quinta a oitava séries do ensino fundamental.

**Tabela 1.12 - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Ensino Médio por Dependência Administrativa (2005, 2007)**

Dependência Administrativa	IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021
<b>Pública</b>	3,1	3,2	3,1	4,9
<b>Federal</b>	5,6	5,7	5,6	7,0
<b>Estadual</b>	3,0	3,2	3,1	4,9
<b>Municipal</b>	2,9	3,2	3,0	4,8
<b>Privada</b>	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: INEP (2008b)

O ensino médio é avaliado ainda pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 e realizado anualmente. Neste exame, avalia-se a redação e os conhecimentos gerais através de questões de múltipla escolha (RIGOTTO e SOUZA, 2005). No ano de 2001, o desempenho dos alunos que estudaram em escolas privadas foi superior, em comparação com o dos estudantes das escolas públicas, tanto nas questões objetivas, quanto na redação, como pode ser visto na Tabela 1.13. O melhor desempenho foi dos alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas particulares.

**Tabela 1.13 - Notas no ENEM (Brasil, 2001)**

Tipo de Dependência	Prova Objetiva	Redação
Somente escola pública	36,6%	50,1%
Escola pública e parte em particular	42,7%	54,1%
Somente escola particular	53,6%	61,6%

Fonte: RIGOTTO e SOUZA (2005, p. 368)

A revista Veja encomendou um estudo à CNT/Sensus sobre o ensino das escolas no país e foram coletados, em 2008, dados com 3000 pessoas de 24 estados brasileiros entre professores, pais de alunos e alunos da rede pública e privada. Dentre os professores da rede pública e privada, 89% se sentem capazes de despertar a atenção dos alunos e 65% dos alunos destas escolas têm suas aulas como interessantes, 26% como estimulantes e 8% como chatas (WEINBERG e PEREIRA, 2008).

Apesar do desempenho das escolas públicas ser pior, das 38 mil escolas públicas analisadas pelo IDEB de 2007, 308 de primeira a quarta série obtiveram resultados

igual ou superior ao da rede particular, o que equivale a 0,8%. Segundo Clemente, Aranha e Fernandes (2008) o que diferencia essas poucas escolas é a qualidade da gestão, compartilhada por um conselho escolar composto por pais, funcionários e professores, e mesmo com os alunos; a presença de pais atuantes, a remuneração dos professores e a verba destinada a cada aluno.

O estado de São Paulo tinha o maior número de escolas públicas com desempenho superior ao das particulares e a quarta posição em relação ao valor médio no IDEB. São apresentados, na Tabela 1.14, os resultados do estado de São Paulo no IDEB de 2005 e 2007 (IDEB observado), juntamente com as metas de resultados esperados até o ano de 2021. Identificou-se que o valor do IDEB de 2007 foi superior ao de 2005 para todos os níveis de ensino considerados, sendo o maior índice o do ciclo I do ensino fundamental. As metas estabelecidas para o ano de 2007 foram superadas em todos os níveis de ensino.

**Tabela 1.14 - Resultados e Projeções do IDEB para Alunos do Estado de São Paulo (2005, 2007)**

Fases de Ensino	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>1ª a 4ª Séries</b>	4,5	4,7	4,6	4,9	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3	6,6
<b>5ª a 8ª Séries</b>	3,8	4,0	3,8	4,0	4,2	4,6	5,0	5,3	5,5	5,8
<b>Ensino Médio</b>	3,3	3,4	3,3	3,4	3,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1

Fonte: INEP (2008b)

O estado de São Paulo conta também com um sistema de avaliação da educação específico, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), que avalia os alunos nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio. Para se chegar ao indicador, são analisados o desempenho dos alunos no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o fluxo escolar. Nos dois casos, são geradas informações por escola e por aluno, que ficam disponíveis para professores, diretores, pais e comunidade, para serem analisadas e ajudarem na tomada de decisão (SEESP, 199-; SEESP, 2007).

O SARESP, que existe desde 1996, originalmente avaliava apenas as escolas estaduais e, a partir de 2008, começou a avaliar também as escolas municipais e particulares.

Participam da avaliação todos os alunos da segunda, quarta, sexta e oitava séries do ensino fundamental e terceira série do ensino médio. As matérias que compõem a prova são: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (RIGOTTO e SOUZA, 2005; SEESP, 2007). Este sistema de avaliação, a partir de 2007, serve de referência para o cálculo da bonificação, um valor adicional recebido em dinheiro pelos professores e demais funcionários da escola (SEESP, 2007).

Quanto aos problemas de qualidade de ensino, Rigotto e Souza (2005) mencionam o desempenho fraco dos alunos no SAEB, especialmente no que diz respeito ao Português, trazendo como explicação a ausência de bibliotecas em 73% das escolas que ofereciam ensino fundamental em 2003.

Observa-se que o foco das políticas públicas educacionais tem sido na avaliação dos estudantes e, por conseguinte, na avaliação dos professores, criando um controle sobre seu processo de trabalho e cobrança por resultados. O próprio bônus oferecido aos professores do estado de São Paulo, que tem como um de seus critérios o desempenho dos alunos na prova do SARESP, deixa em evidência a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos. As avaliações hierarquizam as escolas e aparentemente faltam mecanismos para auxiliar aquelas com desempenho ruim.

Além disso, os salários são avaliados pelos professores como baixos, o plano de carreira não atende às suas necessidades, o investimento na formação e atualização é insatisfatório, o professor não é reconhecido socialmente e sua profissão não tem prestígio. Muitos professores enfrentam agressões dos alunos, salas lotadas, faltam condições para a realização do trabalho, em alguns lugares faltam até giz, lousa, carteira e cadeira (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000).

Somado a isso, as iniciativas educacionais no sentido da universalização representam demandas para o professor advindas dos diversos atores educacionais e até dele mesmo. Ele se depara com as dificuldades sócio-econômicas dos alunos, com suas histórias de dificuldade na escola e violência e precisa lidar com classes heterogêneas.

É colocada a expectativa, em muitos casos, da educação por si só resolver diversos problemas sociais e o professor é colocado em um lugar de agente transformador, capaz de dar conta destas demandas, independente dos recursos disponibilizados (LÜDCKE e BOING, 2007).

Não é por acaso que os docentes estão entre os profissionais mais acometidos pela síndrome de esgotamento profissional, o *burnout* (CODO e VASQUES-MENEZES,

2000; CODO e VASQUES-MENEZES, 1999; REIS et al., 2005). As tensões vivenciadas pelos professores durante sua atuação profissional têm ampliado também o absenteísmo e afastamentos do trabalho em decorrência de doenças (TEIXEIRA, 1999; SOUZA, 2008).

Esse cenário torna-se fecundo para o surgimento de tensão entre as demandas pessoal-familiares e profissionais entre os professores. Por outro lado, as condições de trabalho e os conflitos vivenciados pelos professores estão entre as causas para os problemas de qualidade de ensino.

Diante deste contexto, surge uma série de questões: Não estaria sendo proposta para esses professores uma demanda além das condições oferecidas, gerando uma sobrecarga? Como o Estado tem apoiado e como deveria apoiar os professores no alcance da qualidade do ensino? Quais as implicações dessas demandas sobre o trabalho e saúde do professor, em especial, na apresentação de sintomas de *burnout*, comum nesta categoria profissional? Algumas destas questões são analisadas na tese, enquanto outras ficam como propostas para pesquisas futuras.

No próximo capítulo, são analisados os diferentes tipos de contratos de trabalho dos professores da rede pública de ensino.

## **CAPÍTULO 2. A DIVERSIDADE DE CONTRATOS DE TRABALHO DOS PROFESSORES**

Diante da diminuição dos obstáculos legais para a contratação e dos direitos sociais dos trabalhadores, muitos empregadores têm aproveitado para diversificar suas formas de contratação. Com isso, o emprego por prazo indeterminado em tempo integral, ainda tido como padrão, coexiste com uma diversidade de arranjos alternativos de contratação (BUONFIGLIO e DOWLING, 2000; FELSTEAD e JEWSON, 1999; RUBERY, 2005; SMITH, 1997).

Algumas das características do trabalho dos professores há muito tempo já apresentam semelhanças com essas formas de emprego que são relativamente novas em outras profissões. A jornada semanal dos professores pode variar bastante, o que possibilita que muitos tenham uma jornada parcial, por opção do professor ou por falta de alternativa. Também se observa a presença significativa de professores com contratos temporários, conhecidos como ACT (admitido em caráter temporário), OFA (ocupação função atividade) ou eventual.

Os motivos para a contratação de funcionários temporários, segundo Smith (1997), parecem ter mudado nos últimos anos. Antes, estes eram usados para substituir funcionários doentes ou de férias e, atualmente, são contratados para preencher funções antes de funcionários permanentes. No ensino público, o trabalho temporário era usado para substituir os professores efetivos que faltavam ou estavam afastados, mas parece estar sendo usado, nos dias atuais, para flexibilizar o uso da mão-de-obra e até para evitar novas contratações, como apontam Lapo e Bueno (2003).

Diversos autores têm comentado sobre o aumento do trabalho em tempo parcial em vários países, como França, Alemanha, Reino Unido, Nova Zelândia, Canadá, EUA e Japão (BORGES, 2005; SMITH, 1997). Na Europa, aproximadamente 16% dos funcionários tem uma jornada reduzida, o que representa 24 milhões de pessoas (COMISSÃO EUROPÉIA, 1997). Nos Estados Unidos, 20% (KALLEBERG, 2000; RIVAGE, 1992). No Reino Unido, o trabalho em tempo parcial e o trabalho por conta própria foram as principais fontes de crescimento do emprego nos anos de 1980 e 1990 (BEYNON, 1998). Nestas décadas, grandes organizações bancárias, financeiras, de vendas e varejo passaram a contratar trabalhadores em tempo parcial em todos os níveis da sua força de trabalho (FELSTEAD e JEWSON, 1999).

Esta jornada pode ser uma alternativa para conciliar o trabalho com outras atividades, como cuidar dos filhos ou estudar, e os postos de trabalho com essa jornada têm sido ocupados predominantemente por mulheres (FARIA, 2005; FAST e FREDERICK, 1996; HIRATA, 1998). No entanto, tem crescido o número homens e mulheres neste esquema por não conseguirem outro trabalho ou porque aceitaram essa jornada para não perderem o emprego (BARNETT e GAREIS, 2000). Segundo Rivage (1992), 40% dos trabalhadores de tempo parcial nos EUA desejavam um emprego de tempo integral.

Em muitos casos, esses trabalhadores têm menos acesso a cursos de aperfeiçoamento e promoções e comprometimento em termos salariais e de benefícios (BORGES, 2005; FARIA, 2005; MEULDERS, 2003; SMITH, 1997). Em muitas organizações, passar de tempo integral para parcial significa um retrocesso na carreira e é comum trabalhadores com esta jornada serem considerados pouco comprometidos com o trabalho e a organização (FAGAN, REILLY e RUBERY, 2003).

Em função de salários e benefícios menores, não é raro que o trabalhador em tempo parcial se envolva em mais de um emprego. Nos EUA, 6% das pessoas com jornada parcial estavam em dois empregos (BORGES, 2005). Reis et al. (2005) observaram, em uma pesquisa com professores da rede municipal de ensino fundamental de Vitória da Conquista (Bahia), que cerca de um terço deles trabalhava em mais de uma escola e 5,8% desenvolvia outra atividade remunerada.

Diante do exposto, procura-se, neste capítulo, explorar as características dos contratos dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, levando em consideração a duração do contrato, por tempo determinado ou indeterminado, e o número de horas trabalhadas.

## **2.1 Professores Efetivos e Temporários**

Na rede pública de ensino, os contratados como efetivos passam por concurso público da união, estado ou município, contam com um número mínimo de aulas garantidas e com certa estabilidade no emprego. Os contratados como temporários têm contratos provisórios por tempo determinado e não têm garantias de um número mínimo de aulas.

Algumas pesquisas apontam que existem mais professores não-efetivos do que efetivos no estado de São Paulo (BARBOSA e PESSÔA, 2008; LAPO e BUENO, 2003). Segundo Lapo e Bueno (2003), apenas 34% eram efetivos e os 66% restantes eram admitidos

em caráter temporário (ACT) em 1995. Os dados de Souza (1999), para o mesmo ano, apontam que 68,3% dos professores eram ACTs e, em 1996, 60,2%, como pode ser observado na Tabela 2.1. A autora retrata a diferença entre estes anos para ilustrar as mudanças ocorridas, no final da década de 1990, com a reorganização das escolas da rede pública estadual. Um dos impactos foi a demissão expressiva de professores temporários (SOUZA, 1999).

**Tabela 2.1 - Tipos de Contratos dos Professores (São Paulo, 1995-1996)**

Anos	Efetivos		ACTs		Total de Professores
	Número	%	Número	%	
1995	78135	31,7	168541	68,3	246676
1996	77783	39,8	117462	60,2	195245
<b>Diferença entre anos</b>	352	0,5	51079	30,3	–

Fonte: Adaptado de SOUZA (1999, p. 137)<sup>13</sup>

Em anos mais recentes, uma porcentagem expressiva de professores continuava com contratos temporários no país (BARBOSA e PESSÔA, 2008; LAPO e BUENO, 2003; REIS et al., 2005).

Barbosa e Pessôa (2008) identificaram que 51,1% dos professores eram não-efetivos em julho de 2007 e que a porcentagem de homens com este tipo de vínculo é maior do que a de mulheres, como apresentado na Tabela 2.2.

**Tabela 2.2 - Distribuição dos Professores por Sexo e Função**

<b>Sexo</b>			
	<b>Todos</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Pessoal Total</b>	242.784	49.499	193.285
<b>Participação</b>	100%	20,4%	79,6%
<b>Função</b>			
	<b>Todos</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Efetivos</b>	118.812	22.565	96.247
	48,9%	45,6%	49,8%
<b>Não-efetivos</b>	123.972	26.934	97.038
	51,1%	54,4%	50,2%

Fonte: Barbosa e Pessôa (2008, p. 6)

<sup>13</sup> Souza (1999) considerou os professores I (PEBI), II e III (PEBIII) que perderam o emprego, entraram em licença ou foram aposentados.

Segundo Takahashi e Capriglione (2009), havia cerca de 230 mil docentes em 2008, sendo que 100 mil deles têm contrato temporário, o que equivale a 43,5%. Segundo os autores, isso ocorreu porque existem menos cargos públicos para professores efetivos criados por lei do que o necessário.

A diretora entrevistada mencionou que, na escola administrada por ela, existem 20 professores efetivos e “o que a gente chama de ACT, por volta de uns 15”, o que equivale a 42,9% do total de professores da escola. Entre os 95 professores participantes desta pesquisa, um total de 31, o que equivale a 32,6%, eram temporários<sup>14</sup>.

Os professores não efetivados têm dois tipos de contratos, um para temporários que assumem aulas por períodos maiores que um mês, como por exemplo, para cobrir licença maternidade, sendo tratados por ACTs (admitidos em caráter temporário) ou OFA (ocupante de função atividade). O outro tipo de contrato é de professores conhecidos como eventuais, também não concursados, que cobrem faltas ou licenças curtas, não tendo previsão sobre o número de aulas que dará a cada semana. Se não tiveram aulas em um determinado mês, eles podem ficar sem remuneração. A diretora entrevistada explicou a diferença entre esse dois tipos:

Nós temos um outro tipo de professor que se chama professor eventual. É ACT, mas se chama eventual. Ele ganha por aula dada, não ganha final de semana, nem nada. Ele é chamado para substituir o professor que tem falta médica, que falta só aquele dia. Os ACTs também podem cobrir. Se tem horário livre, eles dão essas aulas. Tem uma separação entre o ACT e o ACT eventual. O ACT já tem um vínculo, ele ganha sábado, domingo, tem férias proporcionais. O ACT eventual só ganha por hora trabalhada.

A professora Tatiane, que é ACT, comenta o seguinte sobre seu contrato:

Fui na atribuição e consegui essas aulas [por um tempo maior em uma escola]. Como eu fui nessa atribuição e essas aulas eram livres, vou receber até fevereiro. Se o professor falta, sou chamada no [nome da outra escola]. Sei que ele [ACT não eventual] é a mesma coisa que o efetivo. A única diferença é que o contrato do ACT sempre tem que renovar e do efetivo, não. Tenho o IAMSPE [seguridade social destinada a funcionários públicos] e uso muito pouco.

Esta professora tem 16 aulas como ACT em uma escola e trabalha como eventual em outra escola. Ela diz que cumpre os HTPCs (horários de trabalho pedagógico coletivo) como ACT, não eventual.

O professor entrevistado, Celso, com contrato de ACT não eventual comenta o seguinte sobre o funcionamento de seu contrato:

---

<sup>14</sup> Um professor não respondeu esta questão.



Já faz três anos que eu não perco o vínculo, mas só que eu não sou efetivo [...]. No ano passado, trabalhei em [nome de uma cidade], trabalhei em [nome da outra cidade] e em [nome de mais uma cidade]. Onde tem aula livre, eu vou. Eu não tenho um horário determinado. Eu trabalho de manhã e também em todos horários furados. Eu dou uma aula e [depois tenho] uma janela, uma aula e uma janela, porque não sou efetivo, sou OFA [ocupante de função atividade]. O OFA depende de outra licença, depende de aula livre, então eu estou com aula livre em [nome da cidade], de um professor que aposentou e estou com substituição de saúde em [nome da outra cidade...]. Tenho 29 aulas, mas cansa mais do que um professor que tem 50 aulas semanais que é efetivo. [O efetivo] pega tudo de manhã e vai trabalhar 7 ou 8 horas corridas.

É comum os professores atuarem em mais de uma cidade para terem o número de aulas desejado, especialmente nos casos dos ACTs e ACTs eventuais. Na época da coleta de dados, Celso atuava em duas cidades que ficavam a 30 km uma da outra, sendo uma delas a cidade onde reside. No ano anterior, ele contou que para ter um número satisfatório de aulas precisou atuar em três cidades distintas que ficavam a aproximadamente 30 km daquela onde ele mora. Ele comenta seus direitos e deveres como ACT:

Recebo o bônus normal e o décimo terceiro. A partir do momento que você não perde o vínculo, você tem direito a férias. Os deveres são automáticos. A partir do momento que você começa a dar aula, a atribuição é o contrato. [Tem que cumprir] os horários de HTPC [horário de trabalho pedagógico coletivo] e também quando é convidado, tem que forçosamente trabalhar no SARESP [sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo], por exemplo.

Em um conversa com um professor ACT eventual da cidade da região nordeste de São Paulo onde houve coleta de dados, ele relatou que fica de plantão em uma escola para, no caso de algum professor efetivo faltar, ele ficar com as aulas. Esta forma de buscar trabalho lembra o “chapa”<sup>15</sup>, como foi apontado na defesa da tese. Essa é uma estratégia individual para lidar com o problema que, no entanto, permanece para o coletivo de professores eventuais.

As aulas destinadas aos professores temporários são aquelas com as quais os efetivos não ficaram por não poderem ou mesmo não quererem. O representante sindical entrevistado explica a distribuição de aulas para os professores ACTs (admitido em caráter temporário):

O professor efetivo [...] passou no concurso de provimento de cargo e assumiu esse concurso. A contratação temporária chamada de ACT ou de OFA (ocupante de

---

<sup>15</sup> Chapas são trabalhadores informais que ficam na entrada das cidades esperando que os procurem para realizar algum serviço eventual, normalmente de carga e descarga.

função atividade) [...] tem uma atribuição de aula anual no começo do ano letivo, que são as aulas remanescentes da primeira atribuição de aulas feita para os efetivos, que é feita na própria escola onde o professor tem seu cargo. Depois, essas aulas [remanescentes] são [...] distribuídas na diretoria de ensino ou [...] na região onde vai ser feita a atribuição. Os temporários vão ter sua classificação fixada de acordo com o tempo que já têm de trabalho.

A diretora entrevistada retrata as mudanças ocorridas recentemente na contratação dos professores temporários:

Existiam os professores que a gente chamava de ACT, admitido em caráter temporário. A partir da data de admissão, eles também eram regidos pelo Estatuto do Magistério. Do dia 02 de junho de 2007 [em diante], todos os professores admitidos, sem concurso, serão celetistas.

Ela diz ainda que “ninguém sabe nos dizer como serão as regras para os novos concursados, [que assumirem a partir dessa data], se será pela CLT ou pelo Estatuto” e complementa, dizendo que:

A partir do dia 02 de junho de 2007, [todos os temporários] são celetistas, inclusive os eventuais. Não existe mais diferença entre o contrato de ACT e de ACT eventual, mas antes existia diferença de que o ACT era regido pelo Estatuto e tinha um vínculo contínuo com o Estado. Por exemplo, se ele pegava uma licença no mês de janeiro, que é considerado férias, ele ganhava, tinha os mesmos direitos que o efetivo. [...] Agora, todos eles terão licença médica, falta abonada, férias etc.

A diretora também avalia o impacto dessas mudanças:

Quando o professor tem essa estabilidade, como ACT e como efetivo, ele tem privilégios. Tinha licença, o Estado cobria integralmente a licença quando eram estatutários. Agora, com essa mudança, isso não vai mais acontecer. O celetista [tem] 15 dias pagos pelo empregador. Após esse tempo, é o INSS que paga e, pelo que eu li do Estatuto, o salário é reduzido em um terço pela CLT. Então, a pessoa vai pensar muito antes de tirar uma licença. Para os eventuais, é a mesma coisa, porque antes eles também eram regidos pelo Estatuto, mas não tinham direito a licença. Os eventuais tiveram ganhos, já os ACTs, pelo Estatuto, tiveram algumas perdas.

Souza (2009), ao discutir as contratações dos professores do ensino técnico do estado de São Paulo, explica que antes da Constituição Federal de 1988 existiam três esquemas de contratação dos trabalhadores no setor público: os estatutários, que seguem o estatuto dos funcionários públicos municipais, estaduais ou federais; os celetistas, enquadrados na Consolidação das Leis do Trabalho; e os regidos por leis especiais. A partir de 1988, foi estabelecido o regime jurídico único e, com isso, os funcionários públicos

somente podiam ser contratados como estatutários. Em 1998, o regime jurídico único foi extinto pela Emenda à Constituição de Número 19 e o funcionalismo público pôde novamente ser contratado pela CLT e por leis especiais. Esta emenda teve a finalidade de aproximar as normas que regulavam o mercado de trabalho no setor público e no setor privado, representando uma medida de flexibilização do trabalho para o setor público. Diante disso, algumas questões que despertam a curiosidade e podem ser alvo de outros estudos são: Como eram os contratos antes da criação do regime jurídico único, 1988, quando havia a possibilidade, como hoje, de contratar funcionários públicos pelo Estatuto de Funcionários Públicos (estatutários); Consolidação das Leis do Trabalho (celetistas) e leis especiais? Será que existiam tantos temporários no estado de São Paulo como hoje, que chega a aproximadamente 50%? Esta pesquisadora comenta que, a partir de 1998, emergiram no estado de São Paulo discussões sobre desregulamentação do trabalho e contratos precários, sendo aprovadas:

As reformas administrativas e previdenciárias que estabeleceram o fim da equiparação salarial entre os ativos e os aposentados; o fim do regime jurídico único e a eliminação da isonomia entre os poderes legislativo, executivo e judiciário; implantou mecanismos de avaliação de desempenho dos trabalhadores no setor público e o aumento do tempo de experiência para três anos; embora não tenha eliminado a estabilidade no emprego público, inseriu a possibilidade de demissão em decorrência de avaliação periódica de desempenho (SOUZA, 2009, p.4).

Segundo o representante sindical entrevistado, houve uma tentativa de limitar o contrato do ACT para o máximo de dois anos, mas:

Nós conseguimos barrar, porque representaria uma rotatividade muito grande. Isso tem a ver com quebrar o vínculo e não prover esse profissional de aposentadoria, [para a qual deve-se] ter 10 anos de serviço público e 5 anos no cargo [...]. A única distinção que tem, no momento, entre o temporário e o efetivo, é no sentido de que o temporário não tem a garantia de ter aula, de manter as 20 aulas, coisa que o efetivo tem.

Em dezembro de 2008, a Secretaria Estadual de São Paulo aplicou uma prova aos professores temporários para avaliar seus conhecimentos. Participaram 214 mil professores, 100 mil deles já atuantes com este tipo de vínculo. Esta avaliação seria usada como um dos critérios para atribuição de suas aulas, em conjunto com tempo de serviço e análise de títulos. Três mil obtiveram nota zero e apenas 111 ficaram com nota 10. A APEOESP, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, moveu uma ação para impedir a validade da prova e seu uso como critério para atribuição de aulas,

obtendo êxito em uma decisão provisória da justiça de São Paulo. Assim, a atribuição de aulas no início de 2009 foi feita conforme os critérios anteriores de tempo de serviço e títulos. A Secretaria Estadual de São Paulo está recorrendo na justiça (UOL EDUCAÇÃO, 2009a, UOL EDUCAÇÃO, 2009b).

Ao responder aos questionários, os professores concursados explicaram como funciona o seu contrato de trabalho. Alguns respondentes lembraram que não têm FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), mas têm estabilidade. Contudo, disseram perder a estabilidade, caso causem prejuízo à administração pública, reforçando que isso está previsto no Estatuto do Magistério.

Os não efetivos explicaram o seu contrato de trabalho, destacando que seus contratos são temporários e que só têm emprego de fevereiro a dezembro. Os entrevistados, contudo, diferenciaram os direitos do temporário e do temporário eventual. O temporário não eventual irá, por exemplo, gozar das férias de janeiro.

## **2.2 A Jornada de Trabalho dos Professores Pesquisados**

Os professores são contratados como horistas, com seu pagamento sendo feito por hora-aula ministrada. No caso dos professores que atuam no ensino público, existem restrições relativas ao número mínimo e máximo de aulas por semana e, além disso, eles podem ter mais de um vínculo público e mesmo atuarem em escolas particulares. Deste modo, torna-se interessante analisar o número total de horas trabalhadas.

Os dados coletados com os 95 professores por meio de questionários permitem conhecer o número total de horas semanais trabalhadas pelos professores, considerando todos seus vínculos. Foi considerada carga horária total de trabalho a soma do tempo voltado às aulas, ao HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) e outras atividades ligadas a todas as escolas onde atua, bem como as horas direcionadas para outras atividades remuneradas não ligadas à docência, caso de 11 respondentes que têm “bicos”, uma vez que não envolvem vínculo empregatício. Os dados são apresentados na Tabela 2.3. A maior parte deles tem uma carga de 36 a 44 horas semanais, seguida pela faixa de 45 a 55 horas semanais.

Observa-se que 11 professores, o correspondente a 11,6%, trabalham menos de 25 horas semanais, o que configura, de acordo com a legislação brasileira, a jornada em tempo parcial. Observa-se também que 38 (40%) têm a “jornada reduzida”, aquela que é

maior que as 25 horas do tempo parcial e menor do que a jornada brasileira padrão de 44 horas. Por fim, 2 têm a jornada padrão de 44 horas e 32 (33,6%) trabalham mais horas.

**Tabela 2.3 - Carga Horária Total de Trabalho**

Número de horas semanais	Frequência Absoluta (n=95)*	Frequência Relativa (%)
2 a 15	9	9,5
16 a 25	2	2,1
26 a 35	15	15,8
36 a 43	23	24,2
44 a 55	20	21,0
56 a 65	10	10,5
66 a 78	4	4,2
Não respondeu	12	12,7
Total	95	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

É apresentada, na Tabela 2.4, a carga horária total de trabalhado dos professores por tipo de vínculo empregatício. Os professores efetivos concentram-se mais na faixa de 44 a 55 horas, seguidas pelas de 36 a 43 e 56 a 65 horas. Já os admitidos em caráter temporário (ACTs) concentram-se nas faixas de 36 a 43, 26 a 35 e 2 a 15 horas. Existe um percentual maior de efetivos trabalhando nas jornadas de maior número de horas e de ACTs nas jornadas de menos horas.

**Tabela 2.4 - Carga Horária Total de Trabalho por Vínculo\***

Carga Horária Semanal	Efetivos (n)	%	ACTs (n)	%
2 a 15	2	3,2	7	21,9
16 a 25	1	1,6	0	0,0
26 a 35	8	12,7	7	21,9
36 a 43	15	23,8	8	25,0
44 a 55	17	27,0	3	9,4
56 a 65	10	15,9	0	0,0
66 a 78	3	4,8	1	3,1
Não respondeu	7	11,1	6	18,8
Total	63	100	32	100

\* O número total de respostas consideradas foi 95.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Dentre os pesquisados, 25 disseram que a carga trabalho varia muito de uma semana para outra, principalmente em função das aulas eventuais e atividades extraclasse, como avaliações, compromissos sociais, encerramento de projetos e conselho de classe. Nas semanas com mais avaliações, por exemplo, as atividades extraclasse aumentam e, portanto, a carga horária aumenta. Um professor tratou do tempo variável para preparação das aulas dizendo: “depende do conteúdo a ser trabalhado, a quantidade de horas para preparação poderá ser maior”.

Entre os que sofrem maior variação da carga horária de uma semana para a outra estão os professores que não são concursados. Segundo um deles, “em uma semana, leciona vários dias, já na outra, não tem aulas”.

A diretora entrevistada, referindo-se ao professor temporário, comenta:

É muito variável o número de aulas, por semana, por mês. Eles também podem pegar 33 aulas, só que é muito difícil ter as 33 aulas numa mesma unidade escolar. Esses professores geralmente dão aulas em três escolas, cujos horários são conflitantes. Difícilmente ele vai conseguir chegar nessas 33. Ele pode chegar nessas 33, se ele pegar uma licença fechada de um efetivo que está afastado por algum motivo. Agora, em uma escola, você vai ter ACT [admitido em caráter temporário] que tem 3 aulas, que tem 15, 22. Depende do número de aulas. Então, esse número é variável de uma semana para outra.

A situação dos ACTs (admitidos em caráter temporário) é difícil, já que muitas vezes têm que buscar vínculos com várias escolas, em alguns casos até em cidades diferentes, para completar sua carga horária, tendo complicações com os deslocamentos de uma escola para outra e a necessidade de se adaptar à gestão de cada uma.

No próximo capítulo, analisa-se a jornada de trabalho do professor da rede pública a partir da coleta na RAIS e com os professores envolvidos no estudo, permitindo uma maior compreensão das questões relacionadas ao tempo de trabalho.

## CAPÍTULO 3. A JORNADA DE TRABALHO

As atividades docentes costumam demandar muitas horas de trabalho. Além das horas em sala de aula, o professor precisa dedicar seu tempo a atividades extraclasse, como preparação de aulas e correção de provas, por exemplo, e ao horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), previsto para planejamento de aulas e troca de experiências com os pares, o que aumenta sua jornada.

A proposta deste capítulo é discutir a jornada do professor, suas demandas de trabalho, o tempo dedicado às aulas e às atividades extraclasse.

### 3.1 A Jornada do Professor da Rede Pública

Drago et al. (1999) realizaram dois *surveys* e apontam que os professores da escola elementar pública nos EUA trabalhavam 44,4 horas por semana, nos anos de 1993 e 1994, e 46,6 horas, em 1996 e 1997. Os autores procuraram entender quantas horas estes profissionais dedicam ao trabalho e a pressão de tempo vivenciada por eles. A jornada de trabalho contratual era de 6 horas e 30 minutos por dia e de 32 horas e 30 minutos por semana. A soma da jornada no local de trabalho e em casa era de 9 horas e 41 minutos diárias<sup>16</sup>, sendo 8 horas e 16 minutos no local de trabalho, portanto, acima da jornada contratual.

Eles observaram ainda que o trabalho invade a vida pessoal/familiar dos professores em duas horas diárias além daquelas dedicadas no local de trabalho, somando 10 horas e 16 minutos ao todo e em quase quatro horas além daquelas estabelecidas contratualmente<sup>17</sup>. O tempo dedicado às tarefas de casa pelos professores era de 2 horas e 14 minutos, com as mulheres gastando, em média, meia hora a mais do que os homens. O tempo de trabalho total dos professores era de pouco menos de 12 horas por dia, sendo que homens e mulheres com filhos trabalhavam meia hora a mais do que aqueles sem filhos.

No Brasil, os professores também têm jornadas extensas. Barbosa e Pessôa (2008) apresentam as médias de horas contratuais pagas para os professores da rede pública do estado de São Paulo ao longo de sua carreira, considerando o sexo e o tipo de contrato de trabalho (ver Tabela 3.1). Sua jornada média de trabalho é de 33 horas semanais e, com o

---

<sup>16</sup> Neste cálculo, está incluído o tempo em relacionamentos sociais, mas não o tempo livre no trabalho.

<sup>17</sup> No cálculo do tempo de invasão, é incluído o tempo livre no trabalho.

tempo, o número de horas trabalhadas pelos não efetivos aumenta, enquanto a dos efetivos mantém-se estável em torno de 40 horas semanais. Pode-se observar também que não há grandes diferenças entre homens e mulheres.

**Tabela 3.1- Horas Médias Trabalhadas Pagas ao Longo da Carreira de Professor**

<b>Gênero</b>								
<b>Anos na Carreira</b>								
<b>Tempo de Carreira</b>	<b>Média Horas</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>34</b>
<b>Todos</b>	33	29	38	36	36	38	38	40
<b>Homem</b>	33	30	37	36	36	38	39	40
<b>Mulher</b>	33	28	38	36	36	38	38	39
<b>Situação Funcional</b>								
<b>Anos na Carreira</b>								
<b>Tempo de Carreira</b>	<b>Média Horas</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>34</b>
<b>Efetivo</b>	39	39	40	37	38	40	40	41
<b>Não-efetivo</b>	23	18	32	33	32	34	34	36

Fonte: Barbosa e Pessôa (2008, p. 22).

Polato (2008), a partir de uma pesquisa realizada pela Nova Escola e Ibope com 500 professores das capitais brasileiras em 2007, observou que os professores gastam em média 59 horas por semana em atividades voltadas para o trabalho, sendo metade desse tempo dedicado à sala de aula. Reis et al. (2005) levantaram que, em média, os professores da rede municipal de ensino fundamental de Vitória da Conquista (Bahia) trabalhavam 38 horas e 48 minutos por semana.

Os professores efetivos concursados do setor de ensino público do estado de São Paulo têm garantia de 20 horas aula<sup>18</sup> no mínimo e 33 horas aulas no máximo, conforme o representante sindical e a diretora entrevistados. Além das aulas, eles precisam cumprir o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e o horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), tratado como trabalho em local de livre escolha, proporcionais ao número de aulas (APEOESP, 2006). O representante sindical diz que:

Para quem tem 25 horas/aulas, tem cumprir duas de HTPC [horário de trabalho pedagógico coletivo] e ganha três por horário de local de livre escolha. Para quem tem 33 aulas, tem que cumprir mais três horas de HTPC na escola e mais quatro horas de trabalho local de livre escolha.

<sup>18</sup> Cada hora aula do professor tem duração geralmente de 50 minutos.



