

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

ADRIANO DE OLIVEIRA

CONDIÇÕES DE TRABALHO: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2013

ADRIANO DE OLIVEIRA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Tecnologia,
do Programa de Pós-Graduação, Universidade
Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Nanci Stancki da Luz

**CURITIBA
2013**

**Dedico este trabalho aos amigos/as
que direta ou indiretamente passaram
por todo este processo comigo.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha orientadora Prof. Dra. Nanci Stancki da Luz, pela paciência e sabedoria com que me guiou nesta trajetória.

Aos amigos/as de sala de aula do PPGTE e de fora dela.

Aos Professores/as do PPGTE e a Secretaria do PPGTE pela cooperação.

À banca de Qualificação, Professora Dra Maria Auxiliadora Cavazzoti, Professora Dra Marília Gomes de Carvalho, Professora Dra Marlene Tamanini pelas contribuições para a finalização deste trabalho.

À banca de Defesa do Trabalho: Professora Dra Maria Auxiliadora Cavazzoti, Professora Dra Marília Gomes de Carvalho e ao Professor Ivo Pereira de Queiroz.

Gostaria de deixar registrado também à minha família, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer esse desafio.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

OLIVEIRA, de Adriano. **Condições de trabalho: Percepção de docentes do Ensino Fundamental**. 85 f. 2013. Dissertação (Mestrado em tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba 2013.

O objetivo deste estudo é analisar, a partir de uma perspectiva de gênero, a percepção dos/as Professores/as de ensino fundamental de uma escola pública estadual de Curitiba sobre as suas as condições de trabalho. A temática desta pesquisa debate a percepção dos/as docentes sobre as condições de trabalho se valendo de uma perspectiva de gênero, dos estudos da divisão sexual do trabalho e das pesquisas sobre o trabalho docente. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, usando como instrumento para coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Foram feitas vinte entrevistas com docentes que atuavam em sala de aula do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba. Como parte dos resultados percebe-se que existe precariedade nas condições de trabalho, tais como número significativo de docentes com contrato temporário, intensificação do trabalho na escola e sobrecarga fora da escola, falta de infra-estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades docentes, dentre outras questões. A percepção da maioria dos/as docentes reproduz uma divisão sexual do trabalho tradicional, na qual as mulheres ainda assumem a responsabilidade do trabalho doméstico e permanecem percebidas como “mães naturais”, aspecto bastante associado à docência.

Palavras-chave: Trabalho docente. Condições de trabalho docente. Divisão sexual do trabalho.

ABSTRACT

OLIVEIRA, de Adriano. **Conditions of work: Perceptions of elementary school teachers.** 85 f. 2013. Thesis (Master of Technology) – Post-Graduate Program in Technology, Federal University of Technological- Paraná. Curitiba 2013.

The objective of this study is to analyze, a gender perspective, the perception of the Teachers elementary school a public school in Curitiba about their working conditions. The theme of this research discusses the perception of / the teachers on working conditions taking advantage of a gender perspective, studies of the sexual division of labor and research on teaching. The research adopted a qualitative approach, using