Os professores podem ter uma jornada inicial de 20 horas aulas em sala, mais 2 horas em HTPC e 2 horas em local de livre escolha ou uma jornada básica com 25 horas aulas em sala mais 2 horas em HTPC e 3 em local de livre escolha (APEOESP, 2006). A diretora, além de explicar o funcionamento da jornada inicial e básica dos professores das escolas públicas, fala da possibilidade do professor ter uma jornada suplementar:

O professor efetivo tem uma jornada mínima de 20 horas aula semanal. Essa jornada chama-se jornada inicial. Toda vez que você faz concurso e ingressa como efetivo, você ingressa nessa jornada de 20 horas semanais. Você pode mudar essa jornada durante o transcorrer do ano, se surgirem mais aulas, passando a ter 25 horas aulas semanais e essa jornada chama jornada básica. Você pode ter aulas que podem chegar até o limite máximo de 33 horas aulas [tendo jornada suplementar]. Estas cargas [básica e suplementar] são optativas, o professor pega se ele quiser. Seriam aulas na própria escola ou em outra unidade escolar, sendo 33 aulas sem os HTPCs. Com os HTPCs, chegam a quase 40. O máximo da carga do professor são 33 aulas, não 33 horas, [pois a] aula é de 50 minutos.

Em julho de 2009, depois da entrevista, foi aprovada uma lei complementar no estado de São Paulo que instituiu a jornada integral e a reduzida para o docente da rede pública estadual. A integral é de 40 horas semanais de trabalho, sendo 33 direcionadas para atividades com os alunos, três para atividades pedagógicas na escola e quatro em local de livre escolha. A jornada reduzida é de 10 horas em atividades com os alunos e duas horas em HTPC. Todos professores poderão escolher a redução, manutenção ou ampliação de sua jornada, anualmente, durante a atribuição inicial de aulas (SÃO PAULO, 2009).

A diretora comenta que quando um professor trabalha menos do que as 20 horas aulas:

Ele é considerado “adido”. O professor adido está vinculado a uma unidade e deve cumprir as 20 horas nessa unidade numa outra função qualquer, que pode ser ajudar na secretaria, numa aula de leitura, de reforço. Mas, ao mesmo tempo, se em outro município da diretoria sobrar aulas, ele é obrigado a pegar essas aulas. Então, ele tem a desvantagem de não ter uma fixação em um município.

Ela ainda comenta que a jornada diária desses professores “não pode ultrapassar 8 aulas. Pode trabalhar até em três turnos, mas só com 8 aulas. Isso eles distribuem livremente”.

O limite de 33 horas mencionado não impede que o professor do estado de São Paulo também dê aulas em escolas particulares, tenha mais um cargo público nesta atividade ou exerça outra atividade remunerada. Como diz o representante sindical: “Aquilo que você faz na iniciativa privada e que extrapola esse número não é controlado e não é proibido.

Então, é possível você dar 70 aulas, se você conseguir encaixar na sua hora e ir complementando na particular”.

Além disso, ele comenta que “é possível acumular dois cargos públicos”. Segundo ele, “a Constituição permite acumular o cargo de professor com o de juiz ou com o de médico ou ainda dois cargos de professor”, como exemplifica:

Podem ser dois cargos de professor na mesma disciplina, mesmo que seja na mesma escola. Ele prestou dois concursos de matemática, portanto, ele é professor duas vezes de matemática. [...] Existem vários casos, aqui, de professor que tem dois cargos na mesma escola. Ele acumula dois cargos de professor de português, então, ele dá [até] 64 aulas na mesma escola.

Conforme ainda o representante sindical entrevistado,

A partir do final da década de 90, a quantidade de professores que acumula dois vínculos empregatícios, Estado com Estado ou Município com o Estado, é até mais expressivo por conta do fenômeno da municipalização [do ensino]. Isso abriu mais vagas no município e diminuiu [as aulas no estado] em determinadas cidades [...] Isso obriga o professor, até por uma questão de segurança, a buscar também a efetivação na rede municipal.

A dimensão das responsabilidades do estado e dos municípios tem sido alterada. A partir do final da década de 1980, tem ocorrido um processo de descentralização na área educacional, com o poder de decisão referente à educação sendo compartilhado entre governo federal, estadual e municipal. Esta descentralização tem como ponto de partida a redistribuição das verbas e novos esquemas político-institucionais que inserem novas competências para cada uma das esferas de governo. Com isso, é observado um movimento expressivo de municipalização, isto é, de mudança da gestão escolar efetuada pelos estados para a realizada pelos governos municipais. Segundo Martim (2003), esta proposta está presente no estado de São Paulo desde a década de 1980, contudo, só em 1995 começou o processo de ruptura com os mecanismos centralizadores e ela foi sendo consolidada. Entre as medidas mais importantes para sua efetivação, destaca-se a transferência de escolas, professores e alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental ciclo I para os municípios (SOUZA e FARIA, 2004).

Em 1995, 79% dos alunos matriculados no ensino fundamental no estado de São Paulo eram geridos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Em 1996, a taxa de participação dos municípios do estado de São Paulo no ensino de primeira a quarta série era de 12% e, das escolas estaduais, 77% (MARTIM, 2003).

Em 2001, tanto a participação dos municípios do estado de São Paulo no ensino de primeira a quarta série, quanto das escolas estaduais, chegou a 44%. Ao comparar com anos anteriores, pode-se identificar a ampliação da participação dos municípios e, em contrapartida, redução deste estado (MARTIM, 2003). No censo nacional de 2007, havia 198.397 organizações educacionais atuando na educação básica, observando-se as escolas municipais com participação em 46,3% das matrículas, as estaduais com 41,3%, as privadas com 12% e as federais com 0,3%. Especificamente no ensino fundamental, a participação das escolas municipais é de 54,7%, das estaduais 35,3%, das privadas menos de 10% e das federais 0,1%. As escolas particulares contam com maior demanda pelo ensino médio em comparação com o fundamental (INEP, 2008a).

Além do processo de municipalização, outra explicação para o acúmulo de vínculos do professor, conforme o representante sindical, “é o valor da aula, que é muito baixo” e, como apontou, não existe um limite relacionado ao número de escolas onde um professor pode dar aulas. Então, segundo ele, o professor, para aumentar seu salário, “e tentar manter um determinado nível social, tende a usar todo seu espaço e tempo procurando vínculos empregatícios”.

Os professores admitidos em caráter temporário (ACT) não contam com um mínimo de aulas garantidas, podendo haver variação em sua jornada e nos dias de trabalho de uma semana para outra, mas também dentro do limite de 33 horas de aula por semana. Eles geralmente substituem os professores efetivos afastados por doença ou licença maternidade.

Gatti, Esposito e Silva (1994) notaram que 40% dos professores de Minas Gerais e São Paulo atuavam em mais de uma instituição de ensino, com apenas 16% deles tendo o magistério como a única fonte de renda e 24% afirmando ser este salário essencial para manutenção da família.

Na coleta de dados primários com os professores (ver Tabela 3.2), foi verificado que 59% dos professores trabalhavam em mais de uma escola, sendo que 16,9% deles trabalhavam em mais de duas.

**Tabela 3.2 - Número de Escolas em que os Professores Trabalham**

<b>Número de Escolas</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
1	38	40,0
2	40	42,1
3	9	9,5
4	7	7,4
Não respondeu	1	1,0
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

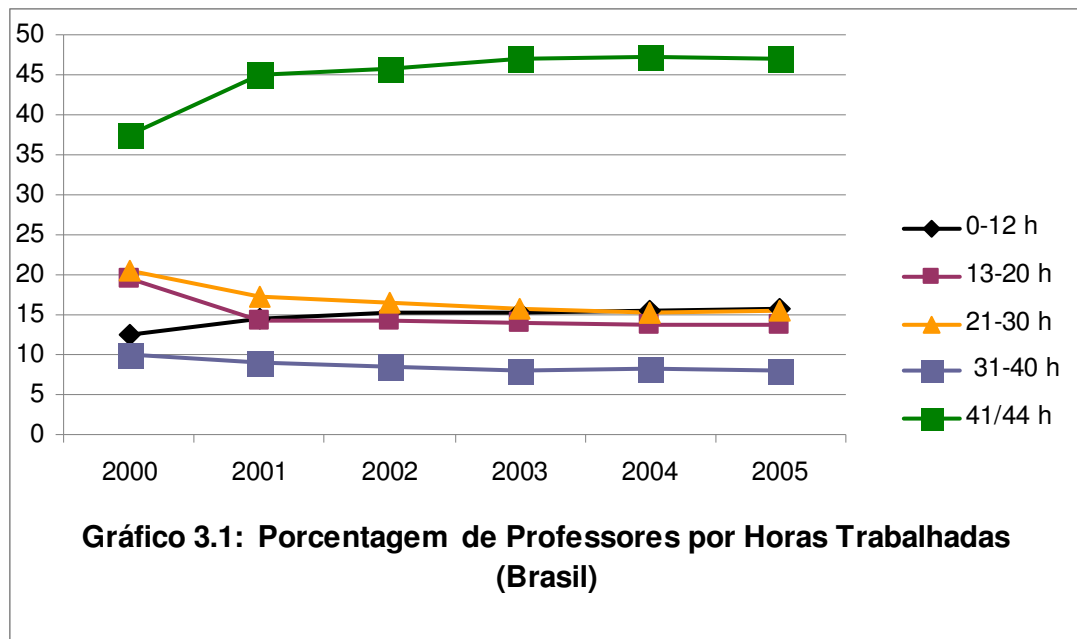
Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Por meio da coleta na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), observou-se uma maior concentração, com tendência de crescimento, dos professores nas jornadas de 41 a 44 horas semanais, tanto no Brasil quanto no estado de São Paulo (ver Tabela 3.3 e Gráficos 3.1 e 3.2). Isso ocorre mesmo existindo professores que acumulam mais de um vínculo e que são contabilizados mais de uma vez pela RAIS.

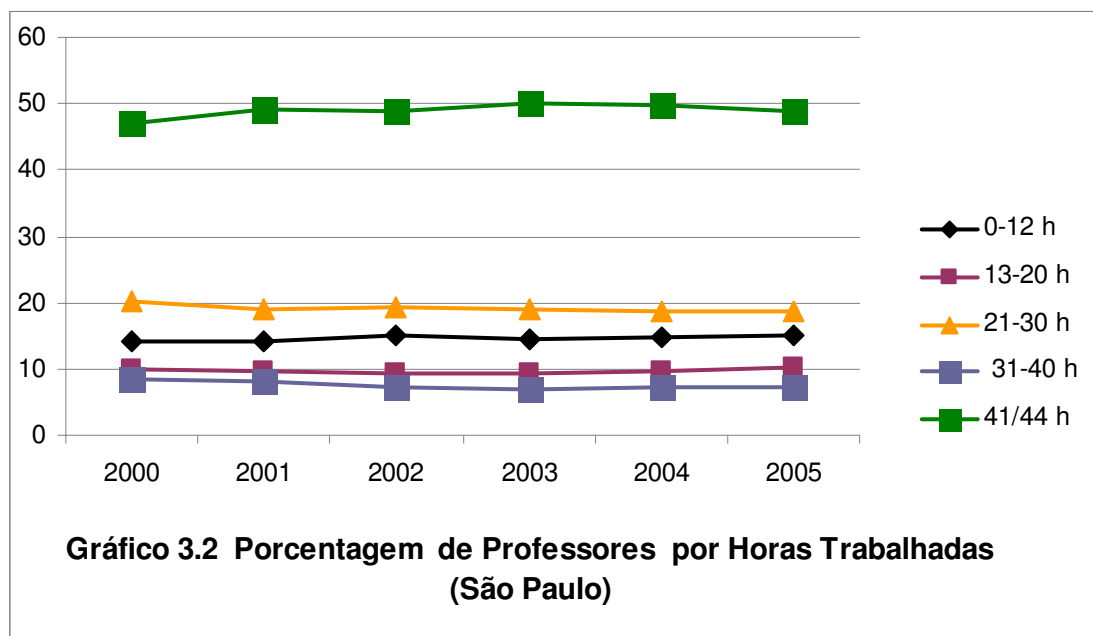
**Tabela 3.3 - Horas Trabalhadas pelos Professores (Brasil e São Paulo, 2000 a 2005)**

<b>Ano/ Abrangência</b>	<b>Número de Horas Trabalhadas</b>	<b>2000 (%)</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>
Brasil	0-12 h	12,4	14,4	15,2	15,3	15,4	15,7
	13-20 h	19,6	14,2	14,2	13,9	13,8	13,7
	21-30 h	20,4	17,2	16,4	15,7	15,3	15,4
	31-40 h	10,1	9,1	8,5	8,0	8,2	8,1
	41/44 h	37,5	45,1	45,7	47,1	47,3	47,1
São Paulo	0-12 h	14,2	14,2	15,2	14,6	14,8	15,1
	13-20 h	10,1	9,6	9,3	9,4	9,7	10,2
	21-30 h	20,2	19,1	19,3	19,1	18,6	18,8
	31-40 h	8,4	8,0	7,2	7,0	7,2	7,1
	41/44 h	47,1	49,2	48,8	49,9	49,8	48,8

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.



Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.



Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

Barbosa e Pessoa (2008) observaram que não existiam diferenças significativas na jornada entre homens e mulheres. Analisando-se os dados da RAIS, que podem ser vistos nas Tabelas 3.4 e 3.5, há um percentual maior de homens na jornada de 41 a 44 horas semanais. Entre as mulheres, a segunda maior concentração foi na faixa de 21 a 30 horas e, entre os homens, na faixa 0 a 12 horas, na qual é mais viável acumular outro vínculo.

**Tabela 3.4 – Horas Trabalhadas pelos Professores por Gênero (Brasil, 2000 a 2005)**

<b>Ano/ Abrangência</b>	<b>Número de Horas Trabalhadas</b>	<b>2000 (%)</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>
Mulher	0-12 h	9,9	11,5	12,1	12,0	12,0	12,1
	13-20 h	21,8	15,7	15,8	15,4	15,1	15,1
	21-30 h	22,4	20,0	18,9	18,5	18,0	18,2
	31-40 h	9,8	9,3	8,7	8,3	8,6	8,3
	41-44 h	36,1	43,5	44,5	45,8	46,3	46,3
Homem	0-12 h	18,2	21,2	22,7	23,2	23,6	24,2
	13-20 h	14,8	10,6	10,5	10,4	10,4	10,6
	21-30 h	15,8	10,6	10,5	8,9	8,6	8,8
	31-40 h	10,4	8,7	7,8	7,3	7,6	7,3
	41-44 h	40,8	48,9	48,5	50,2	49,8	49,1

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

**Tabela 3.5 - Horas Trabalhadas pelos Professores por Gênero (São Paulo, 2000 a 2005)**

<b>Ano/ Abrangência</b>	<b>Número de Horas Trabalhadas</b>	<b>2000 (%)</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>
Mulher	0-12 h	11,4	11,3	11,8	11,5	11,6	11,6
	13-20 h	10,3	9,8	9,4	9,5	9,8	10,3
	21-30 h	24,2	23,0	23,0	22,7	22,1	22,3
	31-40 h	9,1	8,4	7,7	7,5	7,6	7,4
	41-44 h	45,0	47,5	48,1	48,8	48,9	48,4
Homem	0-12 h	21,3	21,7	24,1	22,4	22,8	24,0
	13-20 h	9,5	9,3	9,2	9,2	9,3	10,0
	21-30 h	9,8	9,0	9,7	9,7	9,9	9,9
	31-40 h	7,1	6,6	6,2	5,8	6,1	6,2
	41-44 h	52,3	53,4	50,8	52,9	51,9	49,9

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

Souza (2008) estabelece uma diferenciação entre o tempo de ensino e o tempo de trabalho do professor. O tempo de ensino é aquele disponibilizado em sala, no qual o professor está com os alunos. O tempo de trabalho é “a mobilização física e intelectual para o exercício da docência na escola, no domicílio ou em lugares determinados para preparação de aulas, correções, estudos, reuniões etc” (p.358). A autora comenta que o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz no espaço público, na escola, e no espaço privado, em casa, não existindo barreiras que impeçam o seu transbordamento para o tempo de lazer, de descanso, de cuidado dos filhos, de atividades com familiares e tarefas domésticas. Dificuldades para

conciliar a vida pessoal-familiar e trabalho, como cuidar dos filhos e ter tempo livre para concluir a pós-graduação, estão entre os motivos do abandono do magistério (LAPO e BUENO, 2003).

A seguir, são analisadas as demandas de trabalho dos professores.

### 3.2 Cotidiano de Trabalho

Neste item, apresenta-se o cotidiano de trabalho dos professores, envolvendo o número de alunos, de aulas, de turmas e de escolas sob a responsabilidade do professor, bem como o tempo dedicado ao HTPC, às atividades extraclasse, o intervalo para almoço e as atividades desenvolvidas nos finais de semana.

Gatti, Esposito e Silva (1994), ao estudarem professores do ensino fundamental de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, verificaram que a média de alunos na sala por professor era 33, 31 e 38, respectivamente. Reis et al. (2005) pesquisaram a rede municipal de ensino fundamental de Vitória da Conquista (BA) e levantaram que, em média, os professores eram responsáveis por 2,4 turmas com 29,4 alunos cada.

Como mostrado, muitos professores dão aulas em mais de uma escola. Dos 95 professores que responderam o questionário desta pesquisa, 59% estão nesta situação. Isso implica na necessidade do professor se deslocar rapidamente de uma escola para a outra, sem receber o apoio necessário, como comentam Codo e Vasques-Menezes (2000).

A professora Luciana comenta que:

Preferiria ficar em uma escola só. Geralmente, uma escola está trabalhando com um projeto e a outra trabalha com uma coisa totalmente diferente. Então, você precisa se desdobrar. Estando em uma só, os conflitos são menores, [participa de] um HTPC [horário de trabalho pedagógico coletivo].

A diretora entrevistada disse a esse respeito: “com certeza, [os professores] preferem uma única [escola], porque eles não têm problema com transporte, seguem um único calendário, dia de reuniões”. Ela diz ainda sobre isso:

Quando se tem uma carga mínima de 20 horas e máxima de 33, somam-se todas as escolas estaduais, podendo [o professor] cumprir [esta carga] numa única escola. No caso das disciplinas matemática e português, que são 6 aulas por classe, os professores geralmente são fixados em uma única unidade. Já, por exemplo, inglês, ciências e química, que são duas horas semanais, muito dificilmente ele consegue as 33 em uma única escola.

O número de turmas sob responsabilidade dos respondentes ao questionário variava de uma a quarenta, com uma média de 11,4 (desvio padrão=6,67). Muitos deles, 25,26%, contavam com 6 a 10 turmas e 37,9%, com 11 a 20 turmas (ver Tabela 3.6).

**Tabela 3.6 - Número de Turmas por Professor**

<b>Turmas</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
1 a 5	18	18,9
6 a 10	24	25,3
11 a 15	22	23,2
16 a 20	14	14,7
21 a 40	5	5,3
Não respondeu	12	12,6
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

O número de alunos por professor também é alto, sendo que 21,1% tinha entre 301 e 450 alunos e 18,9%, entre 451 e 600 (ver Tabela 3.7). A média de alunos por professor era 404,7 (desvio padrão=224,7) com o mínimo de 16 e máximo de 1210 alunos.

**Tabela 3.7 - Número de Alunos por Professor**

<b>Número de Alunos</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
16-150	13	13,7
151-300	13	13,7
301-450	20	21,1
451-600	18	18,9
601-1210	15	15,8
Não respondeu	16	16,8
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Os professores se concentram principalmente na faixa de 26 a 35 aulas por semana, logo seguida pela faixa de 46 a 64 aulas (ver Tabela 3.8). Sua média de aulas por semana era de 34,8 (desvio padrão de 12,2). Nos extremos, foi encontrada uma professora com 3 aulas e outra com 64 aulas.



**Tabela 3.8 - Número de Aulas Semanais**

<b>Número de Aulas</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
3 a 15	5	5,3
16 a 25	13	13,7
26 a 35	35	36,8
36 a 45	18	18,9
46 a 64	16	16,8
Não respondeu	8	8,5
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Dentre os professores, 19, ou seja, 20%, afirmaram que o número de aulas varia, principalmente devido à substituição temporária em caráter eventual, entre outros aspectos apresentados na Tabela 3.9. Os professores que mencionaram a variação do número de aulas em decorrência da substituição temporária são em sua grande maioria os temporários.

**Tabela 3.9 – Motivos para Variação no Número de Aulas**

<b>Motivos</b>	<b>Frequência Absoluta (n=21)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Substituições temporárias em caráter eventual	13	61,9
Atribuição de aulas no início do ano ou semestre	5	23,8
Substituição de professores com licença	3	14,3
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Além das aulas, os professores têm de cumprir o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e as horas de trabalho em local de livre escolha. As horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) são direcionadas para que os professores se reúnam com o fim de pensar em maneiras de melhorar suas estratégias de ensino. Já as horas em local de livre escolha são disponibilizadas para que o professor cuide de atividades extraclasse, como preparação e correção de atividades e avaliações e são remuneradas. Estas atividades consomem muito tempo dos professores e muitas vezes extrapolam as horas em local de livre escolha previstas. No estudo de Gatti, Esposito e Silva (1994), os docentes relataram gastar quatro horas semanais, em média, na preparação de aulas e três em correções de exercícios e provas.

A Tabela 3.10 apresenta a quantidade de horas dedicadas ao HTPC por semana. A maior parte dos professores dedica três horas, seguidos pelos que dedicam duas horas.

<b>Quantidade de Horas</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
1	3	3,2
2	32	33,7
3	35	36,8
4	12	12,6
5	5	5,3
Não respondeu	8	8,4
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

O professor Silvio se referiu ao HTPC como “horário de tempo perdido coletivo”, expressão irônica comum entre os professores, e comentou:

Esse horário poderia ser bem mais aproveitado. Seria muito melhor se o corpo docente se reunisse e discutisse sobre as classes, os alunos. Geralmente, [as reuniões de HTPC] são utilizadas [pelo coordenador pedagógico e pelo diretor] para transmitir avisos sobre projetos, mas eu acho que seria muito mais importante [...] discutir como estão as classes, para tentar solucionar os problemas.

O representante sindical Ricardo reforça a ironia com que essas reuniões são tratadas: “a gente apelida o HTPC [...] de hora de trabalho perdida coletivamente”.

Já o professor Celso o acha importante porque:

Ali você vê a realidade da escola. É onde você conversa sobre alunos que têm problema, onde o coordenador passa um trabalho a ser feito com o aluno problema. Temos problemas lá no nosso bairro, [por exemplo] de gravidez precoce de adolescentes.

O representante sindical, Ricardo, menciona que o HTPC e as horas de trabalho em local de livre escolha são remunerados e representam uma conquista da categoria “para que o professor possa planejar aulas, corrigir provas e atividades, já que os professores não recebem nenhum pagamento adicional pelas horas a mais dedicadas a estas atividades”.

Contudo, ele ressalta que em 1997, no governo de Mário Covas, diminuíram as horas de trabalho de livre escolha e foi introduzido o HTPC. De acordo com o representante sindical, o HTPC: “foi uma reivindicação dos professores, mas como uma forma de diminuir

a jornada em sala e discutir na própria escola, de maneira coletiva, os problemas que poderiam ser solucionados”. Ele avalia que essa mudança representou um ataque às conquistas anteriores:

O governo manteve a jornada e obriga o professor, além de 33 [aulas...], a ficar mais três horas na escola para fazer a discussão pedagógica. [O governo do estado] usou isso, na verdade, para ampliar o tempo do professor na escola. Então, nós ganhamos menos, porque nós estamos ganhando o salário anterior a esta reforma, por uma jornada maior.

Alguns aspectos da rotina dos professores guardam semelhanças com mecanismos empresariais que buscam envolver seus funcionários em esquemas participativos, como apontado por Smith (1997) e que levam a uma intensificação do trabalho.

Segundo Dal Rosso (2008), para compreender a intensidade do trabalho, o enfoque deve ser no trabalhador e no algo a mais exigido dele, seja na esfera física, intelectual, psíquica ou mesmo na combinação desses três aspectos. Pode-se falar em intensificação do trabalho quando se verifica a incorporação de mais atividades com o fim de ampliar a qualidade dos resultados do trabalho ou a quantidade de produção. Existe a demanda de mais trabalho em um mesmo período de tempo designado (DAL ROSSO, 2008).

Drago et al. (1999), ao estudarem o cenário educacional norte americano, afirmaram que os professores trabalham muitas horas e que, além disso, experimentam pressão de tempo, o que leva muitas vezes, a um transbordamento do trabalho para a vida familiar. Para eles, uma das explicações para as longas jornadas é a gestão escolar baseada em sistemas para produzir alto comprometimento dos docentes, como o aumento do trabalho em equipe, treinamentos, reuniões e a participação na tomada de decisões, que ampliam as demandas sobre os professores.

No caso dos professores brasileiros, pesquisadores têm apontado que eles estão entre as categorias profissionais expostas a situações de conflitos e de alta demanda, o que fica evidenciado em suas tarefas extraclasse, participações em reuniões, pressão por cumprirem prazos referentes à entrega de notas e conteúdos ministrados, problemas vivenciados com os alunos e seus familiares (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000; LAPO e BUENO; 2003; REIS et al., 2005).

Teixeira (1999) analisou o tempo de trabalho de professores do ensino fundamental ciclo II e do ensino médio de Belo Horizonte e conclui que eles têm aumentado o número de horas trabalhadas e o ritmo de trabalho.

Dal Rosso (2008) pesquisou a intensidade do trabalho na atualidade. Para isso, ele entrevistou 825 trabalhadores do Distrito Federal de 20 diferentes ramos entre 2000 e 2002. Dos 66 trabalhadores do ensino público participantes do estudo, foi observado que 27,3% consideram seu trabalho mais intenso, 15,2% menos intenso e 56,6% não notou diferença. Este autor estudou em específico os mecanismos para intensificação do trabalho listados na Tabela 3.11, onde é apresentada a percepção dos trabalhadores do ensino público em relação a estes mecanismos. No ensino privado, todos estes mecanismos apareceram com maior frequência e ficou mais evidente a intensificação do trabalho.

Barbosa e Silva (2009) estudaram a intensificação do trabalho docente na rede pública do Distrito Federal através de análise documental, observação e entrevistas com sete professoras de uma escola do ciclo I do fundamental com mais de dez anos na função. As autoras comentaram que a intensificação é decorrente de demandas institucionais, como: participação na gestão escolar, mudanças culturais e na família, novos esquemas pedagógicos usados nas escolas públicas e exigências da Secretaria da Educação, incluindo burocráticas e de desenvolvimento de atividades variadas com alunos que apresentam dificuldades. No âmbito de intensificação individual, elas citaram a necessidade de cuidar da segurança dos alunos, de afetividade com os mesmos, de formação continuada e de buscar maneiras alternativas de conseguir recursos e materiais para a escola. Tudo isso gera uma sobrecarga de trabalho para o professor.

**Tabela 3.11 – Mecanismos de Intensificação no Setor Público de Ensino**

Mecanismos	Frequência Relativa (%)		
	Mais Horas	Mesmo Número	Menos Horas
<b>Jornada</b>	34,8	59,1	6,1
<b>Ritmo e Velocidade</b>	<b>Maior</b>	<b>Menor</b>	<b>Não Sabe</b>
	47,0	50,0	3
<b>Acúmulo de Atividades</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Mesmas de Antes</b>
	16,7	77,3	6,1
<b>Exigência de Polivalência</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às Vezes</b>
	34,8	50,0	15,2
<b>Cobrança de Resultados</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às Vezes</b>
	40,9	59,1	0

Fonte: Adaptado a partir DAL ROSSO (2008, p. 106-135)

A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) defende a redução do tempo dos professores em sala de aula e aumento do tempo para

preparação (APEOESP, 2006). A diretora entrevistada comenta a atuação sindical relacionada à jornada:

Antigamente, as jornadas eram: a inicial 25 [horas aula] e a integral, 30, podendo chegar a um limite de 40 horas. Agora, [a inicial é de 20] e a integral são 33, chegando a 60 quando você acumula, e as 33 que podem chegar até 40 [com o HTPC e hora em local de livre escolha]. Essa jornada atual [...], foi uma reivindicação feita pela APEOESP, sendo a redução uma conquista. Atualmente, eles querem que essa jornada máxima seja reduzida para 20 horas/aulas semanais e que as outras 10 sejam de dedicação na própria escola, incluindo HTPC, leituras, capacitação, correção de provas, preparando aulas. Para o professor preparar bem uma aula, eu acho que [isso] seria o ideal para todos.

No caso dos professores envolvidos neste estudo, além das aulas e do HTPC, 50,6% gastam de uma a seis horas semanais em outras atividades ligadas à escola, como mostra a Tabela 3.12. Observa-se que os professores têm pouco tempo para a preparação de aulas e, como foi mencionado, também estão incluídas as horas remuneradas para o trabalho em local de livre escolha.

<b>Horas</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
1 a 3	22	23,2
4 a 6	26	27,4
7 a 10	12	12,6
11 a 20	3	3,2
20 a 40	3	3,2
Não respondeu	29	30,4
Total	95	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Estas outras atividades desenvolvidas pelos professores são apresentadas na Tabela 3.13. A atividade mais mencionada foi a preparação de aulas, considerando como tal as pesquisas feitas sobre o conteúdo ministrado em livros e internet, o desenvolvimento de aulas com atividades dinâmicas, o estudo do conteúdo e a confecção de materiais didáticos. A segunda atividade mencionada foram os cursos de capacitação, presencial ou à distância, nos quais uma das respondentes também dá aulas. Foi frequente também a citação de projetos relativos à disciplina que ministram, como por exemplo, planejamento e realização de visitas a parques, exposições, museus, observatórios, entre outros, e planejamento de discussões temáticas interdisciplinares.

**Tabela 3.13 - Atividades Ligadas à Escola além das Aulas e do HTPC**

<b>Atividades</b>	<b>Frequência Absoluta (n=93)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Preparação de aula	40	43,0
Cursos de capacitação	14	15,0
Projetos relacionados às disciplinas	12	12,9
Correção de provas	10	10,7
Aulas extras no Programa Escola da Família	3	3,3
Outros	3	3,3
Coordenação do ensino médio	2	2,2
Ajuda na secretaria	2	2,2
Preparar atividades extraclasse	2	2,2
Visitas e conversas com alunos	2	2,2
Aulas de reforço	1	1,0
Orientação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)	1	1,0
Orientação de estágio	1	1,0
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Foi citada também a preparação de atividades extraclasse, como organização de eventos, festas e olimpíadas, bem como aulas extras ministradas durante o final de semana no Programa Escola da Família. Este programa existe apenas no estado de São Paulo e conta com a participação de estudantes universitários e voluntários, tendo como objetivo desenvolver potencialidades dos universitários participantes e oferecer à comunidade atividades esportivas, culturais, de saúde e de trabalho (PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA, 200-).

Entre os 95 professores, 23 disseram ter outros cargos ligados à escola, listados na Tabela 3.14.

**Tabela 3.14 - Cargos Ligados ao Emprego Atual**

<b>Cargo</b>	<b>Frequência Absoluta (n=16)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Coordenação	7	43,8
Monitoria	3	18,8
Direção	2	12,5
Vice-direção	2	12,5
Contadora	1	6,3
Inspetor de alunos	1	6,3
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Entre os respondentes, 11 disseram exercer outras atividades remuneradas, não ligadas à escola e que se encontram na Tabela 3.15. Todas as quatro pessoas que realizam vendas autônomas são mulheres. Entre elas, duas vendem cosméticos, uma bijuteria e outra lingerie.

**Tabela 3.15 - Outras Atividades Não Ligadas à Escola**

Atividades	Frequência Absoluta (n=18)*	Frequência Relativa (%)
Aulas particulares	6	33,3
Vendas autônoma	4	22,2
Artesanato	2	11,1
Sitiente	1	5,6
Decoração de festas	1	5,6
Trabalha em uma lanchonete com os pais	1	5,6
<i>Personal Trainer</i>	1	5,6
Bordados	1	5,6
Aula em escola particular de idiomas	1	5,6
Total	18	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Dentre os respondentes, 9 responderam não ter tempo suficiente para o almoço e que comem só um lanche ou simplesmente não comem. Ainda em relação ao período de trabalho, 21 disseram trabalhar nos finais de semana, 28 que trabalham às vezes e 40 que não trabalham<sup>19</sup>. A diretora comenta que “o professor passa o final de semana, praticamente, se dedicando a [atividades extraclasse], preparando aula, corrigindo provas, o que é desgastante pra todo mundo”. Ela complementa que isso contribui para o aparecimento de conflitos entre trabalho e família.

As atividades de trabalho realizadas nos finais de semana estão na Tabela 3.16. Notou-se que, em 40 das 52 menções, as atividades estão relacionadas à docência, sendo mais lembrados a preparação de aulas e os cursos de aperfeiçoamento. As outras atividades mais citadas são as domésticas.

A fala a seguir, da professora Amanda, retrata as mudanças nas atividades priorizadas no final de semana depois que a entrevistada se casou:

Antes [de casar], eu não dedicava [o final de semana ao lazer...]. No domingo, eu só ficava trabalhando. Agora, eu me dedico mais a meu marido, senão, ele se separa de

<sup>19</sup> Dos professores, 12,6% não respondeu a questão relativa a ter tempo para o almoço e 6,3% a relativa ao trabalho nos finais de semana.

mim. Eu penso que em outra profissão não tem esse desgaste. Eu acho que esse é o maior problema do professor. [... Em] outras profissões, não tem esse desgaste no final de semana. Por exemplo, se você vai trabalhar no banco, em funções normais, não se leva serviço para casa e a gente leva sempre. [...] Esse trabalho de correção em casa cansa.

**Tabela 3.16 - Atividades de Trabalho nos Finais de Semana**

<b>Explicações</b>	<b>Frequência Absoluta (n=52)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Atividades ligadas à Docência</b>		
Preparação de aulas	23	44,2
Cursos de aperfeiçoamento	5	9,6
Trabalho voluntário na escola da família	4	7,7
Correção de provas e trabalhos	3	5,8
Aulas particulares	2	3,9
Aulas de aprofundamento na escola particular	1	1,9
Atividades na escola	1	1,9
Treinamento da turma aos sábados	1	1,9
Subtotal	40	76,9
<b>Outras Atividades</b>		
Trabalhos domésticos	7	13,5
Zeladoria da escola	1	1,9
Oficina (em casa)	1	1,9
Trabalhos com artesanato	1	1,9
Decoração de festas	1	1,9
Em uma lanchonete	1	1,9
Subtotal	12	23,1
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Ao mesmo tempo, ela indica o interesse em manter a mesma carga horária justificando:

Enquanto eu não tenho filhos, eu levo bem esse horário meu. Apesar de ter bastante aula, o meu problema não é nem o trabalho em sala de aula. O problema é a correção de todo esse trabalho. [...] Porque, por exemplo, na escola particular, eu trabalho só com redação, então, chega no final de semana, tem aquele monte de redação pra corrigir, [...] às vezes você tem que optar entre sair com o marido para passear em algum lugar ou corrigir redação.

Na Tabela 3.17, é apresentado o trabalho dos participantes nos finais de semana por estado civil. Percebe-se que o percentual de casados que não trabalham nos finais de semana (50%) é um pouco superior ao de solteiros (45,2%).



**Tabela 3.17 – Trabalho nos Finais de Semana por Estado Civil**

Estado civil* <sup>1</sup>	Trabalha		Não trabalha		Às vezes trabalha		Total	
	n* <sup>2</sup>	%	N	%	n	%	n	%
<b>Solteiro</b>	7	22,6	14	45,2	10	32,2	31	100
<b>Casado</b>	12	24,0	25	50,0	13	26,0	50	100
<b>Separado</b>	0	0	1	16,7	5	83,3	6	100
<b>Viúvo</b>	2	100	0	0	0	0	2	100

\*<sup>1</sup> O número total de respostas para esta questão foi 89.

\*<sup>2</sup> O n representa o número de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

A porcentagem de professores com filhos que não trabalham nos finais de semana é próxima daquela dos que não tem filhos, como pode ser observado na Tabela 3.18. Entre aqueles que têm filhos, pode-se notar que o maior percentual dos que trabalham nos finais de semana têm mais de um filho (ver tabela 3.19).

**Tabela 3.18 – Trabalho nos Finais de Semana em Função de Ter Filhos**

Presença de filhos <sup>1</sup>	Trabalha		Não trabalha		Às vezes trabalha		Total	
	n* <sup>2</sup>	%	N	%	n	%	n	%
<b>Sim</b>	12	23,5	23	45,1	16	31,4	51	100
<b>Não</b>	9	24,4	17	45,9	11	29,7	37	100

\*<sup>1</sup> O número total de respostas para esta questão foi 88.

\*<sup>2</sup> O n representa o número de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

**Tabela 3.19 – Trabalho nos Finais de Semana por Número de Filhos**

Número de filhos* <sup>1</sup>	Trabalha		Não trabalha		Às vezes trabalha		Total	
	n* <sup>2</sup>	%	N	%	n	%	n	%
<b>1</b>	3	17,6	10	58,9	4	23,5	17	100
<b>2</b>	7	28,0	9	36,0	9	36,0	25	100
<b>3</b>	2	25,0	3	37,5	3	37,5	8	100

\*<sup>1</sup> O número total de respostas para esta questão foi 50.

\*<sup>2</sup> O n representa o número de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Neste capítulo, foi discutida a jornada dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, assim como a jornada e as demandas colocadas aos 95 professores envolvidos neste estudo. Foi identificado que, de um lado, o sindicato dos professores busca diminuir a jornada e, do outro, existem iniciativas do governo para aumentá-la, especialmente

através das atividades extraclasse que fazem parte de seu cotidiano. Por este motivo, algumas pesquisas apontam que tem havido a intensificação do trabalho do professor.

No próximo capítulo, propõe-se entender as dificuldades enfrentadas pelos professores para conciliar suas responsabilidades pessoal-familiares e de trabalho, buscando relacionar esta questão com a jornada e o contrato de trabalho.

## **CAPÍTULO 4. O PROFESSOR ENTRE O TRABALHO E A FAMÍLIA**

Os primeiros estudos sobre o trabalho da mulher desconsideravam seu papel na família. Na atualidade, busca-se compreender a articulação entre a esfera da produção, pública, representada pelo trabalho, e da reprodução, privada, retratada pela família, entendendo-as como tendo influência mútua direta (BRUSCHINI, 2007). A ampliação da participação feminina, nas últimas décadas, contribui para que as mulheres e também os homens enfrentem dificuldades no equilíbrio destas dimensões e busquem formas para conciliá-las.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é analisar as demandas profissionais, pessoais e familiares dos professores. Discute-se a participação dos professores no setor de ensino por gênero, a configuração de suas famílias, os conflitos entre trabalho e família enfrentados, as estratégias usadas para amenizá-los e as preferências dos professores na distribuição de seu tempo.

### **4.1 Trabalho Feminino**

Quanto à questão de gênero, tem sido destacada a expressiva inserção da mulher no mercado de trabalho, nas décadas de 1960 e 1970, com ampliação nas décadas seguintes em diversos países, independente dos incentivos oferecidos no âmbito de política pública com este fim. Na União Européia, entre 1961 e 1992, dos 30 milhões de empregos criados, 25 milhões eram para mulheres (RUBERY, 2005).

No Brasil, a partir da década de 1970, tem ocorrido um crescimento da participação feminina na PEA (População Economicamente Ativa) (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; BRUSCHINI, 2007). No Brasil, em 1976, a mulher ocupava 28,8% dos postos de trabalho, passando para 42,5%, em 2002, como pode ser observado na Tabela 4.1 (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 200-). No ano de 2004, 41,9% das pessoas ocupadas eram mulheres (SOUZA, 2006), em 2005, 43,5% (BRUSCHINI, 2007) e, em 2007, 46,7% (IPEA, 2008).

De 2004 a 2006, houve um crescimento maior da população economicamente ativa (PEA) no Brasil entre as mulheres, 3,2% ao ano, do que entre os homens, 1,9% ao ano, conforme os dados do IBGE (LEONE E BALTAR, 2008).

**Tabela 4.1 - Porcentagem de Mulheres no Mercado de Trabalho**

Anos	Mulheres na PEA (%)	Mulheres entre os Empregados (%) <sup>*</sup>
1976	28,8	30,3
1981	31,3	32,2
1983	33	33,4
1985	33,5	34,4
1990	35,5	36,7
1993	39,6	31,8
1995	40,4	32,6
1997	40,4	33,1
1998	40,7	33,9
2002	42,7	35,8

Fonte: Fundação Carlos Chagas [200-]

\* Exclusive empregados domésticos

A necessidade de ampliação da renda familiar, o crescimento do nível de escolaridade da mulher, a transformação nas crenças relativas ao trabalho feminino e a queda da taxa de fecundidade ajudam a explicar a ampliação de sua participação (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; BRUSCHINI, 2007).

A maior presença feminina tem sido observada em diversas atividades, como por exemplo, no setor bancário. Em uma pesquisa realizada em um banco estatal, Segnini (1998) observou que a porcentagem de mulheres aumentou de 40% para 46% entre os anos de 1987 e 1993. Faria (2005), a partir do estudo de dados da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), identificou que, em 1994, havia 41,4% de bancárias e, em 2002, 45,7%. Seguindo a mesma tendência, no estado de São Paulo, a participação das mulheres nesta atividade passou de 45,6%, em 1994, para 49,5% em 2002. Apesar desta ampliação, foram observadas, pela mesma autora, perdas salariais maiores para as mulheres. A participação destas teve um aumento mais expressivo nas faixas salariais mais baixas e uma diminuição nas mais altas, de modo especial no Brasil se comparado ao estado de São Paulo.

Segnini (1998) observa que a maior presença de mulheres no setor de serviços tem como características os baixos salários, a baixa sindicalização e a presença significativa do trabalho de horas reduzidas, caracterizando uma segregação dos postos de trabalho por gênero. Os fortes indícios de predominância de certos grupos sociais, como mulheres com crianças, nos empregos temporários, de horas reduzidas e nas outras formas de trabalhos alternativos com condições mais desfavoráveis explicitam práticas discriminatórias

(FELSTEAD E JEWSON, 1999). O crescimento dos empregos em tempo parcial e temporário tem sido associado inclusive ao emprego expressivo da mão-de-obra feminina. Esta maior presença feminina em serviços ocorre em contraste com a indústria, onde há maior presença de homens e melhores condições (RUBERY, 2005).

Na época do modelo fordista de produção, quase não havia trabalho feminino, cabendo aos homens o papel de provedor e às mulheres, o de cuidar das tarefas domésticas. Com a mudança do modelo de produção, surgem políticas públicas de emprego para ambos os sexos e as mulheres passam a trabalhar fora, aparecendo os casais com duplo ganho e dupla carreira (RUBERY, 2005).

Pode-se identificar, por um lado, elevado desemprego entre as mulheres e tendências de aumento constante e intenso das mulheres no mercado de trabalho em empregos de baixa qualidade, com seu predomínio em atividades precárias, informais e específicas, já tradicionalmente femininas. Por outro lado, é notada a conquista de bons empregos, acesso a profissões de prestígio e a cargos de gerentes e diretoras pelas mulheres com maior nível de escolaridade. Contudo, mesmo em empregos considerados de qualidade, elas têm salários mais baixos que os homens (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; BRUSCHINI, 2007; LEONE e BALTAR, 2008).

#### **4.2 Mulheres Professoras**

Entre os professores, a forte participação feminina não é fenômeno recente. A profissão docente foi uma das primeiras nas quais as mulheres conseguiram adentrar e costuma ser tratada como uma atividade tipicamente feminina (SOUZA, 2006).

Louro (1997) comenta que, no início do século XX, apesar de grande parte da população ainda ser analfabeta, surgiram algumas escolas para meninas, ainda que em menor número do que as escolas para meninos, e a possibilidade das mulheres trabalharem nesta atividade. A esse respeito Louro (1997, p. 449) tece os seguintes comentários:

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas aulas régias – oficiais- quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e, como vimos, as classes de meninas deveriam ser regidas por senhoras honestas.

Com a criação das Escolas Normais, em 1880, a expectativa era a formação de professores e professoras, contudo, curiosamente as escolas estavam formando mais mulheres. Segundo Uekane (2007), nos cinco primeiros anos de funcionamento da Escola Normal, existiam 1166 alunos inscritos na primeira série no Brasil. Destes alunos, mais de 700, 60%, eram mulheres. Os homens começaram a abandonar a sala de aula em decorrência do processo de urbanização e industrialização, que abriu outras possibilidades de atuação para eles (LOURO, 1997).

A ampliação da participação feminina no magistério pode ser explicada ainda pelas políticas educacionais para ter mulheres estudando nas escolas, pelo aumento das meninas matriculadas nas escolas primárias e pelas alterações na cultura escolar (UEKANE, 2007).

Desde então, a participação feminina aumentou significativamente. Souza (2006), ao analisar as características dos professores do setor de ensino entre 1992 e 2004, a partir dos dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), destaca a significativa participação feminina no total de professores que, em 2004, era de 78,2%, sendo 82,1% no ensino público e 68% no privado. Segundo a autora, essa diferença ocorre porque o setor público tem a predominância na oferta de vagas para o ensino básico (77,3%), no qual as mulheres se concentram mais, e porque o acesso ao emprego ocorre por concurso público, o que evita práticas discriminatórias referentes ao gênero. De acordo com Souza (2006), a mulher tinha, em 2004, uma participação de 41,9% no mercado de trabalho e de 78,2% entre os professores.

Outros estudos têm confirmado que o trabalho docente, no Brasil, é exercido predominantemente por mulheres (REIS ET AL., 2005; LAPO e BUENO; 2003). Gatti, Esposito e Silva (1994), em uma pesquisa sobre professores do ensino fundamental de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, notaram que 94% eram mulheres. Lapo e Bueno (2003) observaram que 22 dos 29, 75,8%, ex-professores envolvidos em seu estudo no estado de São Paulo eram mulheres. Reis et al. (2005), ao estudarem os professores de Vitória da Conquista (Bahia), identificaram uma grande maioria, 94,1%, de mulheres.

Isso também ocorre em outros países. Drago et al. (1999) desenvolveram um *survey* entre 1997 e 1998 envolvendo quatro escolas públicas municipais de uma das trinta maiores cidades dos EUA. Os autores observaram que 87% dos professores da escola elementar pública eram mulheres.

Os dados da RAIS corroboram os demais estudos mencionados. Verificou-se que tanto para o Brasil, quanto para o estado de São Paulo, a maior parte dos postos de trabalho no ensino é ocupado por mulheres (ver Tabela 4.2). O estado de São Paulo tem uma porcentagem de mulheres em torno de 72%, um pouco maior que a do Brasil como um todo. No Brasil, as mulheres aumentaram continuamente sua participação de 2000 a 2004, tendo um leve decréscimo de 2004 para 2005. No estado de São Paulo, cresceu entre 2000 e 2002, sofrendo um pequeno declínio de 2002 a 2005.

**Tabela 4.2 - Porcentagem de Professoras Mulheres (2000-2005)**

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Brasil	69,7	70,3	70,5	70,6	70,7	70,3
São Paulo	71,9	72,2	72,2	72,0	71,6	71,5

Fonte: RAIS

Na amostra da pesquisa para esta tese, de 95 professores da rede pública do estado de São Paulo, 82,1% eram mulheres.

Apesar da grande participação feminina, existem diferenças na participação de homens e mulheres para diferentes níveis de ensino. É interessante notar, por exemplo, que no ensino técnico, apenas 54% dos professores, em 2004, eram mulheres, encontrando-se 60% no setor público e 47% no privado. Além disso, a partir da década de 1990, tem ocorrido um aumento gradativo e constante da inserção de homens nas funções docentes (SOUZA, 2006).

A expansão da inserção feminina no mercado de trabalho significou transformações demográficas referentes à população e às famílias, sobretudo nas cidades e regiões mais desenvolvidas, como analisado a seguir.

### 4.3 Questões Familiares

O crescimento da participação feminina no mercado de trabalho tem coincidido com a queda da taxa de fecundidade, a redução do tamanho das famílias, o envelhecimento da população e o aumento das famílias chefiadas por mulheres (BRUSCHINI e LOMBARDI; 2003; BRUSCHINI, 2007).

A taxa média de fecundidade das mulheres brasileiras passou de 5,8 filhos por mulher em 1970, para 2,3 filhos em 1999, e 1,83, em 2007. Isso provocou a redução do tamanho das famílias, que tinham 3,7 membros em 1992, 3,4 próximo ao ano 2000 e

contavam com 3,2 pessoas em média em 2005 (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; BRUSCHINI, 2007; IPEA, 2008).

As famílias chefiadas por mulheres<sup>20</sup>, por outro lado, vêm aumentando continuamente, passando de 13% de todas as famílias brasileiras em 1970, para 24,9% em 1997, 26% em 1998, 30,6% em 2005 e 33% em 2007 (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; BRUSCHINI, 2007; IPEA, 2008; TESTONI e TONELLI, 2006). Bruschini e Lombardi (2003) comentam que a maior concentração das chefes de famílias estão entre os estratos mais pobres e de raça preta ou parda. O IPEA (2008) mostrou que 27% delas, em 2007, tinham 60 anos ou mais. Paralelamente, está ocorrendo o envelhecimento da população, sendo que as mulheres têm a maior expectativa de vida. Em 2005, a expectativa de vida das mulheres era de 75,5 anos e dos homens 67,9 anos (BRUSCHINI, 2007).

Quanto aos tipos de arranjos adotados pelas famílias brasileiras, a porcentagem de casais com filhos que tendem ter o homem como único ou principal provedor ainda é maior, seguidos por mães com filhos e casais sem filhos. Observa-se, contudo, um decréscimo no arranjo “casais com filhos” do ano de 1992 para o de 2007 (ver Tabela 4.3).

**Tabela 4.3 - Distribuição Percentual dos Arranjos Familiares Brasileiros por Ano**

<b>Arranjo Familiar</b>	<b>1992</b>	<b>2007</b>
Casal com filhos	62,8	51,6
Mãe com filhos	12,3	15,5
Casal sem filhos	11,7	14,8
Mulher sozinha	6,2	8,5
Homem sozinho	5,4	7,6
Pai com filhos	1,6	2,0

Fonte: IPEA (2008) a partir de PNAD

Em sua pesquisa sobre os professores brasileiros, Souza (2006) notou que, em 2004, 35,6% deles eram a pessoa de referência, o chefe de família. Uma vez que existe um domínio da participação feminina neste setor, a autora levanta a suposição de que as mulheres estão se tornando cada dia mais os chefes da família também entre estes profissionais.

<sup>20</sup> A expressão chefe de família é mantida na divulgação dos dados sobre a população brasileira pelo IBGE, contudo, a questão usada para chegar aos chefes de família foi adaptada de modo a considerar as mudanças nas famílias com a inserção da mulher na PEA. Os pesquisadores do IBGE, para chegarem ao número de chefes de família, fazem a seguinte indagação para os respondentes: qual o nome da pessoa que é a (principal) responsável por este domicílio?



Podem ser observadas também mudanças no perfil das trabalhadoras que, até os anos de 1970, eram majoritariamente jovens, solteiras, sem filhos e passaram a ser mais velhas, casadas e com filhos, a partir da década de 1980. Isso transforma a identidade feminina, tanto no trabalho, quanto na família (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; BRUSCHINI, 2007).

No Brasil, Reis et al. (2005), ao estudarem os professores de Vitória da Conquista (Bahia), observaram que mais da metade eram casados (52,3%) e com filhos (58,5%). Em um estudo no setor de ensino norte-americano, Drago et al. (1999) notaram que 71,5% dos professores faziam parte de casais em dupla carreira e 57% eram pais de crianças em fase de dependência.

Apesar do número cada vez maior de mulheres no espaço profissional e do crescimento de seu papel como provedora, a responsabilidade pelas atividades domésticas, o cuidado com os filhos e outros familiares ainda cabem principalmente a elas. Além disso, a presença de filhos pequenos muitas vezes compromete sua manutenção no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2007; COOPER e LEWIS, 2000; FRIEDMAN, 1990; THOMPSON e WALKER, 1989).

Em 2001, a porcentagem de mulheres brasileiras que se dedicavam às atividades domésticas era de 90% e de homens menos de 45%. Em 2007, tem-se 89,5% de mulheres e 50,4% de homens. Quanto ao tempo direcionado para estas atividades, verificou-se que as mulheres, em média, gastavam 27 horas semanais em 2001 e 22,2 horas em 2007 e os homens, pouco mais de 10 e 9,6 horas, respectivamente<sup>21</sup> (BRUSCHINI, 2007; IPEA, 2008). Reis et al. (2005), ao estudarem professores de Vitória da Conquista (Bahia), observaram que 95,9% das mulheres e 77,8% dos homens realizavam atividades domésticas, com 32,8% das mulheres e 2,3% dos homens tendo uma sobrecarga decorrente das tarefas domésticas.

Nota-se que a execução das tarefas domésticas é feita principalmente pelas mulheres, ainda que tenha sido ampliada a porcentagem de homens que se dedicam a elas. Em geral, eles costumam fugir de tarefas rotineiras e/ou manuais, como limpar casa e lavar louças, e se ocupam de atividades específicas como ir ao supermercado, manutenção e

---

<sup>21</sup> O trabalho doméstico deve ser compreendido como trabalho não remunerado e não inatividade. Nas pesquisas, ele é conceituado como o trabalho realizado no espaço da residência, englobando tarefas como: fazer comida, lavar louças, arrumar ou limpar a casa, incluindo quintal, passar e lavar roupas, coordenar funcionários domésticos e cuidar de filhos ou outros menores (BRUSCHINI, 2007).

concerto, culinária mais diferenciada, cuidar dos filhos, levá-los ao médico e/ou ajudá-los em tarefas intelectuais (BRUSCHINI, 2007).

Apesar disso, o novo cenário do trabalho e da família tem representado a passagem de uma lógica de papéis únicos, da mulher como “dona de casa” e o homem como provedor, para uma referência de papéis múltiplos, em que homens e mulheres têm responsabilidades familiares e de trabalho, atuando assim tanto no espaço privado, lar, como no público, trabalho (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2003; DINIZ, 1999; GOLDANI, 1994; RUBERY, 2005).

Este cenário tem importantes implicações tanto para as mulheres, quanto para os homens no aspecto familiar e profissional, colocando-os diante de novos papéis, demandas e escolhas.

As mulheres trabalhadoras usualmente sentem-se mais culpadas e divididas entre o cuidado dos filhos, o investimento no casamento e a dedicação exigida ao trabalho, em especial, quando enfrentam problemas na família (DINIZ, 1999; PLECK, 1985). Elas têm também de lidar com as expectativas relativas ao bom desempenho nas tarefas domésticas (DINIZ, 1999).

Por outro lado, as mulheres podem desfrutar das vantagens de trabalhar fora, dentre elas: socializar, criar uma rede social, sentir-se eficaz pela execução de suas tarefas, ampliar suas possibilidades de escolha e gozar de sentimentos de mais valia, independência financeira, autonomia e auto-realização. A partir disso, elas podem se sentir mais confiantes e, assim, serem mais efetivas em sua atuação na esfera familiar, incluindo o cuidado dos filhos (DINIZ, 1999; MCBRIDE, 1990; BYSTRONSKI, LASSANCE e SEIBACH, 1989).

Os homens também foram confrontados com demandas diferentes daquelas com as quais costumeiramente lidavam e precisaram experimentar novas formas de se colocar diante do trabalho e, em especial, da família. Eles têm sido convidados a se envolverem com as tarefas domésticas (THOMPSON e WALKER, 1989) e têm valorizado cada vez mais a própria participação junto às questões familiares (COHEN, 2000; DINIZ, 1999; COSTA ET AL., 1998). Nos países europeus, a família é colocada em primeiro lugar na hierarquia de esferas da vida tidas como importantes, superando o trabalho (DAVOINE e MÉDA, 2009). Além disso, os homens passam a compartilhar a responsabilidade de provedor, tão valorizada, mas tão árdua, com as mulheres (THOMPSON e WALKER, 1989).

Codo, Vasques-Menezes e Medeiros (1999) comentam estar ocorrendo um aumento gradual do percentual de homens (2% a cada dois anos) professores no ensino

fundamental e médio. Eles destacam que a questão dos conflitos entre trabalho-família deve ser considerada, tanto para homens, quanto para mulheres, inclusive pelo fato de muitos homens estarem em situação de dupla jornada, como tradicionalmente ocorre com as mulheres. Eles costumam ajudar nas atividades familiares, como: fazer compras, preparar refeições e educar os filhos.

#### **4.4 Conflitos Trabalho-Família e Estratégias para Conciliação**

Os trabalhadores com demandas de trabalho e familiares significativas normalmente enfrentam conflitos entre essas duas esferas. Os casais em dupla carreira, isto é, em que os dois trabalham fora, e aqueles com filhos pequenos são os que enfrentam estes conflitos com maior frequência (BARNETT e GAREIS, 2000; COOPER e LEWIS, 2000; FRONE, RUSSEL e COOPER, 1992; KOPELMAN, GREENHAUS e CONNOLLY, 1983).

Estes conflitos podem estar relacionados com a questão do tempo, quando há sobreposição de atividades familiares/pessoais e de trabalho, e/ou de sobrecarga advinda da soma das responsabilidades pessoais/familiares e de trabalho (GOTTLIEB, KELLOWAY; BARHAM, 1998).

Os conflitos por sobreposição são enfrentados quando existe concorrência entre duas atividades de diferentes esferas, do trabalho e da família. (COOPER e LEWIS, 2000; FARIA, 2002; GUTEK, SEARLE e KLEPA, 1991; THOMPSON e BUNDERSON, 2001). São exemplos desse tipo de conflito: estar com a família no tempo livre e precisar atender a um telefonema de trabalho ou responder um e-mail, ter uma reunião após o expediente e precisar ir embora para ficar com o filho, já que não tem nenhum outro responsável disponível; precisar levar o filho ou parente idoso ao médico durante o expediente de trabalho e a ocorrência de evento do filho no horário de trabalho. No caso dos professores, além de poderem vivenciar as situações mencionadas, vale destacar a necessidade de prepararem e/ou corrigirem provas e/ou trabalhos em feriados ou durante o final de semana (FARIA, 2005).

Os conflitos por sobrecarga surgem quando as demandas pessoal/familiares e de trabalho, conjuntamente, ultrapassam o tolerado pelo sujeito, sendo despertadas sensações de cansaço extremo e exaustão (GOTTLIEB, KELLOWAY e BARHAM, 1998; FARIA, 2005). Exemplifica tal tipo de conflito um indivíduo estar cansado em decorrência das

demandas profissionais e familiares, ficando sem energia para interação com os familiares e/ou passeios conjuntos.

Estes conflitos podem ter sua origem no trabalho ou na família. Fala-se em conflito de família com trabalho quando a origem do conflito está na família, como por exemplo, ausentar-se do trabalho por ter um familiar doente ou deixar de aceitar uma promoção ou viagem para dedicar mais tempo à família. O conflito de trabalho com família ocorre nos casos em que a origem do conflito está no trabalho. Um exemplo seria o pai ou mãe atrasar para apanhar o filho na escola e/ou não comparecer às suas reuniões escolares por ter que trabalhar. No caso dos professores, ocorre de dedicarem menos tempo aos familiares em períodos de final de bimestre, em que têm acúmulo de provas e trabalhos para corrigirem (CODO, VASQUES-MENEZES e MEDEIROS, 1999; FARIA, 2005).

Cooper e Lewis (2000) ajudam a entender os conflitos entre trabalho e família a partir da explicação do transbordamento das responsabilidades, preocupações e problemas de uma esfera para a outra, tratando-os em três modalidades: quando a responsabilidade em si é transportada para a outra esfera, como, por exemplo, ter de desenvolver atividades de trabalho em casa; quando a atitude em uma esfera é mantida na outra; ou ainda quando a insatisfação ou estresse é conduzido para a outra esfera. Codo, Vasques-Menezes e Medeiros (1999) identificaram que 6% dos professores<sup>22</sup> estudados por eles vivenciavam conflitos trabalho-família, sendo aproximadamente 73% deles casados.

Dentre os europeus, 25% frequentemente ou sempre se preocupam com problemas de trabalho fora deste espaço e um grande número deles se sentem demasiadamente cansados após o expediente de trabalho para desfrutar seu tempo livre. Na França, Alemanha, Espanha, Polônia, Eslováquia e Reino Unido, um quarto dos trabalhadores alega que seus empregos os impedem de dar a atenção que gostariam aos familiares. Esses achados evidenciam a insatisfação dos europeus com a distribuição de seu tempo entre as atividades de trabalho e familiares (DAVOINE e MÉDA, 2009).

Dentre os professores participantes do estudo para este trabalho, 72,6% mencionaram passarem por situações nas quais o trabalho impede de fazer alguma atividade pessoal familiar, ou seja, vivenciarem conflitos com origem no trabalho e impacto sobre a família (6,3% não respondeu).

---

<sup>22</sup> Os autores não mencionam o número absoluto de professores que são referência para seu estudo. Eles mencionam apenas ter estudado 39.000 funcionários brasileiros da área educacional.

Uma professora conta o seguinte acerca dos conflitos vivenciados entre trabalho e família:

[...] Minha filha e meu marido sempre dizem para [eu] ficar em casa com eles, mesmo nos finais de semanas [em] que tenho que corrigir provas, mas não dá e eu fico chateada com tudo isso, porque não posso diminuir minhas aulas e ganhar menos. Então, fica difícil. [...] A gente sempre encontra dificuldades porque, por exemplo, eu sempre trago coisas pra fazer da escola em casa e isso atrapalha sim (Melissa, casada, dois filhos).

Outra relata uma situação semelhante:

Depois que tive filho, enfrento um pouco de dificuldade, porque acho que eu deveria ter um pouco mais de lazer, estar mais descansada para ficar com meu filho. Em relação ao trabalho, é um conflito, porque eu gostaria também de ter também aquele momento para meus projetos com os alunos, que eu sempre fiz. Mas, se eu fizer isso, acho que estou dedicando muito pouco a meu filho. Tenho poucas horas para ficar com ele, então, é um conflito mesmo (Luciana, casada, um filho).

Outra ainda diz: “Às vezes, minhas filhas e meu marido reclamam que fico muito envolvida com a escola. Igual hoje, sábado, chego em casa às 5 horas da tarde. Praticamente acabou o dia” (Ana, casada, dois filhos). Ela complementa dizendo que acha difícil conciliar isso e “que eles estão certos, mas que, por outro lado, não posso deixar de fazer meus cursos”. A fala desta professora evidencia que fica ainda mais difícil quando precisam participar de cursos.

Luciana comenta que, antes de ter filhos, ela dava “umas 50 aulas e em um número maior de escolas, inclusive uma escola era fora da cidade”. Depois, ela reduziu as atividades de trabalho. Parou, por exemplo, de ir à escola no final de semana. Diz ela: “dedico mais a meu filho”. Melissa comenta que “tento me organizar melhor e usar minhas faltas abonadas, às vezes, para ficar com minha filha e com minha família”. É dessa forma que essas entrevistadas têm procurado diminuir os conflitos entre trabalho e família.

Os respondentes deram exemplos de atividades pessoais e familiares que não conseguem fazer em função do trabalho, como pode ser visto na Tabela 4.4. Foram citados diversos exemplos de atividades pessoais, contudo, o item mais citado foi a dificuldade de dar atenção à família.

Quanto à vivência de conflitos conjugais gerados pelo trabalho, 19 dos participantes (20%)<sup>23</sup> relataram tê-los sofrido. Foram mencionadas como suas causas a falta de tempo, o excesso de trabalho e a irritabilidade, dentre outros aspectos que podem ser visualizados na Tabela 4.5.

---

<sup>23</sup> Dentre os 95 professores, 12,6% não respondeu esta questão.

**Tabela 4.4 - Conflitos com Origem no Trabalho**

Exemplos	Frequência Absoluta (n=75)*	Frequência Relativa (%)
<b>Atividades Familiares Dificultadas pelo Trabalho</b>		
Dar atenção à família	34	45,3
Ir ao médico com os pais	1	1,3
<b>Subtotal</b>	35	46,7
<b>Atividades Pessoais Dificultadas pelo Trabalho</b>		
Sair com os amigos	11	14,7
Viajar em feriados prolongados	8	10,7
Ir a festas à noite	6	8,0
Ir à academia	4	5,3
Ficar em casa	3	4,0
Namorar	2	2,7
Ir ao médico	2	2,7
Ir à igreja à noite	1	1,3
Cozinhar	1	1,3
Fazer balanço mensal de custos	1	1,3
Relaxar	1	1,3
<b>Subtotal</b>	40	53,3
<b>Total</b>	75	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

**Tabela 4.5 - Motivos para os Conflitos Conjugais Gerados pelo Trabalho**

Motivos	Frequência Absoluta (n=25)*	Frequência Relativa (%)
Falta de tempo	17	68%
Excesso de trabalho	3	12%
Irritabilidade	2	8%
Cansaço decorrente de problemas com alunos	1	4%
Financeiro	1	4%
Divisão das tarefas da casa	1	4%
<b>Total</b>	25	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Em se tratando da falta de tempo, alguns professores detalharam: trabalhar e estudar nos finais de semana (n=3), dedicar muito ao trabalho e deixar a família em segundo plano (n=2), deixar de acompanhar o parceiro por causa da escola (n=2), ciúmes do parceiro por estar sempre na escola, inclusive aos sábados (n=1) e dar aulas à noite (n=1). A professora que se referiu ao problema financeiro disse: “gasto muito com transporte e ganho pouco” e a

que se referiu à divisão das tarefas relatou que “o marido não compartilha da educação do filho”.

A diretora entrevistada comentou sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na busca de conciliação trabalho família remetendo aos conflitos conjugais.

Diz ela:

O trabalho em sala de aula é muito desgastante, geralmente o professor tem um trabalho muito cansativo, então o cônjuge, por exemplo, não entende a sistemática da educação, e com certeza vai haver conflitos. Os professores comentam bastante sobre os conflitos, por exemplo: meu marido não aguenta mais eu trabalhando de domingo e os filhos também.

Os respondentes deram exemplos de situações de trabalho que geram os conflitos trabalho-família, sendo lembrado por mais professores o período de correção de provas (ver Tabela 4.6).

**Tabela 4.6 - Situações de Trabalho que Geram Conflitos Trabalho-Família**

Situações	Frequência Absoluta (n=11)*	Frequência Relativa (%)
Correção de avaliações	5	45,5
Dar aula à noite	3	27,3
Cursos nos finais de semana	2	18,2
Cumprir dias letivos nos feriados	1	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Frente aos prejuízos que podem ser gerados pelos conflitos de trabalho e família para funcionário e empresa, como adoecimento, acidentes de trabalho, absenteísmo, afastamentos e rotatividade, o funcionário pode usar estratégias individuais, valendo-se de seus próprios recursos emocionais, e de apoio social da família, empresa ou de políticas públicas (COOPER E LEWIS, 2000; GOTTLIEB, KELLOWAY E BARHAM, 1998; KUGELMASS, 1996). Como recursos próprios, o trabalhador dispõe de aspectos cognitivos e comportamentais que podem auxiliá-lo. Os recursos cognitivos incluem a revisão de suas crenças, pensamentos e atitudes, especialmente, aquelas relacionadas ao gênero. Exemplos de estratégias cognitivas seriam: o indivíduo falar para si mesmo levar as coisas um dia de cada vez, tentar procurar sempre o lado positivo nas situações difíceis e diminuir as exigências em relação às atividades domésticas. As estratégias comportamentais envolvem agir de forma a proporcionar condições favoráveis para lidar com os conflitos, como: estruturar o tempo cuidadosamente e gerenciar algumas responsabilidades familiares enquanto estiver no

trabalho. Esta divisão das estratégias individuais em comportamentais e cognitivas é mais didática, já que, muitas vezes, estas se misturam (FARIA, 2002).

No âmbito das estratégias de apoio social, o indivíduo pode encontrar ajuda na família e na comunidade, tanto através do apoio emocional, sendo ouvido e acolhido, bem como através da ajuda prática. A ajuda prática pode acontecer através do pagamento por serviços, como os de babá, empregada doméstica, faxineira, comida semi-pronta, restaurantes, transporte para crianças etc. Outras vezes, a ajuda pode se dar gratuitamente, quando algum familiar, por exemplo, dispõe-se a ajudar no cuidado das crianças ou nas tarefas domésticas, ou quando são oferecidas formas de apoio coletivas pelo poder público (FARIA, 2002). A Comissão Europeia (1997) comenta apoios como formação profissional, ajuda com transporte e oferta de instituições que auxiliem no cuidado dos filhos, de idosos e de indivíduos com necessidades especiais.

As empresas têm um importante papel na oferta de estratégias para os funcionários buscarem conciliar trabalho-família, visto que as rotinas de trabalho podem suavizar ou intensificar os conflitos trabalho-família. Dentre as estratégias organizacionais mais citadas aparecem a escolha pelo trabalhador de arranjos alternativos de horário e lugar de trabalho. Existem estudos apontando que o funcionário, quando pode optar por esses arranjos, consegue melhorar a conciliação do trabalho com a família, evitando uma série de custos em sua vida pessoal, familiar e profissional, o que leva à redução de prejuízos também para as organizações (COOPER e LEWIS, 2000; FRIEDMAN, 1990; GOTTLIEB, KELLOWAY e BARHAM, 1998; KUGELMASS, 1996).

As políticas públicas envolvendo serviços para as famílias mostram-se muito relevantes, influenciando a inserção e manutenção das mulheres no mercado de trabalho. Sua ausência pode resultar em alto nível de estresse de trabalhadores com filhos, negligência das crianças cujo pai e mãe trabalham tempo integral ou ainda na redução da taxa de natalidade. A necessidade de conciliação requer um novo sistema de apoio aos trabalhadores em termos de proteção social e dos arranjos de jornada de trabalho, o que pode ser inclusive proporcionado por cada empregador (RUBERY, 2005). No Brasil, uma estratégia pública são as creches, mas estas atendem uma parcela pequena da população brasileira (BRUSCHINI E LOMBARDI, 2003), apesar da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) exigir que as empresas que tenham, entre seus empregados, pelo menos trinta mulheres com mais de 16 anos de idade contem com uma creche em suas instalações ou que estabeleçam convênio com alguma creche distrital ou ainda que realizem o reembolso em dinheiro de gastos com esse serviço



(ARAÚJO, 2007). Isso acaba reforçando a tendência histórica de fazer da mulher a única responsável pelo cuidado com os filhos.

As estratégias usadas pelos respondentes para resolver os conflitos com origem no trabalho estão retratadas na Tabela 4.7. As mais lembradas foram: faltar ao trabalho, fazendo uso de atestado médico (n=2) ou da falta abonada (n=6), e priorizar o trabalho. Doze professores especificaram que sua estratégia é deixar o pessoal-familiar e ir trabalhar. Dois professores relataram que cuidam destas questões de madrugada e dois outros, nos finais de semana. Um citou “ficar estressado”, contudo, esta é uma estratégia disfuncional que não atende ao propósito de harmonizar trabalho-família.

**Tabela 4.7 - Estratégias para Lidar com Conflitos com Origem no Trabalho**

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência Absoluta (n=74)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Faltar ao trabalho	21	28,4
Priorizar o trabalho	14	18,9
Tentar conciliar horários	11	14,9
Adiar atividade pessoal-familiar	9	12,2
Pedir ajuda à família	9	12,2
Resolver com calma	6	8,1
Ficar estressado	2	2,7
Paga outra pessoa para fazer as atividades de casa	2	2,7
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Um professor comentou que não enfrenta muitas dificuldades:

Porque, no caso, minha mulher é muito maleável, não cobra tanto isso. Eu chego em casa e deito no sofá, assisto televisão, durmo e meu filho também. [O trabalho afeta] principalmente em final de ano, [na época de] fechar nota. Fica aquela correria, mas tem que deixar a família de lado para poder dar conta. Esse é um defeito também. Sou meio folgado, deixo tudo para última hora (Marcelo, casado, dois filhos).

No caso desse professor, merece atenção o fato da esposa não trabalhar fora e assumir as responsabilidades domésticas. Em casa, além de fazer o filho dormir, ele cuida apenas de suas plantas e animais, já que conta com uma longa jornada de trabalho. A dedicação integral da mulher à casa e aos filhos funciona como estratégia tradicional para minimizar conflitos.

Ao serem indagados sobre a facilidade para conseguir permissão para atender às necessidades pessoal-familiares durante o expediente de trabalho, 58,9% dos professores

mencionaram terem esta possibilidade (11,6% não responderam). A maior parte das permissões para se ausentar são fornecidas por médicos do posto de saúde, que dão atestado médico (ver Tabela 4.8). Essa resposta evidencia que a permissão, muitas vezes, vem de uma figura diferente da autoridade do cenário educacional.

**Tabela 4.8 - Pessoas que Autorizam a Ausência do Professor**

<b>Pessoas</b>	<b>Frequência Absoluta (n=60)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Médico	37	61,7
A direção da escola	19	31,7
O Estado por meio do Estatuto do Magistério	2	3,3
A Lei	1	1,7
Secretaria de Esporte	1	1,7
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Dal Rosso (2008) identificou que 18,9% dos 825 trabalhadores do Distrito Federal de 20 diferentes ramos estudados usaram o atestado médico nos cinco anos anteriores devido à sobrecarga de trabalho (ver Tabela 4.9).

**Tabela 4.9 – Uso de Atestados Médicos**

<b>Problemas</b>	<b>Frequência</b>			
	<b>Absoluta</b>		<b>Relativa (%)</b>	
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Atestado Médico</b>	156	669	18,9	81,1
<b>Total</b>	825		100	

Fonte: Dal Rosso (2008, p. 142)

Apesar deste direito ser garantido por lei, em muitas empresas há um acordo implícito de não usá-lo e quem o faz pode sofrer retaliações. A menção frequente ao médico possivelmente retrata uma particularidade das escolas públicas nas quais existe uma cultura que permite a falta. Vale lembrar, contudo, que, ao faltar, o professor pode ter perdas em termos de bonificação.

Entre os professores, 35,8% relataram vivenciar situações na vida pessoal-familiar que trazem impedimentos para a realização de alguma atividade de trabalho (7,4% não respondeu), entre as quais as doenças, próprias ou de algum familiar (n=30), cursar o mestrado (n=2) ou outro curso de capacitação (n=1).

As estratégias criadas para lidar com estes conflitos com origem na família são similares àquelas usadas para manejar os impedimentos gerados pelo trabalho (ver Tabela

4.10). São elas: ausentar-se do trabalho pontualmente, usando as faltas abonadas (n=5) ou atestados médicos (n=3), e/ou afastando-se do trabalho por um período maior por meio da licença saúde (n=2). Alguns disseram que buscam conciliar as duas esferas, contar com ajuda dos familiares e priorizar o trabalho, com dois professores especificando resolverem as questões familiares após o trabalho.

**Tabela 4.10 - Estratégias para Lidar com Conflitos com Origem na Família**

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência Absoluta (n=43)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Faltar ao trabalho	26	60,5
Conciliar as duas coisas	7	16,3
Pedir ajuda aos familiares	4	9,3
Priorizar o trabalho	3	7,0
Buscar alguém para cuidar dos filhos	1	2,3
Resolver com os superiores	1	2,3
Reduzir atividades realizadas com os alunos	1	2,3
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Uma professora diz o seguinte em relação as suas estratégias para buscar conciliação:

Faz vinte anos que eu dou aula e já tentei fazer muita coisa. De uns três anos pra cá, eu tenho tentado assim: eu estou na escola, então, vou tentar resolver esses problemas. Quando eu estou em casa, então vou resolver os problemas de casa. Eu carregava os problemas [de um lugar para o outro] e não dava certo (Daniela, solteira).

Um professor comentou que sua estratégia é a redução o número de atividades trabalhadas com os alunos. Tanto esta estratégia quanto as faltas têm impacto negativo na qualidade do ensino. Este impacto será mais explorado adiante.

Em se tratando dos conflitos por sobrecarga (ver Tabela 4.11), foi encontrada uma frequência maior de professores dizendo vivenciá-los “às vezes” e “frequentemente”.

Os respondentes comentaram em que situações costumam se sentir mais sobrecarregados, como pode ser visto na Tabela 4.12. As situações mais citadas, 33 vezes, dizem respeito às demandas oriundas do trabalho como: preparar e corrigir provas e trabalhos no final de bimestre, cuidar do fechamento de notas (n=18), atividades de final de semana (n=8), tarefas a mais passadas pelo coordenador (n=2), necessidade de se atualizar (n=2), a indisciplina dos alunos (n=1), o desenvolvimento dos eventos nas datas comemorativas (n=1) e durante o planejamento e desenvolvimento de um projeto (n=1). Ao tratarem destas

demandas nos finais de semana, dois respondentes citaram a necessidade de participar de cursos e três, a preparação de aulas. Outros três citaram o final de semana como um momento de sobrecarga, mas não explicaram porque.

**Tabela 4.11 - Conflitos por Sobrecarga**

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Nunca	2	2,1
Raramente	5	5,3
Às vezes	35	36,8
Várias vezes	18	18,9
Frequentemente	30	31,6
Não Respondeu	5	5,3
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

**Tabela 4.12 - Situações que Geram Sobrecarga**

<b>Situações</b>	<b>Frequência Absoluta (n=82)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Atividades do Trabalho	33	40,2
Demandas Familiares	14	17,1
Sobrecarga de aulas	8	9,8
Condições de trabalhos	5	6,1
Tarefas domésticas	5	6,1
Quando o tempo é curto	4	4,9
Outras atividades	4	4,9
Coisas que precisam ser resolvidas com urgência	3	3,7
Todas as situações	2	2,4
Cursar faculdade	2	2,4
Atividades à noite (aulas ou cursos)	2	2,4
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Os professores ainda destacaram aspectos relativos às condições de trabalho como: o salário incompatível com o esforço (n=1), burocracia desnecessária (n=1) e o trabalho na escola pública (n=3), sem especificar o porquê. A sobrecarga por cursar faculdade, segundo os respondentes, ocorre quando aumentam os trabalhos que devem entregar.

As demandas vindas da família tiveram muitas menções: familiar doente (n=9), esposo que não cuida dos filhos (n=3), época de provas dos filhos (n=1) e fazer sexo (n=1). Dentre as tarefas domésticas, foi especificado o pagamento de contas. Uma professora

comenta sua sensação de não dar conta de todas suas responsabilidades e o que faz para buscar seu bem estar:

Na maior parte das vezes, eu tenho muito serviço da escola para fazer, mas eu tenho que dar atenção para meus pais idosos e fica bem complicado. Está dando certo porque eu estou fazendo *Reiki* e tomando floral. Eu cheguei num ponto que não estava aguentando mais, estava tudo acumulando. Eu voltei a estudar e eu acumulei mais uma coisa. Eu não estava dando conta, eu não estava conseguindo separar uma coisa da outra (Daniela, solteira).

#### 4.5 O que os Professores Pensam de sua Distribuição do Tempo

Davoine e Méda (2009) procuraram entender a importância conferida ao trabalho pelos europeus, se eles gostariam de trabalhar mais ou menos horas e suas motivações para isso, a partir da análise de *surveys*<sup>24</sup>. Elas observaram que a sociedade europeia, com diferenças entre países e dentro de cada país, dá grande importância ao trabalho, no entanto, muitos gostariam que o trabalho ocupasse menos espaço em suas vidas. Entre os motivos para essas preferências contraditórias, elas apontaram a diminuição das expectativas relativas ao trabalho, a lacuna entre as expectativas e a experiência de trabalho e o desejo de dedicar mais tempo a outras atividades.

Menos de 20% dos europeus disseram que o trabalho não é importante ou não é importante de modo algum. Nos países do leste, centro e sul europeus, a grande maioria das pessoas não quer reduzir a importância que o trabalho tem em suas vidas. Já na Inglaterra, Bélgica e Suécia, aproximadamente metade dos respondentes desejariam que o trabalho fosse menos central em suas vidas e, na França, 65% (DAVOINE e MÉDA, 2009).

A grande maioria dos europeus relatou que não gostaria de trabalhar mais horas. Um grande percentual de indivíduos que gostaria de dedicar menos tempo ao trabalho era da Suécia, Dinamarca, Inglaterra e Finlândia. Na Bulgária, 60% das pessoas desejam trabalhar mais horas e, na Hungria e Alemanha, em torno de 30%.

Em se tratando da relação entre número de horas trabalhadas e salário, a maior porcentagem de europeus disse que gostaria de trabalhar o mesmo número de horas e ganhar o mesmo valor. A porcentagem de europeus que gostaria de trabalhar mais e ganhar mais não excedeu 50% a não ser em Portugal, Letônia e Bulgária. A maioria dos europeus relata ser

---

<sup>24</sup> As pesquisas das autoras foram baseadas principalmente em três surveys internacionais que são: Pesquisa de Valores Europeus (European Values Survey - EVS), Programa de Pesquisa Social Internacional (The International Social Survey Programme - ISSP) e Pesquisa Social Européia (the European Social Survey - ESS). Davoine e Méda (2009) apresentaram dados para 26 países europeus.

importante o interesse intrínseco pelo trabalho, entretanto, uma quantidade expressiva de europeus veem o trabalho simplesmente como maneira de ganhar dinheiro, sendo aproximadamente um terço na Alemanha, Irlanda, Inglaterra, Finlândia e França.

Entre os europeus, 60% desejaria dedicar mais tempo à família e apenas 20% mais tempo ao trabalho. Curiosamente, um significativo número de respondentes gostaria de dedicar mais tempo tanto à família, quanto ao trabalho, ficando evidente na França, Suécia, Inglaterra e Noruega (DAVOINE e MÉDA, 2009).

Ao serem questionados sobre sua preferência na distribuição do tempo, 53,7% dos professores envolvidos no estudo desta tese desejavam dedicar menos horas ao trabalho, 84,2% mais tempo para o lazer e 41% menos horas com as atividades de casa, como pode ser visualizado na Tabela 4.13. Entre os professores efetivos, o maior percentual quer dedicar menos tempo ao trabalho. Entre os ACTs, a preferência é para dedicação do mesmo tempo ao trabalho. Um professor disse que “gostaria que o trabalho fosse concentrado em apenas um ou dois períodos”.

**Tabela 4.13 - Expectativa dos Professores em Relação ao Tempo Dedicado ao Trabalho, Lazer e Atividades de Casa\***

Esferas	Mais Horas		Menos Horas		Mesmo Número de Horas		Não respondeu	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>1. Tempo para o trabalho</b>	10	10,5	51	53,7	30	31,6	4	4,2
<b>2. Tempo para o lazer</b>	80	84,2	3	3,2	6	6,3	6	6,3
<b>3. Tempo para atividades de casa</b>	32	33,7	39	41	17	17,9	7	7,4

\* O número total de respostas para essa questão foi 95.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Dentre os professores, 9,8% dos efetivos e 13,8% dos ACTs querem ter a carga horária de trabalho aumentada. Oito apresentaram como motivo o desejo de aumentar o salário e dois, terem amor pelo que fazem. Um professor com 29 aulas por semana, gostaria de ampliar a carga horária. Ele diz que:

Se tivesse com uma situação financeira definida, eu até estaria satisfeito com esse salário que eu ganho hoje, mas, no momento, minha filha vai começar faculdade e [eu] precisava de mais horas de trabalho ou arrumar outra coisa pra fazer. É o que eu estou tentando fazer. Vou precisar. Senão, o que eu faço? (Celso, divorciado, uma filha).

Vale salientar que este professor tem contrato temporário e não conta com aulas garantidas. Além disso, como já retratado em capítulo anterior, ele precisou atuar em duas cidades diferentes e em três escolas para conseguir ter as 29 aulas.

Os professores contratados como ACTS (admitidos em caráter temporário) não têm um número mínimo de aulas garantidas e nem sequer sabem se contarão com aulas no semestre seguinte (BARBOSA e PESSÔA, 2008; LAPO e BUENO, 2003; TAKAHASHI e CAPRIGLIONE; 2009). Ao longo de um semestre, alguns deles não têm previsibilidade nem do número de aulas e horários das aulas ao longo de uma semana, outros ao longo de um mês e poucos contam com aulas fixas para todo o semestre. Esta maior imprevisibilidade quanto aos dias e horários de trabalho dificulta a conciliação de sua vida pessoal-familiar e de trabalho.

A diminuição da carga horária é desejada por 65,6% dos efetivos e 34,5% dos ACTs. O motivo mais citado para desejar reduzir a jornada é ter mais tempo para a família. Em seguida, aparecem ter mais tempo para o planejamento de aulas, para si mesmo, para descansar, para estudos e lazer, dentro outros aspectos que podem ser observados na Tabela 4.14. Um dos professores que quer mais tempo para planejar as aulas detalhou: “Não consigo organizar as atividades a serem desenvolvidas de maneira adequada e [quero mais tempo] para elaborar ações mais produtivas”. Dentre os que gostariam de ter mais tempo para estudo e lazer, um explicitou seu desejo de fazer mestrado. Dois professores falaram sobre o trabalho ser desgastante com um deles especificando os prejuízos para a voz.

**Tabela 4.14 – Motivos para Desejarem Trabalhar Menos Horas**

<b>Explicações</b>	<b>Frequência Absoluta (n=61)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Mais tempo para a família	14	23
Mais tempo para planejamento das aulas	10	16,4
Ter tempo para si mesmo	8	13,1
Para descansar	8	13,1
Tempo para estudos e lazer	8	13,1
Tempo para se dedicar a outras coisas	6	9,8
Por problemas de doença	3	4,9
Desgaste do trabalho	2	3,3
Para fazer as coisas com mais tranquilidade	1	1,6
Para trabalhar em uma instituição filantrópica	1	1,6
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Acerca do desejo de trabalhar menos horas, uma professora, que conta com 32 aulas, diz:

[...]é muito tempo para trabalhar. A gente acaba ficando com pouco tempo para planejar e leva muito serviço para casa, como serviço burocrático, correção de prova, elaboração de trabalho e preparação de aula. Fica complicado, porque, na maior parte das vezes, você sai da escola extremamente cansado e não quer ver nada mais pela frente. [Se] a gente vai deixando as coisas acumularem, [não dá conta, pois] eu tenho muitas salas. [...] Também tenho pais idosos. Na maior parte das vezes, eu tenho muito serviço para fazer, mas eu tenho que dar atenção para os dois e fica bem complicado (Daniela, solteira, sem filhos).

Outra professora, que tem 46 aulas semanais, também relatou seu desejo de trabalhar menos horas, mas diz que isso diminuiria seus ganhos:

No trabalho, acho que deveria estar reduzindo. Eu gostaria de [trabalhar] meio período, cinco aulas por dia, mas, para você ter um salário razoável, você deve ter um número de aulas bem grande. [...] Porque senão, eu teria um cargo só e para você ter uma remuneração razoável, preciso ter dois cargos [um no estado e outro municipal]. Não tem como diminuir. O número [de aulas] que eu tenho nem satisfaz [financeiramente] para te falar a verdade. Eu não pego mais aulas por causa do [meu filho]. Se eu pudesse pegar o máximo, eu pegaria, mas para te falar a verdade, mesmo o número máximo de aulas, não é uma remuneração razoável. O ideal para mim seria 25 aulas, cinco aulas por dia, [mas] não atenderia minha expectativa financeira (Lucimar, casada, um filho).

Estão satisfeitos com sua carga horária 24,6% dos professores efetivos e 51,7% dos ACTs. A principal explicação é que eles conseguem conciliar sua jornada a outras atividades (ver Tabela 4.15). Entre os que deram esta resposta, dois disseram ser melhor trabalhar meio período na época e uma professora que “dá para fazer o trabalho de casa e passar duas tardes com os netos”. Um professor comenta que “a flexibilidade de horário permite atender a demandas pessoais/familiares e de trabalho”.

Uma professora que tem 26 aulas é uma das que está satisfeita com o seu número de horas e justifica: “Para mim está bom. Tenho conciliado minha casa e meu trabalho, porque eu já criei meus filhos. [Somos] só eu e meu marido” (Ana, casada, dois filhos).

Um professor está satisfeito com o número de aulas, mas questiona outro aspecto de seu trabalho, que é a necessidade de trabalhar em várias escolas, explicitando seu desejo de diminuir o número de escolas nas quais atua.



**Tabela 4.15 - Motivos para a Satisfação com a Carga Horária**

Explicações	Frequência Absoluta (n=13)*	Frequência Relativa (%)
Consegue conciliar com outras atividades	8	61,5
Já se acostumou	2	15,4
Tem flexibilidade de horário	1	7,7
Para crescer e desenvolver melhor os conhecimentos	1	7,7
Gosta de estar em sala de aula com os alunos	1	7,7
<b>Total</b>	13	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Uma professora solteira diz querer trabalhar menos horas e ganhar mais (Cristiane). Em relação às dificuldades para conciliar trabalho-família, ela diz:

a gente é ser humano e sempre tem alguma coisa que deixa a desejar. Ou é a casa que deixa a desejar ou é a família ou é a escola. A minha situação é até consertável porque sou solteira, moro com meus pais, tem uma senhora que trabalha na minha casa, a gente pega comida todo dia. No domingo, a janta, a 'mama' faz.

Ela fala ainda “minha vida é muito boa, vou chegar em casa agora e a minha mãe já pegou a marmita do almoço. Tem uma senhora que lava roupa, mas eu tento me imaginar, quando eu casar. Vou ter que me virar em dez”.

Os participantes também foram indagados sobre suas atividades de lazer. As respostas estão na Tabela 4.16. Além dos passeios, os aspectos comentados mais frequentemente pelos professores foram: ficar com a família, viajar e fazer visitas. Ao mencionar a música, tinham tanto professores que se divertem ouvindo-a, como aqueles que tocam instrumentos musicais.

Parte destas respostas da Tabela 4.16 foram dadas à questão relativa às “atividades desenvolvidas em casa”, apesar desta ter sido pensada para obter respostas em relação às tarefas domésticas, uma falha no questionário. Para minimizar este problema, as respostas ligadas ao lazer foram inseridas nesta tabela.

Os pesquisados citaram diferentes lugares onde costumam ir com familiares e/ou amigos, conforme pode ser visto na Tabela 4.17.

**Tabela 4.16 - Atividades de Lazer**

<b>Atividades</b>	<b>Frequência Absoluta (n=216)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Passeios	76	35,2
Ficar com a família	21	9,7
Viajar	20	9,3
Visitar família ou amigos	18	8,3
Atividades Físicas	17	7,9
Ler	17	7,9
Escutar música	8	3,7
Internet	7	3,2
Assistir TV	6	2,8
Assistir filmes	6	2,8
Leitura	5	2,3
Tocar instrumentos musicais	4	1,9
Não fazer nada em casa	3	1,4
Dormir	3	1,4
Bordados	2	0,9
Conversar	2	0,9
Jogos eletrônicos	1	0,5
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

**Tabela 4.17 - Lugares onde Passeiam**

<b>Atividades</b>	<b>Frequência Absoluta (n=76)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Cinema	20	26,3
Clube	12	15,8
Igreja	8	10,5
Barzinho	6	7,9
Festas	6	7,9
Shopping	5	6,6
Churrascos	3	4,0
Teatro	1	1,3
Boate	1	1,3
Não especificou	14	18,4
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

As justificativas mais apresentadas por aqueles que têm interesse em contar com mais horas para o lazer foram: qualidade de vida, estar com a família e relaxar (ver Tabela 4.18). Foram classificadas como busca da qualidade de vida respostas como: fazer bem para a vida (n=5), ser saudável (n=6), ser bom (n=4), trazer felicidade (n=4), dar prazer

(n=3), trazer sensação de melhor aproveitamento (n= 3) e favorecer o equilíbrio (n=2). Um professor disse que “gostaria de ter mais horas para o lazer porque nem só de pão e trabalho vive o homem”.

**Tabela 4.18 - Motivos para Ter Mais Horas de Lazer**

<b>Explicações</b>	<b>Frequência Absoluta (n=97)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Qualidade de Vida	28	28,9
Ficar com a família	20	20,6
Relaxar	18	18,6
Divertir-se	14	14,4
Evitar estresse	9	9,3
Melhora a qualidade do trabalho	5	5,2
Fazer exercícios	2	2,1
Leitura	1	1,0
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Os professores que estão satisfeitos com o tempo dedicado às atividades de lazer buscaram explicar citando ter poucas aulas no momento (n=1) e ser suficiente estar somente no domingo com a família (n=1). Nenhum professor explicou porque gostaria de dedicar menos horas para as atividades de lazer. Um professor que precisava de mais horas de trabalho para aumentar o salário, comenta o seguinte:

Olha, eu acho que o lazer está relacionado com o que você ganha. Quando você está bem financeiramente, você tem mais prazer de ter lazer. Se você está mal, não dá vontade de lazer. Teve uma época, em que me separei, que entrei em depressão. Foi uma época muito ruim, sem dinheiro. Precisei me desfazer das coisas, então, é uma fase que nem lazer você tem. Hoje, já estou me sentindo bem melhor, já tenho meu canto. Tenho uma filha, ajudo ela e, quando minha filha me chama para ir passear em Ribeirão [Preto], isso me dá uma alegria e sempre acabo gastando um pouco mais com ela. Quando não tenho dinheiro, não tem graça, deixa de ser um lazer (Celso, divorciado, uma filha).

No que diz respeito a tarefas domésticas propriamente ditas, os professores mencionaram predominantemente atividades como cozinhar, lavar, passar e limpar, entre outras que podem ser visualizadas na Tabela 4.19.

**Tabela 4.19 - Atividades em Casa**

<b>Atividades</b>	<b>Frequência Absoluta (n=93)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Atividades domésticas	65	69,9
Ajudar os filhos com as tarefas escolares	6	6,5
Atividades relacionadas à escola	5	5,4
Cuidar de animais e plantas	4	4,3
Cuidar de familiares que necessitam (pais, marido, pessoa idosa)	3	3,2
Ir ao supermercado	3	3,2
Serviços bancários	2	2,2
Coordenar tudo	2	2,2
Estudos	2	2,2
Artesanato	1	1,1
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Dos 95, 71,58% contam com alguém para auxiliar nas tarefas de casa (4,21% não responderam). Em relação às pessoas que os auxiliam, os mais citados foram: a diarista, o cônjuge e os pais (ver Tabela 4.20). No caso do cônjuge, quinze professoras mencionaram o marido, o que é compreensível pelo maior número de mulheres respondentes. Na menção aos pais, 18 especificaram a ajuda recebida da mãe, o que pode ser explicado pela análise dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos às mulheres.

**Tabela 4.20 - Pessoa que Ajuda o Professor nas Atividades de Casa**

<b>Pessoas</b>	<b>Frequência Absoluta (n=82)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Diarista	21	25,6
Pais	21	25,6
Cônjuge	20	24,4
Irmãos	8	9,8
Filhos	7	8,5
A família toda	2	2,5
Vizinha	1	1,2
Namorado	1	1,2
Cunhada	1	1,2
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Entre as justificativas trazidas pelos professores que gostariam de contar com mais horas para as atividades de casa, apareceram mais frequentemente, como pode ser visto

na tabela 4.21, a organização da casa, ter mais tempo para a família e gostar de ficar em casa. Nota-se, pelas respostas, que ter mais tempo para a família apareceu tanto dentre os motivos para contar com mais tempo para lazer, quanto para atividades de casa, o que dá indícios do significado atribuído pelos professores à família.

**Tabela 4.21 – Motivos para Ter Mais Horas para Atividades de Casa**

<b>Explicações</b>	<b>Frequência Absoluta (n=40)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Organização da casa	15	37,5
Mais tempo com a família	8	20,0
Gosta de ficar em casa	6	15,0
Para satisfação	5	12,5
Para dormir	2	5,0
Descansar a cabeça	2	5,0
Para evitar correria, inclusive nas refeições	2	5,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Os professores que querem menos tempo para atividades de casa responderam que trabalhar em casa é muito cansativo (n=20), que gostariam de contar com mais tempo para atividades de lazer (n=8) e que gostariam de contratar uma ajudante (n=2).

Apenas dez professores querem o mesmo número de horas para atividades de casa. Todos eles comentaram que o tempo atual é suficiente.

Foi retratada, neste capítulo, a ampliação significativa da participação feminina no mercado de trabalho nas últimas décadas. O setor de ensino foi um dos primeiros nos quais elas entraram e hoje ocupam a maior parte dos postos de trabalho. Os dados da RAIS confirmaram a expressiva participação das mulheres. Entre os professores envolvidos na coleta de dados primários, a maioria também foi de mulheres.

Com este aumento da participação feminina no mercado de trabalho, homens e mulheres passaram a contar com demandas familiares e profissionais, ficando suscetíveis a conflitos entre as demandas de trabalho e pessoal-familiares. Os professores participantes deste estudo disseram que sofrem conflitos desta natureza, sendo mais frequentes os conflitos com origem no trabalho e implicações para vida pessoal-familiar. Estes conflitos surgem em momentos de corrigir avaliação, dar aula à noite e fazer cursos no final de semana. Os conflitos com origem na família surgem principalmente diante de doenças próprias ou de familiares.

Para buscar a conciliação trabalho-família, a principal estratégia usada pelos professores é faltar ao trabalho. Dentre os professores, o maior percentual quer dedicar menos tempo ao trabalho para ter mais tempo para a família, para o planejamento de aulas e para si. Entre os que querem trabalhar mais horas, o principal motivo é o aumento do salário. Observou-se um maior percentual de professores efetivos que desejam dedicar menos tempo ao trabalho, ao passo que, entre os ACTs está a maior porcentagem dos que querem um número maior de aulas.

No próximo capítulo, são discutidas as condições de trabalho dos professores e como eles as percebem, juntamente com suas implicações para a saúde do professor e para o ensino.

## **CAPÍTULO 5. A DOR E A DELÍCIA DE SER PROFESSOR**

O objetivo deste capítulo é analisar as condições de trabalho dos professores do ensino médio e fundamental da rede pública do Estado de São Paulo e como eles avaliam o próprio trabalho. Primeiro, são discutidos como os professores pesquisados avaliam sua profissão, os aspectos favoráveis e desfavoráveis e a relação com a escola e os alunos. Em seguida, são investigados aspectos da organização do trabalho do professor, como salários e benefícios, incluindo a bonificação, o funcionamento da carreira, sua formação prévia e a formação continuada. Por fim, são apresentados os impactos do trabalho e dos conflitos trabalho-família para os professores e para o ensino, sua avaliação da atuação sindical e suas perspectivas profissionais.

### **5.1 A Percepção do Professor sobre a Docência**

Muitos professores veem o próprio trabalho como uma missão, a de ser um agente de mudança, existindo idealismo na escolha por esta atividade, como tratado por Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (1999). Esta posição do professor frente ao seu trabalho é reforçada pelas demandas que são colocadas pela comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, diretores, outros professores e pelos representantes de seus empregadores. Ludcke e Boing (2007, p.1188) comentam que os professores encontram-se “no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais”. Eles acrescentam que as críticas externas exigem do professor cada vez mais trabalho com a expectativa da educação, por si só, resolver diversos problemas sociais.

Pesquisadores do Ibope e da revista Nova Escola entrevistaram 500 professores em 2007, questionando-os sobre como se relacionam com o trabalho, a escola e os alunos. A idade dos entrevistados variava de 25 a 55 anos e eles trabalhavam na rede pública de ensino municipal, estadual ou federal de todas as capitais brasileiras. Foi possível observar que muitos deles gostam do próprio trabalho, como apontam os dados a seguir:

- 63% trabalham no que gostam;
- 53% têm como sua principal motivação o amor à profissão;
- 83% têm consciência da relevância de sua profissão (GENTILE e CASSI, 2007).

Isso não significa que não enfrentem diversos problemas, como apontam esses outros dados:

- 63% vivem com níveis significativos de estresse;
- 48% sentem falta de segurança e proteção contra a violência;
- 54% estão descontentes com os benefícios;
- 47% estão insatisfeitos com os salários;
- 21% estão insatisfeitos com a profissão;
- 47% estão descontentes com a sobreposição de papéis por terem que assumir responsabilidades cabíveis à família dos alunos;
- 23% acham a educação do Brasil ruim ou péssima;
- 33% acreditam que em dez anos a educação continuará ruim.

Ainda, de acordo com essa pesquisa, os professores veem os alunos como desinteressados, desmotivados e indisciplinados e consideram isso, juntamente com a falta de participação da família, como os principais problemas do dia-a-dia em sala de aula. A família é vista desse modo porque, quando foi pedido que os professores comparassem a escola pública com a privada, 72% comentaram que quem dá aulas na escola pública faz também o papel de assistente social, 25% disseram que a escola pública está no lugar da família e 38% mencionaram que, na escola pública, o professor não ensina, mas ajuda o aluno a sobreviver. Eles têm uma tarefa com grandes demandas e sentem-se sozinhos, visto não perceberem as contribuições das instituições que deveriam prover políticas públicas e infra-estrutura.

Lapo e Bueno (2003) analisaram o processo de abandono do magistério público na rede de ensino do estado de São Paulo. Para isso, coletaram informações junto à Secretaria Estadual da Educação. As autoras observaram uma ampliação de 300% no abandono do magistério de 1990 para 1995, com um crescimento médio anual de 43%. Além disso, aplicaram questionários com 29 ex-professores efetivos da delegacia de ensino com o maior índice de evasão e realizaram entrevistas com 16 deles. Os principais motivos alegados por estes professores para a exoneração, por número de menções foram:

- baixa remuneração somada às péssimas condições de trabalho;
- baixa remuneração somada à oportunidade de um emprego mais rentável;
- baixa remuneração;
- necessidade de tempo livre para concluir a pós-graduação;



- baixa remuneração somada à falta de perspectiva de crescimento profissional;
- falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual;
- nascimento de filhos;
- baixa remuneração somada ao desencanto com a profissão.

Outro estudo, desenvolvido por Gatti, Esposito e Silva (1994), com professores do ensino fundamental de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, mostrou que apenas 41% dos professores têm a atuação docente como a profissão preferida e 40% desejavam mudar de profissão. Dentre os motivos alegados para este desejo, 71% mencionaram a desvalorização do professor ou o baixo salário ou o desgaste do trabalho. Ao serem indagados especificamente sobre os fatores que os fazem sentir desvalorizados, 83% mencionou o salário baixo.

Os 95 professores envolvidos na coleta de dados para esta pesquisa foram indagados sobre os aspectos mais desfavoráveis de seu trabalho. As respostas são apresentadas na Tabela 5.1.

**Tabela 5.1 - Piores Coisas do Trabalho Como Professor**

Aspectos	Frequência Absoluta (n=160)*	Frequência Relativa (%)
Comportamento dos alunos	59	36,9
Salário baixo	23	14,3
Salas com muitos alunos	12	7,5
Desvalorização	12	7,5
Desgaste pelo excesso de trabalho	8	5,0
Convivência com colegas de trabalho	7	4,4
Omissão do Estado	7	4,4
Relação com superiores	7	4,4
Problemas com a jornada de trabalho	7	4,4
Falta de materiais	5	3,1
Falta de incentivo	4	2,5
Trabalhar em cidade diferente da que mora	2	1,3
Progressão continuada	2	1,3
Insegurança	2	1,3
Não cumprir as regras	1	0,6
Trabalhar com pessoas	1	0,6
Desconhece	1	0,6
Total	160	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.  
Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Pelas respostas, observa-se o destaque de aspectos relativos às condições de trabalho, em detrimento de elementos que caracterizam o conteúdo do trabalho, bem como o caráter relacional do trabalho docente. As relações entre professor e aluno, dos professores entre si e dos professores com seus superiores foram destacadas como um dos fatores negativos. O maior número de menções foi direcionado para o comportamento dos alunos, como falta de educação com o professor, indisciplina e violência. Na relação com superiores, incomodam os diretores estressados, que não os apóiam e o fato de receberem ordens.

Em uma pesquisa, na década de 1990, com professores da rede pública estadual de São Paulo, Souza (1999) já tinha observado o incômodo deles com a desvalorização salarial. Quase uma década depois, o salário baixo e a desvalorização foram apontados por muitos docentes envolvidos neste estudo. O sentimento de desvalorização não está ligado apenas ao salário, que é uma dimensão material, mas inclui também a dimensão simbólica, tendo sido citada a falta de prestígio da profissão e de reconhecimento por pais, alunos, comunidade, superiores e mesmo pelos responsáveis por políticas educacionais.

Sobre as salas com muitos alunos, o representante sindical disse que esse é um dos aspectos negativos e ressaltou que “as turmas têm no mínimo 45 alunos. É um número muito grande para heterogeneidade cultural e social encontrada”. Também foram citados problemas relacionados à jornada de trabalho, como o horário das aulas, o tempo dedicado ao HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), o pouco tempo para prepararem aulas, a carga horária pesada e a distância percorrida no deslocamento de uma escola para outra. Ele também mencionou as condições materiais como outro aspecto negativo:

Lousas nas quais dificilmente você consegue escrever, com giz de péssima condição, poeira, associada à falta de funcionários próprios São funcionários precarizados, porque não são funcionários concursados. São funcionários contratados pela APM [associação de pais e mestres], com salário mínimo e por tempo determinado.

A progressão continuada também foi apontada entre as piores coisas da docência. Segundo Bertagna (2003), a progressão continuada foi adotada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1998. A reprovação ou aprovação dos alunos, que ocorria a cada série, passa a ocorrer apenas ao final de cada ciclo, ou seja, no final da quarta série do ciclo I e oitava série do ciclo II. Seu objetivo, segundo aqueles que a defendem, é evitar os impactos negativos da reprovação e oferecer um tempo maior para o amadurecimento e recuperação dos alunos, mas esta tem sido tratada como uma progressão

automática, levando a questionamentos sobre a impossibilidade da reprovação e não contribuição com o aprendizado, criando reflexos negativos sobre a qualidade do ensino.

Souza (1999) comenta que esta organização em ciclos:

Retirou do professor o controle sobre os resultados de seu trabalho pela aprovação ou reprovação, ao final de um período de aprendizagem. [...] O professor perdeu as referências sobre o trabalho docente já conhecidas: era responsável pelo resultado de seu trabalho (p.172).

O representante sindical entrevistado retrata que, com a promoção automática, como ele a chama, “o professor sente que está sendo uma figura obsoleta na sala de aula. Se dá aula ou não, o resultado para o aluno é exatamente o mesmo, ele vai ser empurrado para fora da escola”. Para ele, a progressão continuada está relacionada à política neoliberal, que tem sido usada pelo Estado desde a década de 1990 e, por isso, este diminuiu seu papel em todos os serviços, inclusive nos sociais. Vale lembrar, contudo, que a progressão continuada surgiu na década de 1980. Segundo ele:

A escola, para o Estado, tem que ter o menor custo possível, como se fosse uma empresa. O aluno é o produto e você não pode ter rejeição desse produto, o que significa, para nós, não ter reprovação. [...] Reprovar o aluno significa o prejuízo do Estado, que quer ter o menor gasto possível [...]. Isso possibilita o aluno que faltou, por exemplo meio ano, poder ter uma retificação das suas faltas. Se ele apresentar um trabalho, o Estado tem que aprovar o aluno, independente do aproveitamento dele na escola.

O representante sindical diz ainda que isso “tem mudado muito a relação do professor na sala de aula, sendo responsável pela baixa qualidade do ensino, pelo aumento da violência e pelas doenças profissionais, porque existe uma pressão para que o professor aprove esse aluno”.

Observa-se que as avaliações feitas pelo próprio professor vão perdendo o valor e as avaliações externas, desenvolvidas pelo Estado vão se tornando a referência. Estas avaliações, apresentadas no Capítulo 1, tiram o controle do professor sobre seu próprio trabalho e mostram-se como um modo de controle sobre o professor, que passa a ser culpabilizado pelos resultados.

Muitos dos problemas apontados pelos professores pesquisados coincidem com aqueles mencionados por Codo e Vasques-Menezes (2000), reforçando o quanto as condições de trabalho chamam a atenção do professor e estão presentes no significado atribuído por eles ao trabalho.

Apesar de todos os problemas apontados, Souza (1999) identificou que a continuidade dos professores no magistério está atrelada ao gosto pela profissão. Ao serem questionados acerca dos pontos favoráveis (ver Tabela 5.2), os professores enfatizaram aspectos do conteúdo do seu trabalho, trazendo mais repetidamente o aprendizado dos alunos, detalhando a possibilidade de contribuir com seu desempenho e desenvolvimento, além de lhes dar uma melhor expectativa de vida. Eles destacaram o prazer de ensinar, transmitindo seus conhecimentos aos alunos. Este gosto e prazer fica evidente e explica sua permanência na profissão.

**Tabela 5.2 - Melhores Coisas do Trabalho como Professor**

<b>Aspectos</b>	<b>Frequência Absoluta (n=122)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Aprendizado dos alunos	30	24,6
O prazer de ensinar	23	18,9
Realização profissional	16	13,1
Relacionamento com os alunos	16	13,1
A troca de experiências com outras pessoas, em especial com os alunos	13	10,7
Fazer com que os alunos realizem seus sonhos	5	4,1
Atender às necessidades das crianças	5	4,1
Reconhecimento dos alunos	4	3,3
Horário flexível	3	2,5
A estabilidade	2	1,6
Ter 15 dias de férias no meio do ano	1	0,8
Vencer os desafios com alunos problemáticos	1	0,8
Não ter patrão	1	0,8
Ter um salário	1	0,8
Preparação de aulas	1	0,8
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

É interessante notar que, entre os aspectos mais mencionados como favoráveis, despontam aqueles relativos ao bom relacionamento construído com os alunos, seu aprendizado e a realização que pode ser propiciada pela atividade docente. Observa-se que é atribuída uma grande importância ao relacionamento com os alunos, tanto entre os aspectos negativos, quanto entre os positivos, reforçando o caráter relacional da profissão.

Os aspectos relacionados à organização do trabalho tiveram poucas menções entre os aspectos positivos, mas foram citados o horário flexível, a estabilidade, ter férias no meio do ano, não ter patrão e contar com salário todos os meses.

Ao ser questionado sobre os aspectos percebidos como os mais favoráveis, o representante sindical dá risadas e não menciona nenhum:

Você conhece o professor pelas reclamações. A relação com a juventude é tão perturbadora, com essa heterogeneidade, que o que você mais tem na sala de aula são conflitos e é difícil você trabalhar com esses conflitos. Tem um levantamento do MEC que fala da falta de 400 mil professores daqui a 10 anos. Já existe hoje uns 200 mil [em falta]. Os jovens seguem a universidade, mas não seguem o curso de licenciatura. Existe uma fuga de professores, [que estão] fazendo pesquisas em universidades. Existe uma fuga dos que já estão [em] sala sempre e têm uma tendência a dizer que querem sair. É muito comum você ouvir estagiárias entrando na sala de aula e dizer que nunca vai seguir essa profissão. É uma pena.

O comentário não surpreende, uma vez que a sua posição envolve a identificação de problemas vivenciados pela categoria.

## 5.2 Salário e Benefícios

Barbosa e Pessôa (2008) analisaram a folha de pagamento dos professores da rede pública do estado de São Paulo e concluíram que o tempo de serviço é um fator determinante de sua remuneração e não o desempenho. A Tabela 5.3 mostra a média salarial dos professores efetivos com jornadas de 20 e 40 horas de acordo com o tempo de serviço.

**Tabela 5.3 - Perfil Salarial ao Longo da Carreira de Professor Efetivo (Julho de 2007)**

Remuneração Total em Reais (R\$)								
Tempo de Carreira	Média	4	9	14	19	24	29	34
<b>Salário pago</b>	1.761	1.576	1.832	1.735	1.848	2.198	2.437	2.560
<b>Jornada de 20 horas</b>	905	815	917	929	977	1.106	1.218	1.256
<b>Jornada de 40 horas</b>	1.809	1.630	1.834	1.859	1.955	2.212	2.436	2.511

Fonte: Barbosa e Pessôa (2008, p. 23)

Segundo os autores, a remuneração é compatível com o praticado no mercado de trabalho, contudo, houve uma compressão salarial expressiva entre os professores, se comparado a outros profissionais com ensino superior na mesma área. Eles observaram também que o salário médio dos inativos é maior do que o dos ativos, sendo 35% da folha de pagamento deste estado destinada àqueles (BARBOSA FILHO e PESSÔA, 2008).

Nas Tabelas 5.4 e 5.5 são apresentadas a distribuição dos professores por faixas salariais no Brasil e em São Paulo, de acordo com a RAIS (Relação Anual de Informações Sociais). Nota-se a maior concentração de professores na faixa inferior de 0 a 5 salários mínimos, seguida pela de 5 a 10.

Observa-se que houve uma ampliação do número de professores concentrados na faixa de 0 a 5 salários mínimos, passando de 64,9% em 2000, para 84,2% em 2005, no caso do Brasil, e de 55,5% para 75,0% no estado de São Paulo. É interessante notar que a concentração de professores na faixa de zero a cinco salários mínimos é maior no Brasil como um todo, se comparado ao estado de São Paulo isoladamente.

**Tabela 5.4 - Faixa Salarial (Brasil, 2000 a 2005, valor em Salários Mínimos)**

<b>Faixa Salarial /Ano</b>	<b>2000 (%)</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>
<b>0-5</b>	64,9	75,3	79,6	81,6	82,6	84,2
<b>5,01-10</b>	22,0	16,6	14,1	12,8	12,0	10,8
<b>10,01-15</b>	7,6	4,7	3,7	3,1	3,0	2,6
<b>15,01-20</b>	2,9	1,7	1,3	1,1	1,0	0,9
<b>Mais de 20</b>	2,1	1,5	1,0	0,9	0,9	0,7
<b>Ignorado</b>	0,5	0,3	0,4	0,5	0,6	1,0

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

**Tabela 5.5 - Faixa Salarial (Estado de São Paulo, 2000 a 2005, valor em Salários Mínimos)**

<b>Faixa Salarial /Ano</b>	<b>2000 (%)</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>
<b>0-5</b>	55,5	61,9	67,3	71,4	72,6	75,0
<b>5,01-10</b>	26,4	24,1	21,2	18,9	17,9	16,4
<b>10,01-15</b>	9,7	7,9	6,5	5,2	5,2	4,4
<b>15,01-20</b>	3,9	3,0	2,6	2,2	2,1	1,8
<b>Mais de 20</b>	4,1	3,0	2,2	1,9	1,8	1,4
<b>Ignorado</b>	0,4	0,2	0,2	0,4	0,5	0,9

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

Vale lembrar que o poder aquisitivo do salário mínimo tem variado muito ao longo dos anos, no entanto, não é possível fazer uma conversão para um parâmetro financeiro mais estável, pois a RAIS disponibiliza apenas faixas salariais e a conversão alteraria a

porcentagem de pessoas em cada uma das faixas. O valor do salário mínimo em dólares aumentou de 2000 para 2001, reduziu em 2002 e aumentou expressivamente de 2002 até 2005. O salário mínimo, em 2000, era US\$ 77,2 e, em 2005, US\$ 128,2 (ver APÊNDICE F).

Souza (1999) comenta que os baixos salários dos professores são atribuídos por eles ao fato da profissão docente ser um espaço ocupado primordialmente por mulheres. Ao analisar, neste estudo, as faixas salariais dos professores por gênero, observou-se que a participação de homens e mulheres tem valores próximos, tanto no Brasil, quanto em São Paulo. Apesar disso, a diferença mais marcante está justamente na faixa de mais de 20 salários mínimos, na qual existe uma maior concentração de homens, chegando ao dobro nos anos de 2002, 2003 e 2005 no caso do Brasil (ver Tabelas 5.6 e 5.7).

De acordo com Bruschini e Lombardi (2003), a partir de 1995, homens e mulheres passaram de faixas salariais inferiores para faixas salariais intermediárias e houve uma redução da desigualdade salarial entre homens e mulheres, contudo, a desigualdade persiste, principalmente nas faixas salariais extremas. Diversos estudos têm apontado que os homens recebem melhores salários. A conquista de bons empregos se dá apenas pelas mulheres com maior nível de escolaridade que, mesmo assim, recebem salários mais baixos que os homens (SEGNINI, 1998). Faria (2005), em um estudo no setor bancário, identificou que as mulheres ocupam quase metade das vagas, concentrando-se, no entanto, em funções restritas à jornada de 30 horas, com salário inferior.

**Tabela 5.6 - Faixa Salarial por Gênero (Brasil, 2000 a 2005, valor em Salários Mínimos)**

<b>Ano</b>	<b>Faixa Salarial</b>	<b>2000 (%)</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>
Mulheres	<b>0-5</b>	64,9	75,4	79,8	82,0	82,9	84,5
	<b>5,01-10</b>	22,4	17,0	14,3	12,9	12,0	10,9
	<b>10,01-15</b>	7,8	4,6	3,6	3,1	3,0	2,5
	<b>15,01-20</b>	2,9	1,6	1,2	1,0	1,0	0,8
	<b>+ 20</b>	1,6	1,3	0,8	0,7	0,7	0,5
	<b>Ignorado</b>	0,4	0,2	0,3	0,4	0,5	0,8
Homens	<b>0-5</b>	64,7	74,8	79,1	80,7	81,7	83,4
	<b>5,01-10</b>	21,1	15,9	13,6	12,6	12,0	10,6
	<b>10,01-15</b>	7,2	4,9	3,8	3,3	3,1	2,7
	<b>15,01-20</b>	3,0	1,9	1,4	1,2	1,2	1,0
	<b>+ 20</b>	3,1	2,2	1,6	1,4	1,3	1,0
	<b>Ignorado</b>	0,7	0,4	0,6	0,8	0,9	1,3

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

**Tabela 5.7 - Faixa Salarial por Gênero (Estado de São Paulo, 2000 a 2005, valor em Salários Mínimos)**

Ano	Faixa Salarial	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)
Mulheres	<b>0-5</b>	55,4	61,6	67,1	71,2	72,4	74,9
	<b>5,01-10</b>	26,7	24,5	21,5	19,3	18,1	16,7
	<b>10,01-15</b>	9,9	8,0	6,7	5,3	5,4	4,5
	<b>15,01-20</b>	3,9	3,0	2,6	2,2	2,1	1,8
	<b>+ 20</b>	3,8	2,8	2,0	1,8	1,7	1,3
	<b>Ignorado</b>	0,3	0,1	0,2	0,3	0,4	0,8
Homens	<b>0-5</b>	55,8	62,6	67,7	71,9	73,2	75,2
	<b>5,01-10</b>	25,4	22,9	20,5	18,0	17,4	15,9
	<b>10,01-15</b>	9,1	7,6	6,0	5,0	4,6	4,2
	<b>15,01-20</b>	4,0	3,0	2,7	2,1	2,1	1,8
	<b>+ 20</b>	5,0	3,7	2,8	2,4	2,1	1,8
	<b>Ignorado</b>	0,7	0,2	0,4	0,6	0,7	1,1

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

A partir da análise dos resultados do questionário, pode-se observar que, no ano de 2007, a maior concentração dos professores estava nas faixas de R\$1401 a R\$1900, R\$900 a R\$1400 e R\$1901 a R\$2500, como apresentado na Tabela 5.8. Neste caso, foram analisados salários de professores que têm variadas cargas horárias de trabalho e foram contemplados todos seus vínculos empregatícios.

**Tabela 5.8 - Faixas Salariais dos Professores Pesquisados**

Faixa Salarial (R\$)	Frequência Absoluta (n=95)*	Frequência Relativa (%)
<b>390-899</b>	6	6,3
<b>900-1400</b>	19	20,0
<b>1401-1900</b>	23	24,2
<b>1901-2500</b>	17	17,9
<b>2501-3000</b>	7	7,4
<b>Mais de 3000</b>	4	4,2
<b>Não respondeu</b>	19	20,0
<b>Total</b>	95	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Existe muita variação em seus salários, tendo os que ganham R\$ 390 até os que ganham R\$ 4000. Apenas 6,3% dos professores que responderam ao questionário



recebem R\$ 899 ou menos. As diferenças salariais entre os professores se explicam principalmente pelo número de aulas assumidas por cada um. Outros aspectos, como trabalhar também em escolas municipais e particulares e possuir, além da atividade de professor, outro cargo de confiança, como coordenação, ajudam a entender as diferenças salariais.

Dentre os 95 participantes, 11, o que corresponde a 11,6%, afirmaram receber complemento salarial por outras atividades ligadas à escola<sup>25</sup>, como coordenação, horas de trabalho cumpridas livremente, aplicação de prova e curso de capacitação. Foi mencionada ainda a orientação de estágio, no caso de professores que atuam em curso de formação técnica ou magistério<sup>26</sup>.

Os professores recebem também benefícios oferecidos pelo Estado para apoio à vida pessoal e familiar (ver Tabela 5.9).

**Tabela 5.9 - Benefícios Oferecidos aos Professores Pesquisados**

<b>Benefícios</b>	<b>Frequência Absoluta (n=83)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Plano de Saúde	47	56,6
Convênios (supermercado, farmácia etc)	10	12,0
Horário Flexível	8	9,7
Liberação para estudo	7	8,5
Pagamento de escola dos filhos ou babá	3	3,6
Pagamento do estudo do professor	2	2,4
Creche	1	1,2
Outros	5	6,0
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Um professor entrevistado falou sobre o plano de saúde pago pelo Estado:

A gente paga o IAMSP [Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual de São Paulo], mas isso é uma discussão eterna da APEOESP [Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo] com o Estado, porque é uma coisa que a gente paga e simplesmente não tem. É um negócio falido. Se ficar doente na [cidade onde mora] e precisar de um médico, tem que ir a [outra cidade maior que fica a 50 km].

<sup>25</sup> Uma porcentagem de 15,8% não respondeu essa questão.

<sup>26</sup> Houve o caso de um professor que acumula a função de zelador e que, por isso, não paga aluguel, energia e água, tendo, no entanto, o desconto de 10% de seu salário.

O recebimento do vale transporte e alimentação está relacionado ao salário. Conforme o representante sindical, se o professor ganha abaixo de 1.800 reais, ele receberá vale alimentação. Os professores comentaram que recebem também um adicional noturno.

Os professores têm um bônus anual. Desde 2007, o recebimento do bônus tem como referência o avanço dos alunos no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e da ampliação do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) da escola, anualmente. O pagamento do bônus é tanto para os professores, quanto para os demais funcionários da escola. Ele é calculado individualmente com base na meta cumprida pela escola e no índice de absenteísmo, sendo que perdem o bônus profissionais com mais de um terço de faltas no ano (SEESP, 200-a).

Entre os professores pesquisados, 89,5% receberam o bônus. Muitos professores admitidos em caráter temporário (ACT) dizem não receber. Os valores recebidos são apresentados na Tabela 5.10.

**Tabela 5.10 - Valor do Bônus em Reais**

<b>Valor do bônus anual (R\$)</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
75 a 500	8	8,4
501 a 1000	16	16,8
1001 a 1500	18	18,9
1501 a 2000	9	9,5
2001 a 2500	6	6,3
2501 a 5000	8	8,4
Não respondeu	30	31,6
Total	95	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Entre os critérios para receber o bônus, listados na Tabela 5.11, o mais mencionado, por 80 respondentes, foi a assiduidade. Vários ressaltaram que, se faltarem, não recebem o bônus, não importando o motivo da falta. O representante sindical disse, a esse respeito: “os alunos fazem uma prova e se forem mal, a culpa é do professor. O professor vai ter uma gratificação salarial se o desempenho for bom”. Alguns critérios mencionados, como evitar evasão e reprovação, envolver-se em projetos e garantir bom desempenho dos alunos no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de Paulo), deixam clara a ampliação das responsabilidades e demandas sobre o professor, o que certamente tem impacto em sua jornada e ritmo de trabalho. Um professor ironizou que, para ter direito ao

bônus, “é necessário não ficar doente e o carro não quebrar”. Um outro, quando perguntado sobre esses critérios, disse “nenhum, pois o governo credita o que acha que deve”.

**Tabela 5.11 - Critérios para Concessão do Bônus**

Aspectos Considerados	Frequência Absoluta (n=128)*	Frequência Relativa (%)
Assiduidade	80	62,5
Desenvolver e participar de projetos na escola	11	8,6
Número de aulas dadas no ano	11	8,6
Evitar evasão e reprovação dos alunos	6	4,7
Nota dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de Paulo/SARESP	6	4,7
Atingir os objetivos propostos pela escola	7	5,5
Participar dos programas da Secretaria	3	2,3
Participar de cursos	3	2,3
Nenhum	1	0,8
Total	128	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

### 5.3 Carreira

São diferentes os critérios de admissão para efetivos e temporários. Os efetivos passam por um concurso público e os temporários, no estado de São Paulo, são escolhidos a partir da análise de título e do tempo em que atuam na rede pública de ensino. Recentemente, também foi criada uma prova para sua seleção, citada no capítulo 2. Apenas os efetivos, concursados, contam com o plano de carreira, chamada de evolução funcional. Até 2005, esta ocorria apenas pela via acadêmica, incluindo realização de mestrado e doutorado.

Os docentes reivindicaram a evolução por outras vias e, no início de 2005, este tipo de evolução passou a valer retroativamente para fevereiro de 2002<sup>27</sup>. Os critérios considerados para esta outra forma de evolução, conhecida como “via não-acadêmica”, são:

- atualização - participações em palestras, congressos, conferências, teleconferências, fóruns, ciclos de estudos e seminários;
- aperfeiçoamento profissional - formação acadêmica em cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado, complementação

<sup>27</sup> Os fundamentos legais desta evolução são: a Lei Complementar 836/1997 em seus artigos de 21 a 24, o Decreto n.º 49.394/05 e a resolução SE-1 de 22/02/2005 (APEOESP, 2005).

pedagógica, extensão universitária cultural e créditos em cursos de pós-graduação;

- produção de trabalhos na área de sua atuação - desenvolvimento de produções inéditas formalizadas por escrito e publicadas em revistas, jornais, periódicos e livros (APEOESP, 2005; APEOESP, 2006).

Existe uma pontuação de referência para cada uma dessas atividades. A participação em uma palestra de 30 a 59 horas, bem como a publicação de um artigo científico-cultural, por exemplo, equivale a três pontos. Os professores na evolução não-acadêmica podem avançar dos níveis de um a cinco precisando atingir uma pontuação mínima para sua ascensão (ver Tabela 5.12).

<b>Níveis</b>	<b>Pontuação Mínima Exigida</b>	<b>Peso da Atualização</b>	<b>Peso do Aperfeiçoamento</b>	<b>Pesos da Produção Profissional</b>
I para II	35	4	4	2
II para III	40	4	4	2
III para IV	50	3	3	4
IV para V	60	3	3	4

Fonte: APEOESP (2005)

No plano de carreira em vigor, previsto pela Lei Complementar 836/97, estão previstos os cargos de professor de educação básica I (PEB I), que lecionam no ciclo I do ensino fundamental, professor de educação básica II (PEBII), atuantes no fundamental ciclo II e no ensino médio, professor coordenador pedagógico, vice-diretor de escola, diretor de escola, supervisor de ensino e dirigente regional de ensino (APEOESP, 2006). Pela lei, se dois professores têm o mesmo nível de escolaridade, mas lecionarem em níveis de ensino diferentes, terão salários diferentes (SOUZA, 1999; APEOESP, 2006). Em 2004, esta diferença salarial diminuiu devido a um aumento de 13,38% para os professores da educação básica I e 5% para os da educação básica II (APEOESP, 2006).

Segundo os professores pesquisados, os principais critérios considerados na ascensão profissional são capacitação e tempo de serviço. Os professores recebem o quinquênio, ou seja, um valor adicional calculado na base de 5% sobre o valor do salário no cargo para cada cinco anos de trabalho (SÃO PAULO, 1985). O representante sindical relata uma mudança nas regras que, em sua avaliação, representou uma perda de:

Conquistas obtidas com a lei de 1985. Aproximadamente em 1997, com o Covas, várias formas de progressão funcional, que poderiam fazer com que o professor avançasse salarialmente, na medida em que ele tenha mais tempo de trabalho, [...] foram retiradas do Estatuto. [...] A cada dois anos de efetivo, você tinha uma progressão automática que fazia com que você ganhasse 2,5% a mais. Isso foi retirado. Manteve-se apenas, no estatuto, o quinquênio.

Apesar do plano de carreira abrir a possibilidade de ampliação salarial, o valor do salário foi citado espontaneamente como menor do que o esperado por nove dos professores pesquisados. Outros comentaram que a evolução é muito demorada, que alguns cursos não são considerados e outro ainda reclamou das constantes mudanças nas regras.

#### 5.4 Formação e Aperfeiçoamento Profissional

De acordo com dados da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), a maior parte dos professores do ensino público no país tem curso superior completo e existe uma tendência de ampliação dos professores nos maiores níveis de formação acadêmica. A porcentagem de professores com curso superior no estado de São Paulo é maior que no Brasil como um todo, sendo superior a 50% para todos os anos considerados, atingindo 58,7%, no ano de 2005. Observou-se uma porcentagem de professores analfabetos, embora decrescente e menor que 1% em todos os casos<sup>28</sup> (ver Tabelas 5.13 e 5.14).

<b>Ano/Escolaridade</b>	<b>2000 (%)</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>
<b>Analfabeto</b>	0,7	0,6	0,6	0,3	0,3	0,2
<b>4ª série incompleta</b>	2,2	2,2	2,0	1,7	1,6	1,4
<b>4ª série completa</b>	3,7	3,6	3,1	2,9	2,7	2,5
<b>8ª série incompleta</b>	4,3	4,8	4,4	3,8	3,6	3,5
<b>8ª série completa</b>	15,2	6,2	5,9	5,6	5,5	5,4
<b>2º grau incompleto</b>	3,4	4,0	3,9	3,1	3,2	3,1
<b>2º grau completo</b>	24,4	27,2	27,8	25,9	25,5	25,2
<b>Superior incompleto</b>	7,9	9,0	9,5	8,6	8,4	8,1
<b>Superior completo</b>	38,3	42,6	42,9	48,2	49,2	50,6

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

<sup>28</sup> Este dado causou surpresa. O representante da RAIS de São Paulo atribuiu isso a erros durante o preenchimento pelas escolas. Outra possibilidade seria a contratação de professores sem educação formal para disciplinas como educação artística, prendas domésticas, culinária e jardinagem, por exemplo.

**Tabela 5.14 - Porcentagem de Professores do Estado de São Paulo por Escolaridade**

<b>Ano/Escolaridade</b>	<b>2000 (%)</b>	<b>2001 (%)</b>	<b>2002 (%)</b>	<b>2003 (%)</b>	<b>2004 (%)</b>	<b>2005 (%)</b>
<b>Analfabeto</b>	0,7	0,6	0,6	0,2	0,2	0,2
<b>4ª série incompleta</b>	2,5	2,3	1,9	1,8	1,5	1,4
<b>4ª série completa</b>	4,5	4,2	3,7	3,5	3,1	2,8
<b>8ª série incompleta</b>	4,6	4,3	4,2	3,8	3,5	3,4
<b>8ª série completa</b>	7,1	7,1	6,9	6,2	6,2	6,0
<b>2º grau incompleto</b>	4,0	4,0	3,7	3,6	3,6	3,2
<b>2º grau completo</b>	17,7	18,4	18,9	17,3	18,0	18,2
<b>Superior incompleto</b>	7,2	7,2	7,4	6,4	6,1	6,0
<b>Superior completo</b>	51,8	51,9	52,9	57,3	57,8	58,7

Fonte: elaborada a partir de dados da RAIS.

A maioria dos professores pesquisados, 75,8%, tinha terceiro grau completo, 21% tinha pós-graduação *latu senso* ou *stricto senso* e os demais contavam com curso superior incompleto. Observou-se uma predominância de professores formados em Letras, seguido por Ciências Biológicas, Geografia e Matemática. O número de respostas foi superior ao número de informantes, o que indica que alguns professores fizeram mais de um curso superior (ver Tabela 5.15).

Entre as disciplinas ministradas por estes professores, como pode ser visto na Tabela 5.16, existe uma maior concentração em Língua Portuguesa, Ciências e Geografia. De um modo geral, há compatibilidade entre as disciplinas ministradas e os cursos superiores que fizeram. Observa-se, contudo, a existência de professores ministrando disciplinas para as quais não têm formação específica, como por exemplo, professores com formação na área de Letras lecionando Filosofia. Isso também é comum entre os professores eventuais e admitidos em caráter temporário (ACTs).

Em pesquisa do Ibope e da revista Nova Escola com professores, notou-se que a maioria, 64%, considera sua formação inicial excelente e 90% dizem estar satisfeitos com a própria didática, mas, ao mesmo tempo, 49% reconhecem não estarem preparados para o dia-a-dia da sala de aula. Em relação à formação continuada, 80% disse já ter participado e 48% avalia que isso tem impacto positivo no ensino. Os problemas desses cursos aparecem quando não são levadas em consideração as necessidades cotidianas do professor e há uma

expectativa de que compensem as lacunas da graduação, ao invés de ser uma atualização nas áreas específicas (GENTILE e CASSI, 2007).

**Tabela 5.15 - Curso Superior do Professor**

Curso	Frequência Absoluta (n=109)*	Frequência Relativa (%)
Letras	27	24,8
Ciências Biológicas	14	12,8
Geografia	13	11,9
Matemática	13	11,9
Pedagogia	10	9,2
Educação Física	7	6,4
História	7	6,4
Química	5	4,6
Artes	3	2,8
Estudos Sociais	3	2,8
Física	3	2,8
Direito	1	0,9
Filosofia	1	0,9
Jornalismo	1	0,9
Sociologia	1	0,9
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

**Tabela 5.16 - Disciplinas Lecionadas pelo Professor**

Disciplinas	Frequência Absoluta (n=126)*	Frequência Relativa (%)
Língua Portuguesa	23	18,3
Ciências	14	11,1
Geografia	14	11,1
História	12	9,5
Inglês	11	8,7
Biologia	10	7,9
Matemática	10	7,9
Física	8	6,4
Educação Física	6	4,8
Artes	5	4,0
Química	5	4,0
Filosofia	2	1,6
Sociologia	2	1,6
Educação Infantil	1	0,8
Ensino Religioso	1	0,8
Informática Educacional	1	0,8
Literatura Brasileira	1	0,8
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Na pesquisa de campo com os professores, 88 declararam que participam dos treinamentos<sup>29</sup> e 52 disseram que tais atividades ocorrem fora do expediente de trabalho<sup>30</sup>. Os horários nos quais ocorrem seus treinamentos fora do expediente de trabalho aparecem na Tabela 5.17.

**Tabela 5.17 - Horários dos Treinamentos Fora do Expediente de Trabalho**

<b>Horários</b>	<b>Frequência Absoluta (n=72)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Aos sábados	49	68,1
Horários inversos às aulas	11	15,3
À noite	7	9,7
Horários vagos	3	4,2
Após o expediente	1	1,4
À tarde	1	1,4
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Os professores destacaram a oferta de treinamentos voltados para a área de atuação de cada um e a Teia do Saber (ver Tabela 5.18). Esta possivelmente teve um grande número de menções pelo fato dos dados para esta pesquisa terem sido coletados com os professores enquanto cursavam este programa em 2007. Os professores citaram também os programas Letra e Vida e Ensino Médio em Rede, desenvolvidos pela secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Como a pesquisa foi realizada em uma instituição que estava oferecendo cursos para a Teia do Saber, os professores foram questionados sobre este programa. Na Tabela 5.19 é apresentada a quantidade de professores do total de informantes que participaram do programa Teia do Saber em diversos anos de sua oferta.

<sup>29</sup> Dos respondentes, 5,3% não respondeu.

<sup>30</sup> Dos professores, 12,6% não respondeu.



**Tabela 5.18 - Treinamentos Oferecidos**

<b>Treinamentos</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Cursos de capacitação relacionados à área	44	46,3
Teia do Saber	24	25,3
Ensino Médio em Rede	6	6,3
Orientações técnicas	4	4,2
Letra e Vida	3	3,2
Teleconferência	3	3,2
Práticas de leitura	3	3,2
Reciclagem na área de educação	3	3,2
Pós-graduação	3	3,2
Liderar	1	1,1
Motivação para o trabalho	1	1,1
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

**Tabela 5.19 - Anos de Participação na Teia do Saber**

<b>Anos</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
2003	13	13,7
2004	11	11,6
2005	24	25,3
2006	21	22,1
2007	95	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

A finalidade da Teia do Saber, na concepção dos professores, é apresentada na Tabela 5.20. Dos professores, 73, ou 76,8%, disseram gostar de participar do programa<sup>31</sup>. Os que disseram não gostar comentaram como motivos: ser aos sábados, não motivar na profissão e achar muito fraca.

Já os motivos alegados em destaque por aqueles professores que gostam de participar da Teia do Saber foram: a troca de experiências e o crescimento profissional (ver Tabela 5.21). Os aspectos apontados como a finalidade do programa são similares aos apresentados como justificativas para gostarem de participar. Muitos citaram a oportunidade gerada pelo curso para a troca de experiências e isso aponta possíveis caminhos para tornar as

<sup>31</sup> Dos professores, 17,89% não responderam esta questão.

capacitações mais interessantes e efetivas, tanto quanto os HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo).

**Tabela 5.20 - Finalidade da Teia do Saber**

<b>Finalidade</b>	<b>Frequência Absoluta (n=88)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Aprendizagem adquirindo novos conhecimentos	34	38,6
Troca de experiências	17	19,3
Capacitar o professor	14	15,9
Evolução profissional	14	15,9
Reciclar e renovar as idéias	6	6,8
Formação pessoal	2	2,3
Acumular pontos para gratificações	1	1,1
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

**Tabela 5.21 - Motivos para Gostar de Participar da Teia do Saber**

<b>Motivos</b>	<b>Frequência Absoluta (n=53)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Trocar experiências	15	28,3
Para o crescimento profissional	9	17,0
Enriquecer os conhecimentos	8	15,1
Aumentar o círculo de amizades	8	15,1
Para trabalhar de forma diversificada com os alunos	6	11,3
Evolução funcional	5	9,4
É interessante	1	1,9
Pelo certificado	1	1,9
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

O representante sindical disse que o sindicato reivindica:

Que o governo proporcione a capacitação dos profissionais da educação em serviço. O que é questionado, nesse curso de capacitação [Teia do Saber], é que existe muito pouca liberdade para os profissionais [...] discutirem o teor desse conteúdo do curso. A impressão que dá é que o governo está aberto para oferecer esse curso a qualquer um, independente da vontade do professor. Ele vai fazer, primeiro porque quer estar fora da sala de aula e muitos desses cursos possibilitam o professor ser afastado. Segundo, porque quer uma pontuação. Os cursos dão certificados e, com isso, aumentará o seu salário, mas o comentário é geral de que os cursos têm pouca serventia do ponto de vista da sua aplicabilidade na sala de aula. Então, é um desperdício de recurso.

Esta fala retrata uma idéia mencionada por alguns dos professores pesquisados sobre a relação entre a participação na educação continuada e a evolução funcional. Um respondente disse participar da Teia do Saber para ter o certificado que permite acumular pontos, sendo que outros 5 associaram a participação à evolução funcional e 9 ao crescimento profissional.

O Letra e Vida, outro curso mencionado, é anual e foi criado em 2003 voltado para professores alfabetizadores de primeira a quarta série. Este curso foi frequentado por cerca de 32 mil professores e teve investimento de cerca de R\$ 6 milhões (SEESP, 2005). O Ensino Médio em Rede foi direcionado para supervisores de ensino, professores coordenadores, professores e assistentes técnico-pedagógicos que trabalham no ensino médio regular. Ele foi desenvolvido com o uso da internet e de videoconferências, entre 2004 e 2006. Em 2006, ele esteve voltado para o aprimoramento das seguintes áreas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura e Arte), Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia), Matemática e Ciências Humanas (História e Geografia) e suas Tecnologias (SEESP, 200-b).

### **5.5 Impactos do Trabalho e Conflitos Trabalho-Família**

Os conflitos entre trabalho e família podem ter implicações para os professores e o ensino, o que é apresentado em seguida. As condições de trabalho e/ou mais especificamente os conflitos enfrentados pelos professores para conciliar trabalho-família podem contribuir para seu adoecimento. Muitos problemas de saúde podem refletir o estresse repetitivo e elevado que o funcionário experimenta em alguma esfera de vida.

Dal Rosso (2008) comenta que o trabalho intensificado implica em esforço, empenho e engajamento maiores e, assim, em gastos superiores de energias físicas, intelectuais e psíquicas pelo trabalhador para atender a carga e mais ou a tarefas complexas. A atual organização do trabalho explica o adoecimento do trabalhador. Com a intensificação do trabalho, os problemas de saúde são ampliados significativamente e parece emergir um perfil diferente de problemas diante da ampliação dos indivíduos no setor de serviços, tratado como de trabalho imaterial, que pede mais energia intelectual, psíquica e relacional, e das exigências crescentes por resultados no trabalho. Devido às maiores exigências em termos intelectuais, emocionais e sociais, pressupõe-se um aparecimento mais frequente de

problemas nessas áreas. Desta forma, os impactos sobre a saúde são evidenciados não só fisicamente, mas também sobre a saúde mental (DAL ROSSO, 2008).

Partindo de uma pesquisa realizada pela Nova Escola e Ibope em 2007 com 500 professores das capitais brasileiras, Polato (2008) identificou que mais da metade dos professores estudados sofrem de estresse, com 40% deles relatando sofrer regularmente doenças ou mal estar. Entre as queixas mais frequentes, as dores musculares foram citadas por 40% dos docentes. Este autor observou que metade dos professores conta com menos de seis horas semanais de lazer, estando entre estes os que apresentam insônia e dor de cabeça, que são sintomas de estresse.

Dal Rosso (2008) estudou a saúde dos trabalhadores por meio de entrevistas com 825 trabalhadores do Distrito Federal entre 2000 e 2002. Ele desenvolveu um indicador geral de saúde no trabalho, obtido pela soma dos trabalhadores que usaram atestado médico, tiveram acidente de trabalho ou algum tipo de doença de trabalho, sendo desconsideradas as repetições. Foi observado que pouco mais de um quarto dos trabalhadores apresentava problemas de saúde. Na Tabela 5.22, são apresentados os acidentes de trabalho e as doenças do trabalho decorrentes de sobrecarga nos últimos cinco anos.

**Tabela 5.22 - Doenças e Acidentes de Trabalho**

Problemas	Frequência			
	Absoluta		Relativa (%)	
	Sim	Não	Sim	Não
<b>Doenças do Trabalho</b>	123	701	14,9	85,0
<b>Acidentes de Trabalho</b>	87	736	10,5	89,3
<b>Total</b>	825		100,0	

Fonte: Dal Rosso (2008, p. 142)

Dal Rosso (2008) comenta que, entre os profissionais do ensino público, 25,8% foram acometidos por doenças do trabalho e afirma que as condições de trabalho neste setor são muito ruins. O trabalho no setor educacional implica em alto desgaste físico, intelectual, psíquico e relacional, inclusive em função da pressão por resultados e grandes responsabilidades. Os problemas de saúde mais comuns neste caso são: de garganta, rouquidão, nódulos nas cordas vocais, alergia a giz, estresse, gastrite crônicas e lesões por esforços repetitivos (LER). Os três últimos problemas são comuns em trabalhadores com alta demanda intelectual, psíquica e relacional (DAL ROSSO, 2008).

O representante sindical entrevistado para esta tese diz que o salário, “de certa maneira, contribui para que o professor tenha uma jornada cada vez maior e, por

consequência, o número de problemas relacionados à doença no trabalho também é proporcional”.

Entre os 95 professores participantes deste estudo, 26 (27,4%)<sup>32</sup> afirmaram ter problemas de saúde. Os problemas de saúde apresentados por eles encontram-se na Tabela 5.23. Foram citados transtornos mentais como depressão, síndrome do pânico e o estresse, bem como diversas doenças físicas, que podem ter aspectos emocionais contribuindo para sua emergência, sendo mais mencionada a pressão alta.

**Tabela 5.23 - Problemas de Saúde dos Professores**

<b>Problemas de Saúde</b>	<b>Frequência Absoluta (n=34)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Pressão alta	9	26,5
Depressão	2	5,9
Transtorno do pânico	2	5,9
Enxaqueca	2	5,9
Gastrite	2	5,9
Tendinite	2	5,9
Coluna	2	5,9
Labirintite	2	5,9
Estresse	1	2,9
Obesidade mórbida	1	2,9
Transtorno pré-menstrual (TPM)	1	2,9
Cálculo renal	1	2,9
Artrose	1	2,9
Fibromialgia	1	2,9
Reumatismo	1	2,9
Diabete	1	2,9
Rinite	1	2,9
Bronquite	1	2,9
Varizes	1	2,9
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Um professor conta o seguinte sobre seus problemas de saúde: “No momento não [tenho], mas já tive. Nem os médicos souberam dizer, mas eu penso que [foi devido ao trabalho] porque foi estresse” (Marcelo, casado, dois filhos).

<sup>32</sup> Dos professores, 5,3% não respondeu esta questão.

Se comparado com os resultados de Dal Rosso (2008), observa-se que nos dois estudos foi citada a gastrite, no entanto, não surgiram neste estudo os problemas de garganta, rouquidão, nódulos nas cordas vocais, alergia a giz e LER (lesões por esforços repetitivos), comentados pelo autor. Também foi citado, neste estudo, o problema de voz.

Os professores, ao explicarem seus problemas de saúde, os atribuíram mais frequentemente ao estresse. Eles também fizeram menção à genética, ao esforço físico e à ansiedade (ver Tabela 5.24). Em termos de esforço físico, deram como exemplos ficar muito tempo em pé e o excesso de atividades esportivas, que é uma atividade da vida pessoal.

**Tabela 5.24 - Causas dos Problemas de Saúde**

Motivos	Frequência Absoluta (n=21)*	Frequência Relativa (%)
Estresse	9	42,9
Genético	4	19,0
Esforço físico	3	14,3
Ansiedade	2	9,5
Problema profissional	1	4,8
Falta de tempo para cuidar de si	1	4,8
Excesso de aulas	1	4,8
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Uma professora explica o adoecimento do professor porque o trabalho:

Vai estressando, vai cansando. Às vezes a gente pensa que não, mas mentalmente e fisicamente cansa sim. A gente prepara aula e tal e sabe de pessoas que vão indo e adquirindo muitas doenças. Eu tenho uma colega de trabalho afastada. Eu ainda tenho só sete anos de escola, então acho que ainda não tenho isso. A gente vê crises de pessoas em sala de aula, até a convivência entre nós acaba sendo prejudicada. Têm pessoas que entram no ambiente de trabalho já irritadas. A gente vê que vai acumulando as coisas (Bianca, solteira).

As condições de trabalho dos professores e o fato de suas atividades envolver cuidar de outros e o contato intenso com o público, os tornam mais suscetíveis ao *burnout*, que é mais comum entre profissionais da área de saúde e educação (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999; 2000; REIS ET AL., 2005).

Codo e Vasques-Menezes (1999) usam o personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, para explicar o *burnout*, referindo-se a sua aparente preguiça como um adoecimento decorrente de uma verminose, do ventre corroído pelos vermes, e, no caso desta síndrome, “o

espírito é corroído pelo desânimo, a vontade vai minguando devagar, até atingir os gestos mais banais”, sendo “uma desistência de quem ainda está lá” (p. 254).

O termo *burnout* quer dizer queimar completamente (para fora), perder o fogo ou a energia, sendo tratada como síndrome de esgotamento profissional, na qual o trabalhador já não vê mais sentido no trabalho, fica indiferente a tudo, desiste e tem a sensação de que qualquer esforço é inútil (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999; 2000; REIS ET AL., 2005).

De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999), o *burnout* seria “uma resposta ao estresse laboral crônico”, contudo, diferencia-se do estresse por “envolver atitudes negativas do funcionário em relação ao outro e à organização do trabalho, gerando prejuízos de ordem prática e emocional” ao indivíduo e à empresa. Os autores comentam que o surgimento desta síndrome se dá “quando certos recursos pessoais são perdidos, ou são inadequados para atender às demandas, ou não proporcionam retornos esperados” (p. 240), faltando estratégias de enfrentamento.

Os mesmos autores mencionam existirem indicativos de pesquisas de que os profissionais acometidos pelo *burnout* são aqueles “muito motivados e com respostas ao estresse laboral com mais trabalho até que entram em colapso” (p. 241). São mais suscetíveis os *workaholics*, que elegem o trabalho como seu principal objetivo de vida, bem como pessoas com características, como intolerância a ambiguidade de papéis e necessidade de controle interno ou externo.

Esta síndrome envolve três componentes, conforme Codo e Vasques-Menezes (2000), que são:

- exaustão emocional em que aparece no trabalhador o sentimento de não conseguir dar mais de si mesmo no aspecto afetivo e de não ter mais recursos emocionais disponíveis;
- despersonalização manifestada na coisificação da relação com o outro (usuário/cliente), no endurecimento afetivo, frieza e isolamento emocional;
- falta de envolvimento pessoal e emocional no trabalho, o que influencia suas relações com as pessoas e, por conseguinte, o atendimento.

Dentre os sintomas desta síndrome, aparecem sentimentos crônicos de apatia, desânimo e despersonalização. Alguns sintomas detalhados por componentes são apresentados no Quadro 5.1 (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999; 2000).

**Quadro 5.1 - Alguns Sintomas dos Componentes do Burnout**

<b>Fatores</b>	<b>Sintomas</b>
<b>Exaustão Emocional</b>	Sentimentos de não poder dar mais.
	Sentimento de que seus problemas são muito maiores do que os recursos que dispõe para resolvê-los.
	Falta de esperança.
	Sente-se esgotado, cansado, sem energia, de forma persistente.
	Baixa auto-estima profissional, caracterizada por sentimentos de impotência e insuficiência.
<b>Despersonalização</b>	Sentimento de não querer dar mais.
	Relacionar-se com pessoas de sua clientela como se fossem objetos.
	Distanciamento emocional.
	Sentimento de perda da sensibilidade para com os problemas apresentados com a clientela.
	Atitudes cínicas, críticas, negativas e de desconfiança em relação ao trabalho, clientela e organização.
<b>Envolvimento Pessoal</b>	Apresenta motivação, interesse, ideais.
	Possui estímulo, acreditando naquilo que faz e no que poderá vir a realizar.
	Lida bem com os problemas apresentados pela clientela, facilitando a emergência de um bom ambiente de trabalho.
	Procura envolver-se no trabalho, de forma a dar soluções nos problemas.
	É capaz de colocar-se no lugar do outro, sensibilizando-se com sua problemática e procurando soluções para suas dificuldades.

Fonte: Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 245).

Codo e Vasques-Menezes (1999) exploraram a manifestação do *burnout* no setor de ensino através de uma coleta de dados com 39.000 funcionários brasileiros da área educacional, incluindo professores, diretores, vice-diretores, supervisores de ensino, orientadores educacionais, inspetores, apoio administrativo, dentre outros. Seus resultados estão na Tabela 5.25. Dentre os participantes da pesquisa, 10,7% tinham alta despersonalização, 47,9% alta exaustão emocional e 31,6% baixo envolvimento pessoal.

**Tabela 5.25 - Presença dos Componentes do *Burnout* entre os Trabalhadores da Educação**

<b>Componentes/ Níveis</b>	<b>Despersonalização</b>	<b>Exaustão Emocional</b>	<b>Envolvimento Pessoal</b>
Baixa	69,1%	47,9%	31,6%
Moderada	20,2%	27,0%	31,5%
Alta	10,7%	25,1%	37,0%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 249).



Os mesmos autores apresentaram o aparecimento do *burnout* por categoria profissional e por estado brasileiro. A Tabela 5.26 disponibiliza as manifestações do *burnout* nos professores brasileiros e a Tabela 5.27 nos profissionais da educação do estado de São Paulo.

**Tabela 5.26 - Presença dos Componentes do *Burnout* nos Professores**

<b>Componentes/ Níveis</b>	<b>Despersonalização</b>	<b>Exaustão Emocional</b>	<b>Envolvimento Pessoal</b>
Baixa	71,6%	46,4%	30,6%
Moderada	19,3%	27,3%	32,0%
Alta	9,1%	26,3%	37,4%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 250; 251).

**Tabela 5.27 - Presença dos Componentes do *Burnout* no estado de São Paulo**

<b>Componentes/ Níveis</b>	<b>Despersonalização</b>	<b>Exaustão Emocional</b>	<b>Envolvimento Pessoal</b>
Baixa	70,6%	49,3%	35,8%
Moderada	21,1%	27,3%	34,1%
Alta	8,1%	23,3%	30,0%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 252-253).

Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999), algumas definições do *burnout* se centram no contraste entre o que é investido pelo indivíduo no trabalho e a contrapartida que ele recebe, estando entre as expectativas dos professores o desempenho satisfatório dos alunos e o reconhecimento por seu superior e pares. Outras características do local de trabalho relacionadas com o *burnout* são: indisciplina dos alunos, violência, falta de segurança, pais pouco participativos, transferência de professores sem seu consentimento, gestão despreocupada com as questões dos professores, classes com número excessivo de alunos, salários insatisfatórios, baixa autonomia, falta de perspectiva de crescimento na carreira, preparação insuficiente ou falta de rede de apoio social.

Embora não tenha aparecido o termo *burnout* nas respostas aos questionários, os professores trouxeram comentários que oferecem indícios dessa síndrome, como a sensação de estresse, ansiedade, cansaço, sobrecarga e falta de tempo para dar conta de todas suas responsabilidades. Os próprios problemas de saúde mental e física, incentivada pelo estresse, podem estar evidenciando o esgotamento mental dos professores.

Além disso, muitas das características do trabalho propícias para o aparecimento do *burnout* foram citadas pelos professores envolvidos neste estudo. Entre os piores aspectos de sua profissão, eles trouxeram o relacionamento problemático com os alunos, incluindo a indisciplina e a violência, os baixos salários e as salas numerosas.

A diretora entrevistada fala do descompasso entre empenho e retorno:

A gente escuta bastante reclamação dos professores, porque eles têm bastante dedicação e os alunos não. Essa falta de reciprocidade causa uma angústia muito grande no professor e muitos até deixam de ter um bom trabalho, por causa dessa falta de participação efetiva dos alunos. [Ele] faz, faz, e não vê nenhum retorno.

Codo, Vasques-Menezes e Medeiros (1999) procuram entender a relação entre conflitos trabalho-família e *burnout*. As relações entre a vivência dos conflitos trabalho-família e o *burnout* são apresentadas na Tabela 5.28. Pôde-se observar que os professores em situações de conflito trabalho família vivenciam mais frequentemente alta despersonalização (28,1% para 8,3%), alta exaustão emocional (59,1% para 24,1%) e baixo envolvimento pessoal (35,6% para 30,3%).

**Tabela 5.28 - Relação entre Conflito Trabalho-Família e *Burnout***

	Despersonalização		Exaustão Emocional		Envolvimento Pessoal	
	Sem Conflito	Com Conflito	Sem Conflito	Com Conflito	Sem Conflito	Com Conflito
Baixa	72,9%	49,9%	48,4%	15,6%	30,3%	35,6%
Moderada	18,8%	28,3%	27,5%	25,2%	32,1%	32,1%
Alta	8,3%	28,1%	24,1%	59,1%	37,6%	32,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Codo, Vasques-Menezes e Medeiros (1999, p. 258).

Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (1999) afirmam que os conflitos trabalho-família intensificam a emergência dos sintomas de *burnout* e alertam sobre o risco deste corroer o educador e a educação um dia após o outro.

Os professores citaram as frequências de consumo de bebidas alcoólicas que estão disponibilizadas na Tabela 5.29. Apareceram mais as frequências “raramente”, “às vezes” e “nos finais de semana”. Os professores trataram como “várias vezes por semana”,

uma, três ou quatro vezes. O consumo de bebidas alcoólicas foi analisado, uma vez que pode ser um meio encontrado pelo indivíduo para lidar com suas angústias e conflitos.

**Tabela 5.29 - Frequência de Ingestão de Bebidas Alcoólicas**

Frequência	Frequência Absoluta (n=42)*	Frequência Relativa (%)
Raramente	15	35,7
Às vezes	11	26,2
Nos finais de semana	10	23,8
Uma vez por semana	2	4,8
Várias vezes por semana	2	4,8
Quinzenalmente	1	2,4
Casualmente	1	2,4
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Quanto às situações nas quais consomem bebidas alcoólicas, os professores mencionaram as festas, sem especificar de qual tipo ou com quem, mais frequentemente (ver Tabela 5.30).

**Tabela 5.30 - Circunstâncias de Consumo de Bebidas Alcoólicas**

Situações	Frequência Absoluta (n=55)*	Frequência Relativa (%)
Em festas	29	52,7
Encontros com amigos	14	25,5
Encontros familiares	9	16,4
Em casa	2	3,6
Final do dia, quando chega do trabalho	1	1,8
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Como tratado anteriormente, as condições de trabalho dos professores têm impacto sobre sua saúde física e mental, no tratamento despersonalizado dos alunos e na emergência do *burnout*. Além disso, elas afetam o desempenho dos docentes na sala de aula, nas outras formas de contato com os alunos e nos casos de faltas e licenças médicas (REIS ET AL., 2005). Observa-se, assim, o impacto das condições de trabalho sobre a qualidade do ensino.

Souza (2008), ao estudar o trabalho de professores do ensino médio de uma escola técnica na França e outra no estado de São Paulo, observou que, nos dois casos, são

destinadas aos novos professores, em especial às mulheres, aulas em escolas da periferia urbana, de difícil acesso e com grande rotatividade de docentes devido à violência<sup>33</sup>. Essas dificuldades, somadas as demais apresentadas, podem gerar mais faltas.

Teixeira (1999) comenta que todos os dias e em todos os turnos houve faltas de professores nas duas escolas por ela estudadas. Um de seus entrevistados, com o qual a autora concorda, diz serem as faltas oriundas da angústia muito grande do educador que, ao ter de dar aula para determinadas turmas, tem vontade de faltar.

Uma das consequências das faltas é tratada como “subir turma”, que é uma prática institucionalizada. Diante da falta de algum docente, os alunos demandam o adiantamento das aulas de modo que suas janelas fiquem nos últimos horários e eles possam ir embora mais cedo. Isso gera a necessidade dos professores presentes atenderem às salas dos que faltaram, dando aula em duas turmas ao mesmo tempo.

Polato (2008) afirma que, no estado de São Paulo, ocorrem 30 mil faltas ao dia, sendo esta a maior rede de ensino do país com 250 mil docentes. No ano de 2006, houve 140 mil licenças médicas, durando em média 33 dias cada. O custo financeiro disso para o governo estadual é de R\$235 milhões. Diante disso, o autor diz que “as doenças de quem leciona torna enfermo o sistema de ensino” (p.39). O sistema de bonificação do estado de São Paulo, como mencionado, tem como um de seus indicadores a assiduidade dos professores em uma tentativa de reduzir as faltas.

Dos 95 professores participantes deste estudo, 72 (75,8%)<sup>34</sup> faltaram ao trabalho no último ano. O número de faltas por professor, no último ano, é apresentado na Tabela 5.31. Pode ser observado que 36,8% dos professores tem entre uma e cinco faltas, 26% entre seis a dez e 6,3% mais de dez faltas. A média de faltas no último ano foi 5,7 dias (desvio padrão=5,37, mínimo= 0 e máximo= 30).

Os docentes disseram que as faltas foram decorrentes de seus problemas de saúde, viagens, doenças na família, dentre outras explicações expostas na Tabela 5.32. Alguns professores que citaram problemas de saúde especificaram: necessidade de ir à consulta médica (n=11), tratamento odontológico (n=2), estresse (n=1), transtorno do pânico (n=1), ansiedade (n=1), dor na coluna (n=1) e indisposição física (n=1). Daqueles que trataram da doença na família, seis destacaram ter precisado levar o filho ao médico e uma, a mãe ter feito

---

<sup>33</sup> Um caso recente de violência ocorreu na periferia de Salvador. Vários homens invadiram uma escola estadual próximo das 22 horas, armados com pistolas, entraram em uma sala e atiraram contra dois alunos, sendo um morto e o outro ferido (FRAZÃO, 2009).

<sup>34</sup> Entre os professores, 2,1% não respondeu esta questão.

cirurgia no coração. Dos dois que comentaram sobre precisar estudar, um disse ter de entregar a defesa da dissertação e o outro que precisou fazer curso. Um professor, ao mencionar a viagem, disse ter faltado numa escola para acompanhar uma excursão com seus alunos de outra escola.

**Tabela 5.31 - Número de Faltas dos Professores no Último Ano**

<b>Número de Faltas</b>	<b>Frequência Absoluta (n=95)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>0</b>	6	6,3
<b>1</b>	5	5,3
<b>2</b>	8	8,4
<b>3</b>	10	10,5
<b>4</b>	5	5,3
<b>5</b>	7	7,4
<b>6</b>	7	7,4
<b>7</b>	2	2,1
<b>9</b>	2	2,1
<b>10</b>	9	9,5
<b>12</b>	1	1,1
<b>15</b>	2	2,1
<b>20</b>	2	2,1
<b>30</b>	1	1,1
<b>Não responderam</b>	28	29,5
<b>Total</b>	95	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

**Tabela 5.32 - Motivos das Faltas**

<b>Motivos</b>	<b>Frequência Absoluta (n=94)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Problemas de saúde	54	12,8
Doença na família	12	8,5
Viagens	8	5,3
Motivos pessoais	5	4,3
Assuntos relacionados ao cargo	4	3,2
Cansaço	3	2,1
Tratamento odontológico	2	2,1
Estudos	2	1,1
Separação conjugal	1	1,1
Licença prêmio	1	1,1
Falha no automóvel	1	1,1
Falecimento de parentes	1	12,8
<b>Total</b>	94	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Como citado anteriormente, os professores se valem da estratégia de faltar ao trabalho para conciliar os conflitos entre o trabalho e a vida pessoal-familiar (Tabelas 4.7 e 4.10). Essas faltas dos professores costumam ser um dos fatores comprometedores da qualidade do ensino. Dois professores especificaram que precisaram faltar para colocar as notas da escola em dia. Tal situação deixa evidente a demanda excessiva de trabalho sobre muitos professores e suas longas jornadas de trabalho, que resultam em falta de tempo para outras atividades. Esta seria uma das principais explicações para suas faltas ao trabalho.

O representante sindical explica, a partir desta extensa jornada, as faltas e afastamentos: “como o professor acumula cargos, tem uma carga horária muito grande, [com isso] você teria que prever que esse professor vai faltar e se afastar”.

Dentre os professores, sete (7,4%)<sup>35</sup> já deixaram de aceitar promoção, porque teria que mudar de cidade (n=1), por gostar de lecionar (n=1), não estar preparada (n=1) e porque a diretora pediu exclusividade (n=1). Os demais não explicaram porque.

## 5.6 Atuação Sindical

O processo de reestruturação produtiva das últimas décadas significou problemas para os sindicatos. Fala-se, hoje, em uma crise sindical manifestada no decréscimo da taxa de sindicalização e da representatividade desta instituição (BEYNON, 1998; OFFE, 1999; RAMALHO, 2000; RODRIGUES, 2002).

Rodrigues (2002) aponta que, na difícil situação vivenciada pelos sindicatos, eles têm se restringido a procurar manter as vantagens já adquiridas, como benefícios médicos, garantias de emprego e limitação de subcontratações, ao invés de tentarem obter novos ganhos como aumentos salariais.

Existem divergências na análise da crise sindical. Conforme Ramalho (2000), alguns falam em falência da instituição sindicatos, enquanto outros percebem a crise não como sendo da instituição de representação dos trabalhadores e sim de um papel tradicional específico dos sindicatos que seria de confrontar os empregadores para garantir e ampliar direitos dos trabalhadores. Ele afirma também que, para uma melhor compreensão da crise sindical, deve-se focar a sua diferenciação e complexidade, considerando sua variação conforme o país, a região, o ramo de atividade e as diferenças relativas a sexo, etnia, tipo de contrato, entre outros.

---

<sup>35</sup> Dos 95 professores, 12,6% não respondeu esta questão.

Offe (1999) comenta que os sindicatos estão em uma difícil situação e aponta como motivo a divergência de interesses entre os trabalhadores empregados, os desempregados e os subempregados. Ramalho (2000) explica esta crise como decorrente das transformações na produção, sendo algumas das alterações mencionadas: o crescimento dos contratos alternativos e da participação feminina no mercado de trabalho, a ampliação do desemprego, o declínio do emprego industrial em decorrência do avanço tecnológico, o uso de formas participativas de gestão que desestimulam a sindicalização, o crescimento do conflito de interesses e competição entre os trabalhadores e a perda de legitimidade tanto do ideal, quanto do discurso sindical.

De acordo com Beynon (1998), tem ocorrido um declínio expressivo na taxa de sindicalização no Reino Unido, o que é explicado pelo não reconhecimento dos sindicatos pelas empresas e pela dificuldade em conquistar o direito de representação sindical nos locais de trabalho. Ele acrescenta que esse declínio pode ser interpretado como demonstração da ascensão do individualismo e do declínio da ética coletiva.

Offe (1999) aponta que a consequência da destruição dos sindicatos seria desastrosa, uma vez que individualizaria o contrato de trabalho e daria oportunidade aos empregadores de fragmentarem os trabalhadores aumentando a competição entre eles.

Uma iniciativa dos sindicatos da França para lidar com a crise sindical foi se abrir também para os desempregados (OFFE, 1999). No Reino Unido, alguns sindicatos estão mudando o seu papel, ao invés de se comportarem como organizações de classe, estão focando na prestação de serviços (BEYNON, 1998). Vale ressaltar que, no Brasil, essa característica sempre esteve presente. De acordo com os autores, as duas iniciativas dos sindicatos parecem estar sendo bem recebidas pelo público-alvo.

Os professores do estado de São Paulo são representados pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) que, diferente do retratado acima pelos autores, não vivencia uma crise sindical, sendo representativo e contando com uma expressiva taxa de sindicalização. Ele foi criado em 1945, em São Carlos (SP), com o nome de Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APESNOESP), mudando posteriormente para APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) (APEOESP, 2007). Com a constituição de 1988, os funcionários públicos passaram a ter o direito de se organizarem em sindicatos e, em 1990, a razão social da APEOESP passou a ser Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Diferente de outras categorias profissionais, os

professores públicos não têm direito a uma data base anual para negociação, precisando se mobilizar para consegui-la.

Entre os professores envolvidos nesta pesquisa, apenas 36, o correspondente a 37,9%, eram filiados a este sindicato (5,3% deles não responderam a esta questão). Entre os professores concursados, 49,2% eram sindicalizados e entre os admitidos em caráter temporário, apenas 16,1%.

Na Tabela 5.33, é apresentada a avaliação dos professores sobre a atuação sindical. A maior menção dos professores foi relativa à insatisfação com a atuação de seu sindicato e para exprimi-la eles usaram termos como: regular, razoável, imprópria, péssima, ruim e devagar. Aqueles que se mostraram insatisfeitos com a atuação de seu sindicato compartilharam as seguintes idéias: ele não defende os interesses do professor (n=3), perdeu sua força no mundo globalizado (n=3), os trabalhadores são demitidos facilmente (n=1), é utópico (n=1), não resolve nada para os professores (n=1) e “luta, mas não consegue concretizar o que o professor necessita” (n=1).

**Tabela 5.33 - Avaliação da Atuação do Sindicato**

<b>Comentários</b>	<b>Frequência Absoluta (n=42)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Insatisfatória	26	61,9
Satisfatória	9	21,4
Poderia ser mais atuante	7	16,7
Total	42	100

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

A segunda maior menção foi à atuação satisfatória do sindicato usando para descrevê-la adjetivos como: boa, favorável e satisfatória. Um deles ao expressar satisfação disse: “eles [sindicatos] fazem o possível, mas a classe do professor não é unida e não faz nada para ajudar”.

## **5.7 Planos para o Futuro**

Apesar dos diversos problemas apontados, os professores, ao serem questionados acerca de seus planos futuros, apontaram com maior frequência aspectos relativos a sua vida profissional e apenas cinco expressaram o desejo de mudar de profissão (ver Tabela 5.34).



**Tabela 5.34 - Planos para o Futuro**

<b>Planos</b>	<b>Frequência Absoluta (n=116)*</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Profissionais</b>		
Aposentar-se	10	8,6
Realizar-se profissionalmente	6	5,2
Deixar a profissão	5	4,3
Passar em um concurso público	5	4,3
Dar o mínimo de aulas	3	2,6
Poder trabalhar sempre	2	1,7
Remoção do cargo para outra cidade	2	1,7
Dar aula em menos escolas	2	1,7
Ser coordenadora pedagógica	1	0,9
Ser promovida no trabalho	1	0,9
Tornar-se uma ótima diretora	1	0,9
Conseguir mais aulas	1	0,9
Passar a lecionar no ciclo I	1	0,9
<b>Subtotal</b>	<b>40</b>	<b>34,5</b>
<b>Relativo aos Estudos</b>		
Fazer pós-graduação	19	16,4
Continuar estudando	10	8,6
<b>Subtotal</b>	<b>29</b>	<b>25,0</b>
<b>Familiares</b>		
Ver os filhos formados	12	10,3
Ter filhos	3	2,6
Casar-se	3	2,6
Curtir melhor a família	1	0,9
Ajudar os familiares	1	0,9
<b>Subtotal</b>	<b>20</b>	<b>17,2</b>
<b>Vida Pessoal</b>		
Ter uma vida feliz	7	6,0
Ter uma vida saudável	3	2,6
Realizar meus objetivos propostos	1	0,9
Ter mais tempo para lazer	1	0,9
Fazer um cruzeiro	1	0,9
Mudar de cidade	1	0,9
Tirar férias	1	0,9
<b>Subtotal</b>	<b>13</b>	<b>12,9</b>
<b>Financeiros</b>		
Comprar uma casa	4	3,4
Melhorar a condição financeira	5	4,3
Ter um bom salário	1	0,9
Comprar uma casa na praia	1	0,9
Terminar de construir a casa	1	0,9
<b>Subtotal</b>	<b>12</b>	<b>10,3</b>
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>100,0</b>

\* O n corresponde ao número total de respostas.

Fonte: elaborada a partir dos questionários.

Em relação a deixar a profissão, os professores comentaram sobre dar aulas em faculdades (n=3), montar o próprio negócio (n=1) e mudar de profissão (n=1). Uma professora entrevistada falou o seguinte sobre seu projeto de abandonar a docência:

Eu realmente estou pensando em fazer um curso técnico para sair da escola e deixar essa profissão. Está muito cansativo. Eu vou abandonar o barco antes dele afundar, porque tem que ter 25 anos em sala de aula para se aposentar ou então 60 anos de idade. Eu estou ruim, porque eu estou com 46 anos e com 7 anos trabalhados, falta muito para eu completar (Bianca, solteira).

Um professor concursado diz querer sair da escola ou pelo menos dar um mínimo de aulas. Ter um número mínimo de aulas é o desejo também de outros professores. Uma professora concursada diz querer continuar sendo professora, mas com menos horas de trabalho. Uma professora ACT disse, contudo, que gostaria de conseguir mais aulas.

Dentre os 5 que disseram ter planos de prestar concurso público, um especificou seu interesse em outra área, a jurídica. Existem, contudo, professores ACTs (admitidos em caráter temporário) com pretensão de se tornarem efetivos. Uma professora ACT diz “querer passar em um concurso público para ter meu salário fixo”.

Um quarto dos professores que retratou aspectos da vida profissional mencionou a aposentadoria. Na média, estes dez professores têm 49 anos de idade (desvio padrão=5, mínimo=42, máximo=55) e 19,2 anos de docência (desvio padrão=5, mínimo=15, máximo= 28).

Enquanto alguns dos que mencionaram aposentadoria estão em fase próxima de pleiteá-la, outros mencionaram isso como um desabafo, por não contarem com as condições de trabalho esperadas ou não conseguirem produzir os resultados desejados em sua função. Uma professora diz que pretende deixar a rede pública, “ainda que seja através da aposentadoria por invalidez”. Isso pode ser inclusive um indício de desistência, podendo ser sintoma de *burnout* ou significando vontade de abandonar o magistério.

Os professores que pretendem continuar na atividade docente expressaram seu desejo de se realizarem profissionalmente e poderem trabalhar sempre. A fala sobre poder trabalhar sempre traz indícios de sua preocupação com sua saúde, já que são concursados. Uma professora concursada comentou: “só quero melhorar do pânico e cuidar melhor de mim. Talvez ter um bebê e fazer um cruzeiro”.

Muitos professores citaram planos relativos aos estudos. Entre os 19 professores que pretendem fazer pós-graduação, 14 pretendem fazer o mestrado e três, o

doutorado. Dentre os que pretendem continuar estudando, alguns pretendem fazer outra faculdade e outros cursos de aprimoramento profissional.

A vida familiar foi muito lembrada e os professores contaram sobre a vontade de casarem-se, terem filhos e verem os filhos formados.

Uma professora conta sobre suas expectativas pessoal-familiares e profissionais: “Como tenho 38 anos, eu quero encontrar meu príncipe encantado, que agora eu já sei que não existe. Eu, sonhadora... Meu maior desejo é encontrar alguém, constituir família, continuar com minhas aulas de piano e continuar servindo a Deus em primeiro lugar”. (Carolina, solteira).

Um professor fala o seguinte a respeito de seus planos referentes aos estudos e finanças: “Estou formando em uma faculdade de Pedagogia, faltam dois anos para terminar. Espero terminar, acertar minhas continhas, financiei uma casa um carro, e ver meus filhos crescerem” (Marcelo, casado, dois filhos).

Outro professor relata: “quero ter um salário bom, do jeito que eu estou indo, e continuar a estudar minha filha e só” (Celso, divorciado, uma filha).

Uma outra professora diz:

Acho que a gente precisa não só de uma realização profissional, mas também pessoal. [...] Quero continuar sendo uma profissional competente e eficiente, cada vez mais. Além do que, a gente almeja de pessoal e familiar conseguir ver meus filhos em uma faculdade, formados (Josiane, casada, dois filhos).

Ao longo deste capítulo, foi retratada a visão do professor sobre sua profissão, salários, benefícios, bonificação, carreira, formação e atuação do sindicato. Foi observado que muitos professores sentem sua profissão desvalorizada e demonstram descontentamento com o salário, benefícios, bonificação, carreira e mesmo com os treinamentos recebidos. Apesar disso, muito gostam do que fazem e se envolvem com o trabalho. As condições de trabalho desfavoráveis e os conflitos trabalho-família experimentados pelos docentes trazem prejuízos para sua saúde e para o ensino, especialmente em termos de faltas. Quanto aos planos para o futuro, os mais apontados dizem respeito à profissão.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi fundamentada nas discussões da literatura nacional e internacional sobre as mudanças na organização do trabalho, em especial, da flexibilidade nas formas de contratação, a inserção no mercado de trabalho por gênero e os conflitos trabalho-família enfrentados pelos trabalhadores. Partindo deste referencial, a tese contribuiu para uma maior compreensão da organização do trabalho na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, ao considerar a relação entre jornada de trabalho, as diferentes formas pelas quais os professores são contratados e os conflitos trabalho-família.

Para aprofundar a compreensão dos temas propostos, foi feita uma caracterização do setor de ensino e explorados outros aspectos da organização do trabalho do professor, como as melhores e piores coisas, a questão salarial, incluindo benefícios e bonificação, as perspectivas de carreira, a formação inicial e continuada e as diferenças por gênero. Isso permitiu compreender melhor as implicações da organização do trabalho sobre o fazer docente e sua forma de experimentar e ver o trabalho.

No Brasil, um dos principais propósitos no âmbito educacional tem sido conseguir aliar o acesso ao ensino público por todos os cidadãos, ou seja, sua universalização, com a qualidade do ensino. Apesar dos avanços conseguidos nesse sentido, são evidenciados problemas preocupantes expressos na evasão, repetência, distorção idade-série e analfabetismo, propriamente dito ou funcional. É na sala de aula que todas essas demandas chegam ao professor, além de outras, como incluir indivíduos com necessidades especiais e apoiar os alunos e seus familiares expostos à violência. O professor recebe ainda demandas para mudar o cenário educacional. Visando melhorar a qualidade, têm sido criados indicadores de qualidade do ensino no âmbito nacional e estadual, todos centrados na aplicação de provas nos alunos. No estado de São Paulo, os professores são responsabilizados pelos resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos, o que é evidenciado pelo fato da concessão do bônus aos professores estar atrelada ao desempenho dos alunos no SARESP (sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo). Essas demandas, certamente têm implicações tanto sobre a extensão da jornada de trabalho, quanto sobre sua intensidade, e, deste modo, podem contribuir para o surgimento de conflitos entre trabalho e família e mesmo para seu adoecimento, tendo, por conseguinte, impactos desfavoráveis sobre a qualidade de ensino.

Ao tratarem dos aspectos mais favoráveis de seu trabalho, pode-se observar a ênfase dos professores ao conteúdo do trabalho. Ao apontarem os mais desfavoráveis, destacam-se as condições de trabalho, ou seja, aspectos do entorno e não do trabalho em si. Os professores citaram como os mais positivos o aprendizado dos alunos, o prazer de ensinar e a possibilidade de realização profissional, e os piores o relacionamento professor-aluno, os salários baixos e as salas numerosas. Isso aponta para uma forte identificação dos professores com seu trabalho, apesar das condições enfrentadas, o que ajuda a explicar sua permanência na profissão.

Entre os aspectos favoráveis do trabalho dos professores, destacou-se o aprendizado dos alunos. O relacionamento com os alunos mostrou-se como outro aspecto central, no entanto, este foi apontado tanto como positivo, quando o professor consegue criar um vínculo de confiança e respeito e contribuir para o crescimento do aluno, quanto como negativo, principalmente devido a problemas de indisciplina dos alunos. No caso de muitos professores, ficou evidenciada a mobilização, engajamento e busca pelo prazer no trabalho. Em paralelo, pôde-se notar o desencanto com a profissão diante das demandas e constrangimentos impostos, conduzindo, em diversos casos, a faltas, afastamentos, adoecimento físico e mental, tentativa de aposentadoria por invalidez e mesmo o abandono do magistério.

Esses problemas certamente trazem consequências para a qualidade do ensino. É importante que professor se mantenha “inteiro” no trabalho, com saúde, de modo a buscar atender pelo menos parte dos clamores sociais por melhorias na educação. Os estudos como o de Codo e Vasques-Menezes (1999) vêm mostrando que os profissionais acometidos pelo *burnout* são aqueles altamente motivados e com respostas ao estresse do trabalho com mais trabalho até entrarem em colapso.

Os salários baixos foram recorrentemente mencionados entre os pontos mais negativos. Observou-se uma maior concentração nas faixas salariais inferiores, de 0 a 5 e de 5 a 10 salários no Brasil e em São Paulo, conforme dados do RAIS (Relação Anual de Informações Sociais). Os dados dos professores que responderam os questionários reforçam a concentração nas faixas mais baixas. Foi identificada ainda uma expressiva variação no salário, explicada pela variedade das cargas horárias. Emergiu, das entrevistas, que, além da municipalização, o valor pago pela hora aula é muito baixo, o que explica o vínculo dos professores com mais de uma escola e o fato de terem uma jornada de muitas horas, o que leva a usarem muito tempo para o trabalho e, como consequência, a apresentarem conflitos

trabalho-família. Vale indagar se esta necessidade de terem muitas aulas para sobreviver não está competindo com seu aperfeiçoamento profissional e preparação de aulas sendo um obstáculo à qualidade de ensino.

Alguns aspectos da rotina dos 95 professores pesquisados demonstram as demandas que recebem e ajudam a entender sua jornada. Os professores se concentram principalmente na faixa de 26 a 35 aulas por semana, logo seguida pela faixa de 46 a 64 aulas, sendo a média de horas aulas 34,8 (desvio padrão de 12,2). No extremo, foi encontrada uma professora com 64 aulas. O número de alunos por professor também é alto, sendo a média de 404,7 alunos por professor (desvio padrão=224,7), com o mínimo de 16 e máximo de 1210 alunos.

Os professores também têm que desenvolver diversas atividades extraclasse, para as quais contam com o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), cumprido na escola, e o HTPI (horário de trabalho pedagógico individual), chamado de horário em local de livre escolha, ambos remunerados. Nem sempre, contudo, estas horas pagas cobrem o tempo realmente gasto com as atividades extraclasse.

As definições no âmbito de política pública estadual sobre o número de horas que devem ser cumpridas pelos professores em aulas, em HTPC e em HTPI influenciam a saúde do professor, a emergência de conflitos trabalho-família e, por conseguinte, a qualidade do ensino. A APEOESP, Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, traz propostas de diminuição das horas aulas e aumento dos HTPCs e das horas aulas em local de livre escolha, o que pode ser relevante para se chegar a propostas que atendam, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino e a qualidade da vida do professor, preservando sua saúde e bem-estar e permitindo a conciliação trabalho-família.

Ao estudar os contratos de trabalho, pôde-se notar que um número expressivo de professores tem contratos temporários e muitos destes não têm previsão do número de aulas que darão a cada semana. Além disso, os temporários não têm uma série de direitos que os efetivos têm. Neste estudo, 31 dos 95 professores eram temporários.

Mesmo dentro da categoria de professores temporários, existem diferenças. Existem os professores eventuais, que atuam para cobrir faltas pontuais, e existem os chamados ACTs (admitidos em caráter temporário), que cobrem faltas ou licenças por mais de um mês. Os ACTs têm seus direitos regidos pelo Estatuto do Magistério, contando com direitos, como licença, férias e descanso semanal remunerado. Os eventuais não têm esses direitos.

Diante do expressivo número de professores temporários, a Secretaria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo vêm introduzindo mudanças nos contratos dos professores não efetivos. Segundo a diretora entrevistada, todos eles, eventuais e ACTs, passaram a ter seus contratos regidos pela CLT e com os direitos previstos por esta legislação, como licença, falta abonada e férias a partir de 2007. Os eventuais foram favorecidos, mas os ACTs perderam alguns direitos que usufruíam pelo Estatuto do Magistério. Eles tinham direito, por exemplo, a ter todo seu período de afastamento pago pelo Estado, o que implicava em ganhar um valor maior, se comparado ao afastamento pelo INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social).

A Secretaria de Ensino tentou limitar o contrato dos temporários a dois anos, contudo, a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) impediu tal medida. Outra ação recente da Secretaria foi a aplicação de uma prova aos professores temporários para avaliar seus conhecimentos e classificá-los para o processo de atribuição do primeiro semestre de 2009. Esta tentativa também foi impedida a partir de uma ação da APEOESP junto à justiça de São Paulo.

Fica evidente a preocupação da Secretaria diante da presença expressiva de professores temporários, envolvidos inclusive no processo de formação continuada, como no caso das aulas da Teia do Saber durante as quais ocorreu a pesquisa de campo para a tese. A sociedade brasileira e os pesquisadores da área do trabalho e educação também têm começado a voltar mais seu olhar para eles. Os resultados da atual avaliação com os temporários, muitos deles já atuantes na rede de ensino, evidenciou seu desempenho insatisfatório, levando ao questionamento sobre as implicações de sua presença para a qualidade do ensino. O estado de São Paulo, representado pela Secretaria de Ensino, se propôs a excluir os professores temporários com desempenho precário sem indagar, contudo, se a precariedade é do desempenho ou do emprego. Os professores temporários, como mencionado neste estudo, ficam com as aulas que sobram dos efetivos, sendo comum contarem com janelas entre aulas, precisarem trabalhar em muitas escolas e cidades, despendendo mais tempo em trânsito para conseguirem ter um número de aulas que atendam suas necessidades financeiras.

Mostra-se um desafio para os idealizadores de políticas públicas e mesmo para os pesquisadores pensarem em medidas voltadas aos temporários. Ao invés de melhorar a seleção de temporários por meio de provas, seria melhor ampliar os cargos efetivos. Com o tempo, há um risco de se criar um “rodízio” de temporários, já que pode ocorrer daqueles com aulas na rede terem menos tempo para se formar e preparar aulas.

Quanto à carga horária de trabalho, os resultados da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) evidenciaram a maior concentração dos professores na faixa de 41 a 44 horas semanais e a existência de uma porcentagem expressiva de professores com vínculo de trabalho de menos de 25 horas, o que caracteriza o tempo parcial, e mesmo trabalhando entre 26 e menos de 44 horas, trabalho em horas reduzidas, em cada um de seus vínculos. Na coleta de dados diretamente com os professores, notou-se uma maior concentração na faixa de 36 a 44 horas semanais e de 45 a 55 horas semanais, tendo um número significativo de professores também em jornadas menores. Observa-se uma variabilidade nas horas trabalhadas semanalmente pelos professores, variando de 2 a 78 horas, encontrando vários atuando poucas horas, menos do que gostariam em muitos casos, e alguns com um grande número de horas, inclusive extrapolando as 44 horas semanais previstas como número máximo para os mensalistas celetistas.

Observou-se, pelos dados da RAIS, que a maior parte dos postos de trabalho no Brasil e em São Paulo é ocupado por mulheres, existindo uma leve tendência de ampliação de sua participação entre 2000 e 2005. Em termos de jornadas e faixas salariais, as diferenças de gênero não são marcantes, mas existem. A maior concentração se dá na jornada de 41 a 44 horas semanais, na qual a participação dos homens é maior. As mulheres têm sua segunda maior concentração na faixa de 21 a 30 horas e os homens, na de 0 a 12 horas.

Quanto às faixas salariais, foram observados valores próximos para mulheres e homens, entretanto, existe um maior percentual de homens na faixa mais alta, de mais de 20 salários mínimos, chegando a ser quase o dobro em alguns anos, embora seja baixa a concentração geral nesta faixa.

Em relação aos conflitos trabalho-família, observou-se que dos 95 professores, 72,6% enfrentaram conflitos por sobreposição, com origem no trabalho, e impacto sobre a família. Eles ficam impedidos principalmente de dar atenção aos familiares e recebem reclamações por isso. As situações de trabalho que dão origem a esses conflitos mais citadas são: o período de correção de provas, ter de dar aulas à noite e precisar fazer cursos nos finais de semana. Para lidar com os conflitos, os docentes usam como estratégias faltar ao trabalho, mais citada, a priorização do trabalho, a tentativa de conciliar horários e o adiamento de atividades da vida pessoal-familiar.

Os conflitos por sobreposição, com origem na família, e impacto para o trabalho foram relatados por 35,8% dos professores. Seus impedimentos oriundos da vida pessoal-familiar são doenças, próprias ou de algum familiar, e o estudo. Suas estratégias para



lidar com esses conflitos são faltar ao trabalho, pedir afastamento, pedir ajuda aos familiares e priorizar o trabalho. Foram observados professores fazendo uso de estratégias no âmbito individual, cognitivas e comportamentais, e de apoio social, especialmente oriundas da família, como por exemplo, pedir ajuda aos familiares, tentar conciliar horários e resolver com calma.

Não foram mencionadas espontaneamente pelos professores estratégias para conciliação trabalho-família advindas do empregador e de políticas públicas. Além disso, foram citadas estratégias disfuncionais que comprometem a qualidade das relações familiares ou do trabalho realizado e a saúde do indivíduo. Faltar ao trabalho, por exemplo, foi a estratégia mais citada, tanto para lidar com conflitos com origem no trabalho, quanto na família. Essas faltas dos professores, em conjunto com os afastamentos, são indicativos de problemas de saúde e certamente estão entre os fatores que comprometem a qualidade do ensino, sendo um dos principais motivos que levam à utilização dos professores eventuais e ACTs. Foram citadas também as estratégias disfuncionais redução das atividades desenvolvidas com os alunos e ficar estressado.

Diante do grande percentual de professores que estão vivenciando conflitos trabalho-família e das estratégias disfuncionais mencionadas por muitos deles, fica evidenciada a necessidade da adoção de práticas voltadas para a busca do equilíbrio entre estas duas esferas. Repensar a jornada docente pode ser um dos caminhos.

Ao investigar a expectativa dos professores na distribuição do seu tempo, notou-se que 85,3% desejavam dedicar menos horas ou o mesmo número de horas ao trabalho, 84,2% mais tempo para o lazer e 41% menos horas para as tarefas domésticas. Aqueles com preferência por uma carga horária de trabalho menor explicaram querer mais tempo para estar com a família, para o planejamento de aulas e para si. Os professores que querem sua carga horária ampliada destacaram o dinheiro como motivo principal. Em um estudo no contexto europeu realizado por Davoine e Méda (2009), foram observados resultados similares. Muitos europeus não gostariam de trabalhar mais horas e desejam ter mais tempo para a família (DAVOINE E MÉDA, 2009). Existem diferenças entre efetivos e ACTs na preferência de distribuição do tempo, observando-se que existem mais professores efetivos que desejam uma carga horária menor e mais ACTs que querem ter a carga horária aumentada.

Os professores se mostraram confusos ao justificar sua preferência, sentindo-se divididos entre a ampliação salarial por meio da jornada mais extensa e a busca de tempo para

si, sua saúde e a família através da redução do tempo de trabalho e, por conseguinte, dos seus ganhos.

Pôde-se observar que as expectativas dos professores relativas ao número de horas trabalhadas estão atreladas ao seu momento de vida pessoal-familiar, existindo diferenças entre solteiros e casados, sem filhos e com filhos. Contudo, há diferenças que passam pelo particular, ou seja, pela trajetória de cada professor, hierarquia de valores, forma de ver o mundo e de construir suas expectativas.

### **Limitações do Estudo**

Merecem ser comentadas algumas limitações deste estudo. Uma primeira envolve a base de dados da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais). Ela é frequentemente usada em pesquisas acadêmicas, apresentando grande credibilidade nesse meio, no entanto, possui alguns problemas. Entre as limitações, apontadas pelo próprio Ministério do Trabalho, estão declarações incompletas dos estabelecimentos ou erros na declaração, além de retratar apenas o mercado formal. Outra limitação é que os professores, enfocados nesta pesquisa, podem ter mais de um vínculo empregatício e a base da RAIS não é capaz de sintetizar os vínculos do trabalhador por CPF (cadastro de pessoa física). Assim, com os dados da RAIS, só foram possíveis análises tendo como referência o número de vínculos e não o número de professores.

Uma segunda limitação está relacionada aos questionários, apesar de ter sido feito um estudo piloto com o instrumento. Ele ficou extenso, dificultando que os professores escrevessem com mais profundidade sobre as questões propostas, considerando que o tempo para seu preenchimento foi limitado. Todos os professores da região Nordeste de São Paulo responderam, ao mesmo tempo, na aula inaugural da Teia do Saber, e os mais lentos, foram pressionados pelos coordenadores da Teia a finalizarem. O mesmo problema não ocorreu com os professores da região Centro-leste, pois estes levaram o questionário para responder em casa e entregaram na aula seguinte. No entanto, neste caso apenas 10% dos questionários entregues foram devolvidos.

Os questionários apresentaram alguns problemas relativos a algumas questões, comprometendo a análise das respostas. O principal problema identificado ocorreu nas questões a seguir: - “Alguém lhe ajuda nas atividades de casa?” – “Quantas horas semanais você dedica a atividades de casa?” e - “Você gostaria de dedicar mais horas, menos horas ou o

mesmo número de horas às atividades de casa?” Muitos professores deram respostas que incluíam atividades de lazer realizadas em casa. Essas questões deveriam se referir especificamente a “tarefas domésticas” ao invés de “atividades de casa”.

Também foi identificado um problema na questão: - “Com que frequência você costuma ingerir bebidas alcoólicas?” Como esta questão era aberta acerca da frequência, foi difícil classificar e analisar as respostas. Também não foram formuladas questões relacionadas ao número de cargos ou vínculos empregatícios do professor. Embora houvesse questões sobre o número de escolas onde trabalham, um professor pode ter dois cargos em uma mesma escola ou um cargo cujo trabalho envolve atividades em mais de uma escola. Algumas das limitações dos questionários foram minimizadas pela realização de entrevistas com alguns dos respondentes dos questionários.

Uma última limitação foi a coleta de dados ter sido realizada apenas com professores que participavam da Teia do Saber, o que pode ter criado um viés nos resultados.

### **Propostas para Futuros Estudos**

Seria interessante ampliar este estudo discutindo os contratos e jornadas de trabalho dos professores de outros níveis de ensino e de outras redes públicas, como municipais, federal e de outros estados brasileiros. Tais investigações seriam oportunas para comparar com os resultados deste estudo que enfocou os professores da rede pública do estado de São Paulo.

Outra possibilidade igualmente interessante seria conhecer as representações sobre a questão proposta de outros atores envolvidos com o trabalho do professor, como os idealizadores de políticas públicas representados pelo secretário da educação, ministro da educação, governador etc. Além disso, seria válido envolver mais diretores de escolas e representantes sindicais ao estudar o tema.

Valeria aprofundar a compreensão das características dos contratos dos professores temporários e efetivos, inclusive investigando os motivos para existirem mais homens não-efetivos. Propõem-se algumas questões sobre seus contratos que devem ser melhor entendidos e ficam como propostas para outros estudos: Quais os impactos da contratação de muitos professores como temporário sobre a qualidade de ensino e bem estar de temporários e efetivos? Como o trabalho dos professores efetivos é afetado pelo número expressivo de professores contratados como temporários? Se existe despreparo dos

temporários, isso seria decorrente das condições a eles oferecidas? Que tempo os temporários têm tido para o estudo e aperfeiçoamento profissional? De quais estratégias coletivas os professores têm se valido para conseguirem progressos em seus contratos e mesmo na jornada?

Seria válido também avançar mais na compreensão da relação entre as condições de trabalho do professor, especialmente sua jornada e contrato, e sua saúde física e mental, inclusive buscando verificar suas implicações para o aparecimento do *burnout*.

Outra proposta é explorar o impacto do uso de tecnologias da informação sobre a jornada do professor, especialmente em termos de atividades extraclasse, e, por conseguinte, sobre o aparecimento de conflitos trabalho-família.

Além disso, seria interessante ter diversificado mais a amostra, considerando características pessoal-familiares e profissionais. A amostra de respondentes aos questionários e de entrevistados não foi induzida, mas se deu a partir da disponibilidade dos professores que participavam da Teia do Saber e das instituições selecionadas em contribuir com a pesquisa. Teria sido interessante, por exemplo, ter levantado informações com um número maior de professores admitidos em caráter temporário (ACTs). Na amostra dos respondentes ao questionário, eles tiveram uma participação de 32,6% (31 em 95) e entre os entrevistados, 23,5% (4 em 17). No que diz respeito à formação inicial dos professores, notou-se que a porcentagem dos professores com curso superior que responderam os questionários é superior a de São Paulo como um todo, segundo os dados da RAIS.

Também seria interessante ter estudos comparando professores que atuam em cidades de menor porte com grandes centros urbanos ou mesmo em áreas rurais. Neste estudo, os professores da região nordeste do Estado (71 dos 95) residiam e atuavam, em sua grande maioria, em cidades com cerca de 40 mil habitantes. Um único professor desta região lecionava também em uma cidade com 334 mil habitantes, embora não residisse lá. Dos 24 professores da região centro-leste, mais da metade (66,6%) residiam e atuavam em uma cidade com mais de 250 mil habitantes. Um professor desta região trabalhava em uma cidade com 20 mil habitantes e outro em uma cidade com 51 mil. No geral, observou-se uma maior concentração dos participantes em cidades de pequeno porte e inexistem professores morando ou atuando em grandes centros. Os professores que trabalham em cidades maiores encontram algumas dificuldades adicionais para a conciliação de trabalho e família, tais como o tempo de deslocamento de casa até o trabalho e para transportar os filhos, contando inclusive com os congestionamentos.

São relevantes estudos futuros com a proposta de entender ainda com maior profundidade as relações entre jornada, contrato de trabalho e conciliação trabalho-família, enfocando a questão de gênero.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Y.; TELLES, S. M. B. S. Universalização e equidade: análise da evolução do acesso à educação básica no Brasil de 1995 a 2005. Trabalho apresentado no **XVI Encontro Nacional de estudos Populacionais**. Caxambu, MG, Brasil, 29/09 a 3/10 de 2008.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo, Cortez- Campinas, Ed.Unicamp, 1995.

ANTUNES, R. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, R.; MORAES SILVA, M. A. (orgs.). **O avesso do trabalho**. S.Paulo, Expressão Popular, p. 13-27, 2004.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **De Associação Assistencialista e Antidemocrática a um Sindicato Combativo e Democrático**. 1 de março de 2009. Disponível em: [http://apeoespsub.org.br/historia/historia\\_apeoesp.html](http://apeoespsub.org.br/historia/historia_apeoesp.html). Acesso em: 06/01/2009.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Estatuto da APEOESP 2007**. 23 de junho de 2008. Disponível em: [http://apeoespsub.org.br/estatuto\\_apeoesp\\_2007/estatuto\\_2007.pdf](http://apeoespsub.org.br/estatuto_apeoesp_2007/estatuto_2007.pdf). Acesso em: 06/01/2009.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **Plano de Carreira: construindo um plano de carreira para os professores**. Jornal da APEOESP, NO. 269, Junho de 2006. Disponível em: [http://apeoespsub.org.br/especiais/plano\\_de\\_carreiras\\_2006.pdf](http://apeoespsub.org.br/especiais/plano_de_carreiras_2006.pdf). Acesso em: 06/01/2009.

APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Após muita pressão governo regulamenta evolução pela via não-acadêmica. **Suplemento Especial do Sindicato Estadual**. Maio de 2005.

ARAÚJO, F. N. Creches e a Atividade Empresarial. **Jus Navigandi**. 12/2007. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=11022>. Acesso em: 15/04/2010.

BARBOSA, F. H. B.; PESSÔA, S. A. **A Carreira de Professor Estadual no Brasil**: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Janeiro de 2008. Disponível em: <http://getinternet.ipea.gov.br/seminariosdimac/seminario0291.pdf>. Acesso em: 31/10/2008.

BARBOSA, S. J.; SILVA, M. A. A intensificação do Trabalho Docente na Escola Pública. **XI Encontro da ABET (Associação Brasileira de Estudos do Trabalho)**, Campinas, 25/9 a 1/10 de 2009.

BARNETT, R. C.; GAREIS, K.C. Reduced-hours employment: the relationship between difficulty of trade-offs and quality of life. **Work and Occupations**, v. 27, n. 2, mai., p. 169-187, 2000.

BENYON, H. As práticas de trabalho em mutação. In Antunes R.(org). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil**. S. Paulo, Editorial Boitempo, 1998.

BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: Limites e Possibilidades**. UNICAMP. Faculdade de Educação, 2003. (Tese apresentada para obtenção do título de doutor em Educação).

BORGES, C. S. O Processo de Mudança na Jornada de Trabalho e o Setor Terciário em Países Desenvolvidos: da Década de 90 até Nossos Dias. **Relatório do projeto de pesquisa Mercado de Trabalho e Modernização no Setor Terciário Brasileiro apresentado ao DIEESE/CESIT/CNPq**. Linha de Pesquisa Sindicalismo, relações de trabalho e negociações coletivas, 2005.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro: um retrato dos anos 1990. In: MARUANI, M. e HIRATA, H. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003, p. 324-361.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e Gênero no Brasil nos Últimos Dez Anos. **Cadernos de Pesquisa**. V. 37, n. 132, set./dez. 2007, p. 537-572.

BUONFIGLIO, M. C.; DOWLING, J. A. Flexibilidade das relações de trabalho e precarização: uma análise comparativa. In: **XXIV ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, Caxambu, 2000, p. 1-21.

BYSTRONSKI, B., LASSANCE, M. C. P.; SEIBACH, V. S. M. Mulher e trabalho: a integração possível entre o público e o privado. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: v. 4, n. 1/2, , 1989, p. 32-42.

CAFARDO, R. **Você sabe o que é Ideb, Prova Brasil, Saeb?** Disponível em: [http://blog.estadao.com.br/blog/renata/?title=voce\\_sabe\\_o\\_que\\_e\\_ideb\\_prova\\_brasil\\_saeb&more=1&c=1&tb=1&pb=1](http://blog.estadao.com.br/blog/renata/?title=voce_sabe_o_que_e_ideb_prova_brasil_saeb&more=1&c=1&tb=1&pb=1) Acesso em: 17/10/2008. Disponibilizado em: 16/09/2008.

CAMARGO, J. M.. **Flexibilidade do mercado de trabalho no Brasil**. Rio, Editora FGV, 1996.

CLEMENTE, I., ARANHA, A.; FERNANDES, N. Quando a pública ganha da particular. **Época**, Edição 530, 14/07/2008.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Bunout: Sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde do Trabalhador**, CUT, out. de 2000.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Bunout? In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**, Petrópolis, RJ, Vozes, 237-254, 1999.

COHEN, D. Empresa? Que empresa? **Exame**. v. 713, n. 15, 3 mai., 2000.

COMISSION EUROPEA. Cooperación para una nueva organización del trabajo- libro verde. Suplemento 4/97v del **Boletín de la Unión Europea**; Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 1997.

CONTI, F. **Mais de cinco milhões farão Prova Brasil em novembro**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9289](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9289). 2007. Acesso em: 20/10/2008. Disponibilizado em 24/10/2007.

COOPER, C. L.; LEWIS, S: **E agora, trabalho ou família?** São Paulo:Tâmisa, S., 2000.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!**: A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo, Boitempo, 2008.

DAVOINE, L.; MÉDA, D. Work more to earn more? The mixed feelings of Europeans. **International Labour Review**, Vol. 148, No. 1–2, 2009, p. 15-46.

DINIZ, G. Homens e mulheres frente a interação: casamento trabalho: aspectos da realidade brasileira. In: Carneiro, T. F. **Casal e Família**: entre a tradição e a transformação. Rio de Janeiro; Nau, p.31-54, 1999.

DRAGO, R.; CAPLAN, R.; COSTANZA, D.; BRUBAKER, T.; CLOUD, D.; HARRIS, N.; KASHLAN, R.; RIGGS, T. New estimates of working time for elementary school teachers. EUA: **Monthly Labor Review Online**, v. 122, n.4, abr. 1999. Disponível em: [www.bls.gov/pub/mlr/1999/04/art4full.pdf](http://www.bls.gov/pub/mlr/1999/04/art4full.pdf) >. Acesso em: 10/09/2007.

ESTEBAN, M. T. Educação Popular: Desafio à Democratização da Escola Pública. **Caderno Cedex**, Campinas, vol. 27, n.71, jan/abr. 2007.

FAGAN, C.; O'REILLY, J.; RUBERY, J. O tempo parcial na Holanda, na Alemanha e no Reino Unido: um novo contrato social entre os sexos? In: MARUANI, M. e HIRATA, H. **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003, p. 300-313.

FARIA, G. S. S.; RACHID, A. Gestão de pessoas em tempos de flexibilização do trabalho. **Revista de Ciências Gerenciais**. Vol. X, no. 12, outubro de 2006, p. 86-95.

FARIA, G. S. S. **Jornada de Horas Reduzidas e Equilíbrio Trabalho e Família no Setor Bancário**. UFSCar, Departamento de Engenharia de produção, 2005. (Dissertação para obtenção do título de mestre em Gestão da Produção).

FARIA, G. S. S. **Estratégias para minimizar os conflitos entre trabalho e família**. UFSCar, Departamento de Psicologia, 2002. (Monografia para obtenção do título de bacharel em Psicologia).

FAST, J. E.; FREDERICK, J. **Working Arrangements and Time Stress**. Canadian social trends, Statistics Canada, 1996, catalogue 11-008.

FELSTEAD, A.; JEWSON, N. Flexible labour and non standard employment: na agenda of issues. **Global Trends in Flexible Labour**. Macmillan, 1999, p. 1-20.

**Folha de São Paulo**. Família. Caderno Especial A. São Paulo, 20 de setembro de 1998.

FRIEDMAN, D. Linking work-family issues to the bottom line. **THE CONFERENCE BOARD**: Report Number 962, 1990.

**FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS**. Mulheres no Mercado de Trabalho: Grandes Números – Mulheres no mercado de Trabalho: Indicadores de participação econômica. (Brasil) 200- Disponível em: [www.fcc.org.br/mulher/series\\_historicas/mtf.html](http://www.fcc.org.br/mulher/series_historicas/mtf.html)>. Acesso em: 30/4/ 2009.



FRAZÃO, H. Estudante é assassinado dentro da sala em Salvador; escola suspende as aulas. UOL Notícias. **Cotidiano**, 24/03/2009. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2009/03/24/ult5772u3348.jhtm> Acesso em: 24/03/2009.

FRONE, M.R.; RUSSEL, M.; COOPER, M.L. Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of the work-family interface. **Journal of Applied Psychology**. v. 77, p. 65-78, 1992.

GATTI, B.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: Perfil e expectativas. **Educação e Sociedade**, nº 48. Campinas: CEDES, 1994.

GENTILE, P.; CASSI, P. A Educação vista pelos Olhos do Professor. **Nova Escola**, Ano 23, n. 207, 11/2007.

GOLDANI, A.M. As Famílias Brasileiras: mudanças e perspectivas. **Caderno de Pesquisa**. v. 91, p. 7-22, 1994.

GOMES, C. A. C. A Democratização do ensino Médio: ontem e hoje. **Caderno CRH**, Salvador, n.34, jan./jun. 2001.

GOTTLIEB, B.H.; KELLOWAY, E.K.; BARHAM, E.J. **Flexible work arrangements: managing the work family boundary**. Sussex: John Wiley, Inglaterra, 1998.

GUTEK, B.A.; SEARLE, S. e KLEPA, L. Rational versus role explanations for work-family conflict. **Journal of Applied Psychology**, v. 76, n. 4, 1991, p. 560-568.

HIRATA, H. **Definições e Dimensões da Flexibilidade**: elementos para uma periodização. Apresentado no seminário internacional Reestruturação produtiva, flexibilidade do trabalho e novas competências profissionais. Coppe, UFRJ. Rio de Janeiro, 24 a 28 agos., 1998.

INEPa (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Publicada Sinopse Estatística da Educação Básica de 2007**. 28/11/2008. Disponível em: [www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08\\_08.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_08.htm). Acesso em: 04/12/2008.

INEPb (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 16/09/2008. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/> Acesso em: 21/10/2008.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2007. **Demografia e Gênero**. Primeiras Análises. Número 11, série 3, 7 de outubro de 2008. Disponível em: [www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado\\_presidencia/08\\_10\\_07\\_Pnad\\_PrimeirasAnalises\\_N11demografia.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/08_10_07_Pnad_PrimeirasAnalises_N11demografia.pdf). Acesso em: 30/11/2008.

ITIRO, A. Flexibilização dos mercados de trabalho: um panorama do debate internacional. **Pesquisa e Debate**, SP, v. 14, n. 1(23), 2003, p. 60-70.

KALLEBERG, A L. Nonstandard Employment Relations: part-time, temporary and contract work. **Annual Reviews of Sociology**, v. 26341-65, 2000.

- KOPELMAN, R.E.; GREENHAUS, J.H. e CONNOLLY, T.F. A model of work, family, and interrole conflict: a construct validation study. **Organizational Behavior and Human Performance**. v. 32, 1983, p. 198-215.
- KUGELMASS, J. **Teletrabalho**: novas oportunidades para o trabalho flexível. Atlas: São Paulo, SP, 1996.
- LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.65-88, mar/ 2003.
- LEONE, E. T.; BALTAR, P. A mulher na recuperação recente do mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 25, n. 2, Dez. 2008, p. 233-249. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982008000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982008000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 11/08/2009.
- LORENZONI, R. **Conselheiros conhecem os sistemas de avaliação da educação básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11361](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11361). Acesso em: 21/10/2008. Disponibilizado em: 07/010/2008.
- LOURO, G. L.. Mulheres nas salas de aula. In: Mary del Priore. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 02 ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 1997 , p. 443-481.
- LUDKE, M; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300025&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300025&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20/06/2008.
- MARTINS, A. M. Uma Análise da Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo. **Caderno de Pesquisa**, n. 20, p. 221-238, Nov. 2003.
- MC BRIDE, A. B. Mental health effects of women`s multiple roles. **American Pchologist**, vol. 45, n. 381-384, mar., 1990.
- MEC (Ministério da Educação). Ensino **Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 06/12/2008.
- MECa (Ministério da Educação). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2004. Disponível em: [www.fnede.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html](http://www.fnede.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html). Acesso em: 04/12/2008.
- MEC (Ministério da Educação). **Quadro Comparativo entre FUNDEF e FUNDEB**. 200-. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/quad\\_comp.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/quad_comp.pdf). Acesso em: 04/12/2008.
- MULDERS, D. A flexibilidade na Europa. In: MARUANI, M. e HIRATA, H. **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003.

OFFE, Claus. Reforma do Estado e Trabalho. In NABUCO, M. R.; CARVALHO NETO, A. **Relações de Trabalho Contemporâneas**. Belo Horizonte, IRT-PUCMG, 1999.

POLATO, A. Remédios para o Professor e a Educação. **Nova Escola**. Ano XII, no. 211, abril de 2008.

PLECK, J. **Working wives/working husbands**. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA. **Apresentação** (2000-?). Disponível em [www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.htm](http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.htm) Acesso em 26/010/2008.

RACHID et al. Organização do Trabalho na Cadeia de Suprimentos: os casos de uma planta modular e de uma tradicional na indústria automobilística. **Produção**, maio/ago. vol. 16, no. 2, p. 189-202, 2006.

RAMALHO, José Ricardo (2000). Trabalho e sindicato: posições em debate na sociologia hoje. **Dados**, Rio de Janeiro, vol.43, n.4, 2000.

REIS ET AL. Trabalho e Distúrbios Psíquicos em Professores da Rede Municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, **Caderno de Saúde Pública** (online). 2005, vol. 21, no. 5, pp. 1480-1490.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. Evolução da Educação Brasil, 1970-2003. **Análise**. Porto Alegre, v.16, n.2, ago./dez. 2005.

RIVAGE, V. L. **New Policies for the Part-time and Contingent Workforce**. Nova York: Economic Policy Institute; ME Sharpe, 1992. 141p.

RODRIGUES, Leôncio M. Destino do Sindicalismo. São Paulo. **EDUSP-FAPESP**, 2002.

RUBERY, J. Labor Markets and Flexibility. In: ACKROYD, S. et al. Oxford **Handbook of Work and Organization**, Great Britain, Oxford University, 2005, p. 31-51.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 1.094 de 16/07/2009**. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho. Disponível em:

<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20090717&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=3>. Acesso: 01/12/2009.

SÃO PAULO.. **ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PAULISTA**. 1985. Legislação. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br/](http://www.educacao.sp.gov.br/). Acesso em 24/10/2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Teia do Saber**. (2000-?) Disponível em [http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia\\_saber/Teia\\_saber.asp](http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp). Acesso em 30/07/2007.

SEESP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). 340 mil alunos de escolas municipais serão avaliados pelo Saesp em novembro. **SEESP Notícias**. 24/10/2008. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 24/10/2008.

SEESP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). 199- **O que é IDESP?** Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp). Acesso em: 24/10/2008.

SEESP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). **SARESP** (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). 2007. Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/subpages/saresp.html>. Acesso em: 10/08/2008.

SEESP (Secretaria de da Educação do Estado de São Paulo). **ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PAULISTA**. 2004. Legislação. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br/](http://www.educacao.sp.gov.br/). Acesso em 24/10/2008.

SEESP (Secretaria de da Educação do Estado de São Paulo). Letra e Vida: programa vai beneficiar mais de 1 milhão de alunos. **SEESP Notícias**. 06/10/2005. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br/noticias\\_2005/2005\\_10\\_06\\_g.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_10_06_g.asp).

SEESPa (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). **Bonificação por Desempenho. Seminário:** Remuneração por mérito e a qualidade do ensino. 200-. Disponível em: [www.braudel.org.br/eventos/seminarios/2008/0917/bonus\\_mhcastro.pdf](http://www.braudel.org.br/eventos/seminarios/2008/0917/bonus_mhcastro.pdf). Acesso em: 08/12/2008.

SEESPB (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). **EMR (Ensino Médio em Rede)**. 200- Disponível em: [www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS\\_CURSO/sigscFront/default.aspx?SITE\\_ID=8&SECAO\\_ID=67](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS_CURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=8&SECAO_ID=67). Acesso em: 28/10/2008.

SEGNINI, L. R. P. **Mulheres no Trabalho Bancário: difusão tecnológica, qualificação e relações de gênero**. São Paulo, EDUSP, 1998.

SMITH, V. New forms of work organization. In: **Annual Review of Sociology**, v. 23, p. 315-339, 1997.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. vol.12, no.45, p.925-944, Oct./Dec. 2004.

SOUZA, A. N. O Sentido da Desregulamentação do Trabalho Docente e Trajetórias Profissionais. **XI Encontro da ABET (Associação Brasileira de Estudos do Trabalho)**, Campinas, 25/9 a 1/10 de 2009.

SOUZA, A. N. Condições de Trabalho na Carreira Docente: comparação Brasil- França. In: COSTA, A. O.; SORJ, B.; BRUSCHINI, C.; HIRATA, H. **Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro, Editora FGV, p. 355-370, 2008.

SOUZA, A. N. Professores e Mercado de Trabalho. **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente- UERJ - Rio de Janeiro -RJ, 06 e 07 de novembro de 2006**.

SOUZA, A. N. **As Políticas Educacionais para o Desenvolvimento e o Trabalho Docente.** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação 1999. (Tese para obtenção do título de doutor em Educação).

SPITZ, C. Brasil tem nona maior taxa de analfabetismo da América Latina. **Folha Online.** 28/09/2007. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u332044.shtml). Acesso: 01/10/2008.

TAKAHASHI; CAPRIGLIONE, 2009 **Professores que tiraram zero em exame poderão dar aulas em SP.** 10/02/2009. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u501453.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u501453.shtml). Acesso em: 05/06/2009.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 25, n. 2, jul./dez.1999.

TESTONI; R. J. F.; TONELLI, M. J. F. Permanências e Rupturas: Sentidos de Gênero em Mulheres Chefes de Família, **Psicologia & Sociedade**, 18 (1): 40-48, jan/abr 2006.

THOMPSON, L.; WALKER, A. Gender in Families: women and men in marriage, work and parenthood. **Journal of Marriage and the Family.** v. 51, p. 845-871, 1989.

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W.; MEDEIROS, L. O Conflito entre o Trabalho e a Família e o Sofrimento Psíquico. In: CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho.** 1. ed. Brasília: VOZES, 255-260, 1999.

UEKANE, M. N. Mulheres em sala de aula: Um estudo acerca da feminização do magistério primário na Corte (1879-1885). In: **30a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Timbauba : Espaço Livre, 2007.

UOL EDUCAÇÃO. Justiça proíbe SP de usar resultados de prova de professores para nomeação de cargos. 05/02/2009. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u499466.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u499466.shtml). Acesso em: 05/06/2009.

UOL EDUCAÇÃO. Educação de SP recorre à Justiça para poder aplicar prova a professores temporários. 09/02/2009. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u501116.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u501116.shtml) Acesso em: 05/06/2009.

EBER, D. **Censo Escolar 2006 mostra queda no número de matrículas da pré-escola ao ensino médio.** 01/11/2006. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2006/11/01/286488887.asp>. Acesso em: 04/12/2008.

WEINBERG, M. e PEREIRA, C. Especial Educação. Você sabe o que estão ensinando a ele? **Veja**, Edição 2074, Ano 41, n. 33, 20/08/2008.

## APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO DA COLETA A BASE DA RAIS

<b>Caracterização das Variáveis Consideradas na Coleta de Dados da RAIS para os Professores</b>		
Variável	Número de categorias	Detalhamento das categorias da variável
Unidades de federação	28	Foram considerados todos os estados brasileiros
Sexo	3	Masculino e Feminino
Faixa de remuneração em salários mínimos	13	1. Até 0,50
		2. de 0,51 a 1
		3. de 1,01 a 1,50
		4. de 1,51 a 2
		5. de 2,01 a 3
		6. de 3,01 a 4
		7. de 4,01 a 5
		8. de 5,01 a 7
		9. de 7,01 a 10
		10. de 10,01 a 15
		11. de 15,01 a 20,00
		12. mais de 20
Faixa de horas contratuais por semana	9	1. Até 12
		2. de 13 a 15
		3. de 16 a 20
		4. de 21 a 30
		5. de 31 a 40
		6. de 41 a 44
		7. de 45 a 48
		8. mais de 48
Nível de Instrução	10	Analfabeto
		4ª série incompleta
		4ª série completa
		8ª série incompleta
		8ª série completa
		2º grau incompleto
		2º grau completo
		Superior incompleto
Superior completo		
Tipo de Vínculo	20	Considerou-se toda a categoria de natureza jurídica especial que é encontrada na RAIS em Categórico, Conteúdo, Estabelecimento.
Natureza jurídica especial	8	1. Setor Público Federal
		2. Setor Público Estadual
		3. Setor Público Municipal
		4. Setor Público-Outros
		5. Entidades empresariais
		6. Entidades sem fins lucrativos
		7. Pessoas físicas e outras formas de org. legal
Professores <sup>*1</sup>	3	80152= Professores do ensino fundamental
		80209= Professores do ensino médio

\* <sup>1</sup> Os professores foram selecionados conforme a classificação nacional de atividades econômicas (CNAE). Neste estudo, foi usada a versão de 1995.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

### CONVERSA COM OS PROFESSORES: INTERFACE FAMÍLIA E TRABALHO

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a relação família-trabalho dos professores da rede pública de ensino que vem sendo desenvolvida pelo Departamento de Engenharia de Produção da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Apenas os pesquisadores têm acesso aos questionários, sendo que as escolas e todos os entrevistados serão tratados anonimamente.

#### Dados Pessoais:

- 1) Sexo: (1) masculino (2) feminino
- 2) Qual é o seu *nome*? (*invente um nome fictício*) \_\_\_\_\_
- 3) Qual é a sua *data de nascimento*: \_\_\_\_ (dia)/ \_\_\_\_ (mês)/ \_\_\_\_ (ano)
- 4) Qual a sua *cidade e estado* de nascimento? Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_
- 5) Qual o seu *estado civil*?
 

(1) solteiro(a)	(3) separado(a)/divorciado(a)
(2) casado(a) (ou vivendo como casado)	(4) outro. Qual?

  
 \_\_\_\_\_
- 6) Em qual *cidade* você mora atualmente? \_\_\_\_\_
- 7) Quantas pessoas moram em sua casa? \_\_\_\_\_
  - 7.1 Alguma pessoa que mora com você trabalha? (1) Sim (2) Não
  - 7.2 Se sim, quais os dias da semana? \_\_\_\_\_
  - 7.3 Se sim, qual a hora de entrada e saída destas pessoas do trabalho? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 8) Você tem *filhos*? (1) Sim (2) Não
  - 8.1 Se sim, *quantos* e quais as suas *idades*? Número: \_\_\_\_ 1) \_\_\_\_ 2) \_\_\_\_ 3) \_\_\_\_ 4) \_\_\_\_ 5) \_\_\_\_
- 9) Quantos *dependentes* você tem? (*pessoas que não têm renda própria: filhos, irmão e/ou outros*) \_\_\_\_\_
  - 9.1 Qual o seu parentesco com eles? \_\_\_\_\_
- 10) Seus pais estão vivos? (1) Sim (2) Não
  - 10.1) Se sim, em que *cidade e estado* os seus pais moram? \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_
- 11) Você estudou até qual série?
 

(1) primeiro grau incompleto	(2) primeiro grau completo
(3) segundo grau incompleto	(4) segundo grau completo. Técnico? Qual? _____
(5) superior incompleto	(6) superior completo. Qual curso? _____
(7) especialização. Qual(is)? _____	
(8) mestrado Qual a área? _____ (9) doutorado. Qual a área? _____	

### Informações sobre o Emprego Atual e a Carreira

12) Em qual(is) *cidade(s)* você trabalha? \_\_\_\_\_

13) Qual o *nome da(s) escola(s) ou faculdades(s)* em que você trabalha?

**Escola 1:** \_\_\_\_\_

**Escola 2:** \_\_\_\_\_

**Escola 3:** \_\_\_\_\_

**Escola 4:** \_\_\_\_\_

14) A(s) escola(s) ou faculdade(s) na(s) qual(is) você trabalha é (são):

**Escola 1:** (1) municipal (2) estadual (3) federal (4) particular (5) outro. Qual? \_\_\_\_\_

**Escola 2:** (1) municipal (2) estadual (3) federal (4) particular (5) outro. Qual? \_\_\_\_\_

**Escola 3:** (1) municipal (2) estadual (3) federal (4) particular (5) outro. Qual? \_\_\_\_\_

**Escola 4:** (1) municipal (2) estadual (3) federal (4) particular (5) outro. Qual? \_\_\_\_\_

15) Você dá aula de qual(is) *disciplina(s)*? \_\_\_\_\_

16) Você trabalha em qual(is) *nível(is) de ensino*:

(1) pré-escola/infantil

(2) fundamental ciclo 1

(3) fundamental ciclo 2

(4) ensino médio

(5) ensino superior

17) Você trabalha na:

(1) zona urbana (2) zona rural (3) nas duas (4) outro. Qual? \_\_\_\_\_

18) Qual o *número de turmas* com as quais trabalha e o *número de alunos por turma* na(s) escola(s) ou faculdade(s)?

**Escola 1:** Turmas \_\_\_\_\_ Turma 1: \_\_\_\_\_ Turma 2: \_\_\_\_\_ Turma 3: \_\_\_\_\_ Turma 4: \_\_\_\_\_ Turma 5: \_\_\_\_\_ Turma 6: \_\_\_\_\_

Turma 7: \_\_\_\_\_ Turma 8: \_\_\_\_\_ Turma 9: \_\_\_\_\_ Turma 10: \_\_\_\_\_ Turma 11: \_\_\_\_\_ Turma 12: \_\_\_\_\_ Turma 13: \_\_\_\_\_

Turma 14: \_\_\_\_\_ Turma 15: \_\_\_\_\_ Turma 16: \_\_\_\_\_ Turma 17: \_\_\_\_\_ Turma 18: \_\_\_\_\_ Turma 19: \_\_\_\_\_ Turma 20: \_\_\_\_\_

**Escola 2:** Turmas \_\_\_\_\_ Turma 1: \_\_\_\_\_ Turma 2: \_\_\_\_\_ Turma 3: \_\_\_\_\_ Turma 4: \_\_\_\_\_ Turma 5: \_\_\_\_\_ Turma 6: \_\_\_\_\_

Turma 7: \_\_\_\_\_ Turma 8: \_\_\_\_\_ Turma 9: \_\_\_\_\_ Turma 10: \_\_\_\_\_ Turma 11: \_\_\_\_\_ Turma 12: \_\_\_\_\_ Turma 13: \_\_\_\_\_

Turma 14: \_\_\_\_\_ Turma 15: \_\_\_\_\_ Turma 16: \_\_\_\_\_ Turma 17: \_\_\_\_\_ Turma 18: \_\_\_\_\_ Turma 19: \_\_\_\_\_ Turma 20: \_\_\_\_\_

**Escola 3:** Turmas \_\_\_\_\_ Turma 1: \_\_\_\_\_ Turma 2: \_\_\_\_\_ Turma 3: \_\_\_\_\_ Turma 4: \_\_\_\_\_ Turma 5: \_\_\_\_\_ Turma 6: \_\_\_\_\_

Turma 7: \_\_\_\_\_ Turma 8: \_\_\_\_\_ Turma 9: \_\_\_\_\_ Turma 10: \_\_\_\_\_ Turma 11: \_\_\_\_\_ Turma 12: \_\_\_\_\_ Turma 13: \_\_\_\_\_

Turma 14: \_\_\_\_\_ Turma 15: \_\_\_\_\_ Turma 16: \_\_\_\_\_ Turma 17: \_\_\_\_\_ Turma 18: \_\_\_\_\_ Turma 19: \_\_\_\_\_ Turma 20: \_\_\_\_\_

**Escola 4:** Turmas \_\_\_\_\_ Turma 1: \_\_\_\_\_ Turma 2: \_\_\_\_\_ Turma 3: \_\_\_\_\_ Turma 4: \_\_\_\_\_ Turma 5: \_\_\_\_\_ Turma 6: \_\_\_\_\_

Turma 7: \_\_\_\_\_ Turma 8: \_\_\_\_\_ Turma 9: \_\_\_\_\_ Turma 10: \_\_\_\_\_ Turma 11: \_\_\_\_\_ Turma 12: \_\_\_\_\_ Turma 13: \_\_\_\_\_

Turma 14: \_\_\_\_\_ Turma 15: \_\_\_\_\_ Turma 16: \_\_\_\_\_ Turma 17: \_\_\_\_\_ Turma 18: \_\_\_\_\_ Turma 19: \_\_\_\_\_ Turma 20: \_\_\_\_\_

19) Você já teve outros cargos ligados ao(s) emprego(s) atual(is)? (1) Sim (2) Não

Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_



20) Você é: (1) Concursado (2) ACT (admitido em caráter temporário) (3) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Como é o seu contrato de trabalho?

---



---



---



---

21) Você se importaria de dizer o seu *salário bruto* médio, ou seja, sem os descontos? R\$ \_\_\_\_\_

22) Qual o seu *tempo de deslocamento* de casa até a(s) escola(s) ou faculdade(s)?

**Escola 1=** \_\_\_\_\_ **Escola 2=** \_\_\_\_\_ **Escola 3=** \_\_\_\_\_ **Escola 4=** \_\_\_\_\_

23) Você recebe *ajuda financeira* com o *transporte*? (1) Sim (2) Não

23.1 Se sim, a ajuda que você recebe com o transporte é:

(1) Integral. (2) Parcial. Se parcial, de quantos %? \_\_\_\_\_ (3) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

24) Há quanto *tempo* você trabalha *como professor*? \_\_\_\_\_ (anos completos)

25) Há quanto *tempo* você trabalha *na(s) escola(s) ou faculdade(s)* em que está vinculado atualmente?

**Escola 1:** \_\_\_\_\_ (anos completos)

**Escola 2:** \_\_\_\_\_ (anos completos)

**Escola 3:** \_\_\_\_\_ (anos completos)

**Escola 4:** \_\_\_\_\_ (anos completos)

26) Você já trabalhou em outras escolas de outras cidades? (1) Sim (2) Não

26.1 Se sim, por que mudou?

---



---



---

### Informações sobre o Trabalho e a Jornada de Trabalho

27) Quantas *aulas* você dá *por semana*? \_\_\_\_\_ (aulas)

27.1 O seu número de aulas é variável? (1) Sim (2) Não

27.1.1 Se sim, como é esta variação? \_\_\_\_\_

---



---

27.2 Qual a *duração* de cada *aula*? \_\_\_\_\_ (minutos)

28) Quanto *tempo* você dedica ao *HTPC* (hora de trabalho pedagógico coletivo) semanalmente?

Tempo em HTPC= \_\_\_\_\_ (horas)

29) Quantas horas você passa semanalmente em *outras atividades ligadas à escola, além das aulas e do*

*HTPC*? \_\_\_\_\_ (horas)

29.1 Além das aulas e do HTPC, quais são as outras atividades que você desenvolve ligadas à escola? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

29.2 Você recebe um *complemento salarial* por alguma destas atividades? (1) Sim (2) Não

29.2.1) Se sim, por quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

30) Além das aulas, do HTPC e das outras atividades da escola, você desenvolve outra(s) atividade(s) remunerada(s) (*bicos, outros*)? (1) Sim (2) Não

30.1 Se sim, quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

30.2 Se sim, em qual(is) horário(s) e dia(s)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

31) Qual a sua *carga horária semanal de trabalho* somando as horas de aula, as horas de HTPC, as horas dedicadas a outras atividades ligadas à escola, além das anteriores, e as horas em outras atividades remuneradas? \_\_\_\_\_ (horas)

31.1 A sua carga horária tem variação de uma semana para outra? (1) Sim (2) Não

31.2 Se sim, como é esta variação? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

32) Em qual(is) período(s) as suas aulas se concentram:

( 1) De manhã ( 2) À tarde ( 3 ) À noite (4) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

33) Você tem intervalo para almoço? (1) Sim. De quanto tempo? \_\_\_\_\_ (2) Não.

34) Você trabalha de segunda a sexta-feira? (1) Sim (2) Não

35) Você trabalha nos finais de semana? (1) Sim (2) Não (3) Às vezes.

Explique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

36) Você gostaria de trabalhar: (1) Mais horas (2) Menos horas (3) O mesmo número de horas

36.1 Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

37) No seu emprego, *existe* algum tipo de *bonificação/gratificação*? (1) Sim (2) Não

37.1 Se sim, como funciona o sistema de bonificação/gratificação? \_\_\_\_\_

---



---



---

37.2) Se sim, o que é necessário para conseguir a bonificação/gratificação? \_\_\_\_\_

---



---



---

37.3) Qual foi o valor da bonificação/gratificação no último ano? Bonificação/gratificação R\$ \_\_\_\_\_

37.4) Com que frequência você recebe a bonificação/gratificação?

Bonificação/gratificação \_\_\_\_\_ (número de vezes por ano)

38) Você costuma fazer algum curso ou treinamento oferecido pelo seu empregador? (1) Sim (2) Não

38.1 Estes treinamentos acontecem durante o expediente de trabalho? (1) Sim (2) Não

38.2 Se não, em quais horários ocorrem? \_\_\_\_\_

---



---



---

38.3 Quais são os treinamentos oferecidos pelo seu empregador? \_\_\_\_\_

39) Vocês têm plano de carreira? (1) Sim (2) Não

Se sim,

39.1 Quais os aspectos favoráveis do plano de carreira? \_\_\_\_\_

---



---



---

39.2) Quais os aspectos desfavoráveis do plano de carreira? \_\_\_\_\_

40) Quais benefícios você recebe de apoio a sua vida pessoal e familiar?

- |                            |                                                               |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------|
| (1) Creche                 | (2) Auxílio no pagamento da escola dos filhos ou de babá      |
| (3) Horário flexível       | (4) Auxílio no pagamento de seus estudos                      |
| (5) Plano de saúde         | (6) Plano odontológico                                        |
| (7) Serviço psicológico    | (8) Convênios (supermercado, farmácia, posto de gasolina etc) |
| (9) Liberação para estudos |                                                               |
| (10) Outros. Quais? _____  |                                                               |

---



---

41) Para você, quais são as *melhores coisas* de trabalhar como *professor*? \_\_\_\_\_

---

---

---

42) Para você, quais são as *piores coisas* de trabalhar como *professor*? \_\_\_\_\_

---

---

---

43) Você é *associado* ao *Sindicato*? (1) Sim (2) Não

43.1) Como você avalia a atuação do sindicato? \_\_\_\_\_

---

---

#### **Informações sobre a Relação Família e Trabalho**

44) Quais são as suas *atividades de lazer* fora do trabalho? \_\_\_\_\_

---

---

---

45) Quais são as suas *atividades em casa*? \_\_\_\_\_

---

---

46) Alguém lhe ajuda nas atividades de casa? (1) Sim (2) Não

Se sim,

46.1 Quem? \_\_\_\_\_

46.2 O que a pessoa faz para te ajudar? \_\_\_\_\_

---

---

46.3 Com que frequência? \_\_\_\_\_

---

---

47) Quantas horas semanais você dedica a *atividades de lazer* fora do trabalho? \_\_\_\_\_ (horas)

48) Quantas horas semanais você dedica a *atividades de casa*? \_\_\_\_\_ (horas)

47) Você gostaria de dedicar mais horas, menos horas ou o mesmo número de horas às *atividades de lazer*?

(1) Mais horas (2) Menos horas (3) O mesmo número de horas

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

48) Você gostaria de dedicar mais horas, menos horas ou o mesmo número de horas às *atividades de casa*?

(1) Mais horas (2) Menos horas (3) O mesmo número de horas

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

51) Existem situações em que o trabalho o impede de fazer alguma atividade pessoal/familiar?

(1) Sim (2) Não

51.1 Se sim, dê exemplos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

51.2 Como você resolve as situações em que o trabalho o impede de fazer alguma atividade pessoal/familiar? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

52) Existem situações em que questões da vida pessoal/familiar o impede de fazer alguma atividade de trabalho? (1) Sim (2) Não

52.1 Se sim, dê exemplos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

52.2 Como você resolve as situações em que as questões da vida pessoal/familiar o impede de fazer alguma atividade no trabalho? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

53) Com que frequência você se sente sobrecarregado com a soma das atividades pessoais/familiares e de trabalho? Marque um x no número correspondente a sua resposta:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Várias vezes</b>	<b>Freqüentemente</b>

53.1) Em quais situações você se sente mais sobrecarregado? \_\_\_\_\_

---



---



---

54) Você faltou ao trabalho no último ano? (1) Sim (2) Não

Se sim, 54.1 Quantas vezes? \_\_\_\_\_

54.2 Por quais motivos? \_\_\_\_\_

---

55) É fácil conseguir permissão para atender às necessidades pessoais/familiares? (Exemplo: ir ao médico, cuidar de um filho doente, etc) (1) Sim (2) Não

55.1 Quem autoriza esse tipo de licença? \_\_\_\_\_

---

56) Você já deixou de aceitar promoção? (1) Sim (2) Não

Se sim, por que? \_\_\_\_\_

---

57) Você tem algum problema de saúde? (1) Sim (2) Não

57.1 Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_

---

57.2 Se sim, a que você atribui o problema de saúde? \_\_\_\_\_

---

58) O trabalho tem gerado algum conflito conjugal com o seu parceiro(a)? (1) Sim (2) Não

58.1 Se sim, quais as causas de seus conflitos conjugais?

---



---

59) Com que frequência você costuma ingerir bebidas alcoólicas? \_\_\_\_\_

59.1) Em que circunstâncias? \_\_\_\_\_

---



---

60) Quais são os seus planos para o futuro? \_\_\_\_\_

---

61) Responda às perguntas a seguir sobre a Teia do Saber:

61.1 Em quais anos você participou da Teia do Saber? \_\_\_\_\_

61.2 Qual a finalidade da Teia do Saber? \_\_\_\_\_

61.3 Você gosta de participar da Teia do Saber? (1) Sim (2) Não  
Por que? \_\_\_\_\_

**Muitíssimo obrigada pela sua grande contribuição!**

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA: CONVERSA COM OS PROFESSORES SOBRE A INTERFACE FAMÍLIA E TRABALHO

- 1) *Localizar o questionário* respondido pelo professor a partir de seu nome fictício;
- 2) *Explicar o objetivo* da pesquisa e que está ligada à UFSCar;
- 3) *Explicar que o objetivo da entrevista é completar e detalhar as respostas já trazidas;*
- 4) Mencionar que os dados serão tratados *confidencialmente*;
- 5) Pedir *permissão* para gravar a entrevista;
- 6) Verificar se todas as questões do questionário foram respondidas (exceto as que serão enfocadas na entrevista) e, caso alguma esteja em branco ou incompleta, formular a questão para a pessoa e pedir para responder;
- 7) Questionar e pedir mais informações para algumas questões chaves do estudo. Apresenta-se abaixo a questão da entrevista seguida pela questão do questionário já respondido (em itálico). Em alguns casos, elas coincidem e em outros não existe a questão correspondente no questionário.
- 8) Antes de fazer a questão, ir até a questão respondida, comentar a resposta oferecida pelo informante e questionar outros aspectos ou mesmo se a pessoa teria algo mais a dizer a respeito.

#### **Questões da entrevista sobre jornada e questões do questionário correspondentes:**

13) *Qual o nome da(s) escola(s) ou faculdades(s) em que você trabalha?*

- **Em quantas escolas você trabalha?**

22) Qual o seu *tempo de deslocamento* de casa até a(s) escola(s) ou faculdade(s)?

31) *Qual a sua carga horária semanal de trabalho somando as horas de aula, as horas de HTPC, as horas dedicadas a outras atividades ligadas à escola, além das anteriores, e as horas em outras atividades remuneradas?*

- **Qual a sua jornada de trabalho semanal?**
- **O que você está considerando para calcular a sua jornada semanal?**

27) Quantas *aulas* você dá por

*semana?* \_\_\_\_\_ (aulas)

27.1 O seu número de aulas é variável? (1) Sim                      (2) Não



27.1.1 Se sim, como é esta

variação? \_\_\_\_\_

- **Qual o tempo dedicado às aulas semanalmente?**

28) *Quanto tempo você dedica ao HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) semanalmente?*

- **Qual o tempo dedicado ao HTPC semanalmente?**

29) *Quantas horas você passa semanalmente em outras atividades ligadas à escola, além das aulas e do HTPC?*

29.1 *Além das aulas e do HTPC, quais são as outras atividades que você desenvolve ligadas à escola?*

- **Qual o tempo dedicado às outras atividades ligadas à escola sem serem as aulas e o HTPC semanalmente?**
- **Quais são estas outras atividades ligadas à escola sem serem as aulas e o HTPC?**

30) *Além das aulas, do HTPC e das outras atividades da escola, você desenvolve outra(s) atividade(s) remunerada(s) (bicos, outros)? (1) Sim (2) Não*

30.1 *Se sim, quais?*

30.2 *Se sim, em qual(is) horário(s) e dia(s)?*

- **Você desenvolve outras atividades remuneradas (bicos)?**
- **Se sim, o que faz?**
- **Quanto tempo você dedica as estes bicos semanalmente?**

31.1 *A sua carga horária tem variação de uma semana para outra? (1) Sim (2) Não*

31.2 *Se sim, como é esta variação?*

- **Existe variação em sua jornada de trabalho? Se sim, como é esta variação?**

33) *Você tem intervalo para almoço? (1) Sim. De quanto tempo? \_\_\_\_\_ (2) Não.*

35) *Você trabalha nos finais de semana? (1) Sim (2) Não (3) Às vezes.*

36) *Você gostaria de trabalhar: (1) Mais horas (2) Menos horas (3) O mesmo número de horas Por que?*

- **Quanto tempo você gostaria de trabalhar semanalmente?**
- **Por que?**

40) *Quais benefícios você recebe de apoio a sua vida pessoal e familiar?*

**Questões da entrevista sobre tipo de vínculo e questões do questionário correspondentes:**

20) Você é: (1) Concursado (2) ACT (admitido em caráter temporário) (3) Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

Como é o seu contrato de trabalho?

- **Qual a legislação que rege o seu contrato de trabalho? (CTT? Estatuto dos funcionários públicos etc)**
- **Quais são os seus direitos previstos pelo seu tipo de vínculo/contrato de trabalho? (explorar jornada, variação de horários, janelas entre aulas, plano de carreira, política salarial, seguridade social= afastamento, férias, 13º, aposentadoria etc).**
- **Quais são os seus deveres previstos pelo seu tipo de vínculo/contrato de trabalho?**

**Questões da entrevista sobre Relação Família e Trabalho tipo de vínculo e questões do questionário correspondentes:**

44) Quais são as suas *atividades de lazer* fora do trabalho?

45) Quais são as suas *atividades em casa*?

47) *Quantas horas semanais você dedica a atividades de lazer fora do trabalho?*

49) *Você gostaria de dedicar mais horas, menos horas ou o mesmo número de horas às atividades de lazer? (1) Mais horas (2) Menos horas (2) O mesmo número de horas*

*Por que?*

- **Você disse que gostaria de dedicar N horas ao lazer, quantas? Por que?**

48) *Quantas horas semanais você dedica a atividades de casa?*

50) *Você gostaria de dedicar mais horas, menos horas ou o mesmo número de horas às atividades de casa? (1) Mais horas (2) Menos horas (2) O mesmo número de horas*

*Por que?*

- **Você disse que gostaria de dedicar a atividades de casa N horas, quantas? Por que?**

13) **Quais são as dificuldades enfrentadas por você na busca de conciliação das responsabilidades pessoais/familiares e de trabalho?**

14) **Quais estratégias você usa para tentar conciliar o trabalho e a família?**

51) *Existem situações em que o trabalho o impede de fazer alguma atividade pessoal/familiar?*

(1) Sim                      (2) Não

51.1 Se sim, dê exemplos:

51.2 Como você resolve as situações em que o trabalho o impede de fazer alguma atividade pessoal/familiar?

- **O trabalho afeta a sua vida pessoal-familiar?**
- **Se sim, de que forma? Em que situações**

52) Existem situações em que questões da vida pessoal/familiar o impede de fazer alguma atividade de trabalho? (1) Sim (2) Não

52.1 Se sim, dê exemplos:

52.2 Como você resolve as situações em que as questões da vida pessoal/familiar o impede de fazer alguma atividade no trabalho?

- **A sua vida pessoal-familiar afeta o seu trabalho?**
- **Se sim, de que forma? Em que situações?**

53) Com que frequência você se sente sobrecarregado com a soma das atividades pessoais/familiares e de trabalho? Marque um x no número correspondente a sua resposta:

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Várias vezes</i>	<i>Freqüentemente</i>

53.1) Em quais situações você se sente mais sobrecarregado?

57) Você tem algum problema de saúde? (1) Sim (2) Não

57.1 Se sim, qual(is)?

57.2 Se sim, a que você atribui o problema de saúde?

- **Existem aspectos de seu trabalho que contribuem para o adoecimento?**
- **Se sim, quais aspectos?**

60) Quais são os seus planos para o futuro?

## APÊNDICE D - DESCRIÇÃO DOS ENTREVISTADOS

<b>Perfil Pessoal/Familiar e Profissional dos 17 Professores Entrevistados (2007)</b>								
<b>Nome Fictício</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Número de Filhos</b>	<b>Idade em Anos</b>	<b>Aulas Semanais</b>	<b>Tipo de Vínculo</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Tempo como Professor</b>
<b>Joseane</b>	Feminino	Casada	2	39	44	Concursada	Língua Portuguesa	15 anos
<b>Josefa</b>	Feminino	Solteira	1	45	47	Concursada	Biologia e Ciências	14 anos
<b>Lourival</b>	Masculino	Solteiro	0	23	12	Admitido em caráter temporário	Ciências e Biologia	2 anos
<b>Marcelo</b>	Masculino	Casado	2	31	45	Concursado	Matemática	10 anos
<b>Diogo</b>	Masculino	Solteiro	0	26	46	Concursado	Biologia	6 anos
<b>Carolina</b>	Feminino	Solteira	0	38	42	Concursada	Ciências e Biologia	16 anos
<b>Daniela</b>	Feminino	Solteira	0	42	32	Concursada	História	20 anos
<b>Bianca</b>	Feminino	Solteira	0	46	27	Concursada	Geografia	7 anos
<b>Melissa</b>	Feminino	Casada	2	42	32	Concursada	Geografia e sociologia	19 anos
<b>Simone</b>	Feminino	Solteira	0	38	64	Concursada	Língua Portuguesa e Inglesa	16 anos
<b>Amanda</b>	Feminino	Casada	0	33	38	Concursada	Língua Portuguesa	14 anos
<b>Maria</b>	Feminino	Casada	2	34	25	Concursada	Língua Portuguesa	10 anos
<b>Silvio</b>	Masculino	Casado	0	32	43	Concursado	Física	8 anos
<b>Tatiana</b>	Feminino	Solteira	0	23	14	Admitido em caráter temporário	Ciências e Biologia	2 anos
<b>Celso</b>	Masculino	Separado	1	35	29	Admitido em caráter temporário	Ciências e Biologia	7 anos
<b>Lucimar</b>	Feminino	Casada	1	44	46	Concursada	Ciências e Biologia	11 anos
<b>Ana</b>	Feminino	Casada	2	45	30	Admitido em caráter temporário	Língua Portuguesa	5 anos

## APÊNDICE E - NÍVEIS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS NOMENCLATURAS

A educação básica no Brasil envolve os seguintes níveis de ensino: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio. As nomenclaturas usadas para fazer referência a alguns níveis de ensino da educação básica foram alteradas ao longo das duas últimas décadas (BRASIL, 1996). Podem ser observadas no Quadro 1.1 as mudanças nas nomenclaturas propostas para o ensino fundamental e médio. Na primeira nomenclatura apresentada, a série esperada para um aluno de onze anos seria a quinta série do primeiro grau. Conforme a segunda nomenclatura, a adotada neste estudo, seria a quinta série do fundamental, ciclo II, e na nova nomenclatura do fundamental de nove anos seria usado sexto ano do fundamental II, anos finais.

Em 2005, o ensino fundamental de nove anos foi regulamentado pela lei nº 10.172/2001, de acordo com o PNE (plano nacional de educação), e as escolas têm até o ano de 2010 para efetuarem a adequação. No fundamental de nove anos, o antigo pré-escolar, que antes fazia parte da pré-escola da educação infantil, passou a fazer parte do fundamental I. A matrícula de todos os alunos no primeiro ano do fundamental I, antigo pré-escolar, na idade prevista de seis anos passa a ser um direito e uma obrigação dos pais e das crianças. Os municípios e estado terão de oferecer educação a todo cidadão a partir dos seis anos de idade (MEC, 2004b).

<b>Nomenclatura Antiga</b>	<b>Final da Década de 1990 até 2005</b>	<b>A partir de 2005</b>
<b>Primeiro Grau</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira a quarta série</li> <li>• Quinta a oitava série</li> </ul>	<b>Fundamental de Oito Anos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo I - Primeira a quarta série</li> <li>• Ciclo II - Quinta a oitava série</li> </ul>	<b>Fundamental de Nove Anos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamental I ou Anos Iniciais - Primeiro ao quinto ano.</li> <li>• Fundamental II ou Anos Finais - Sexto ao nono ano.</li> </ul>
<b>Segundo Grau</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro a terceiro ano</li> </ul>	<b>Ensino Médio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira a terceira série</li> </ul>	<b>Ensino Médio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro a terceiro ano</li> </ul>

**Quadro – Evolução das Nomenclaturas Usadas na Educação Básica**

Fonte: Criação própria a partir de MEC (2004)

**APÊNDICE F - SALÁRIO MÍNIMO EM DÓLAR**

<b>Conversão de Salários Mínimos em Dólares entre os Anos de 2000 e 2005</b>			
<b>Ano</b>	<b>Salário Mínimo (Valor em R\$)</b>	<b>Cotação do Dólar em Reais</b>	<b>Salário Mínimo (Valor em U\$)</b>
2000	151	1,955	77,238
2001	180	2,320	77,586
2002	200	3,533	56,609
2003	240	2,888	83,102
2004	260	2,654	97,965
2005	300	2,340	128,205

Fonte: [www.portalbrasil.net/salariominimo.htm](http://www.portalbrasil.net/salariominimo.htm) e

[www.cnpgl.embrapa.br/indicadores/dollar.php](http://www.cnpgl.embrapa.br/indicadores/dollar.php)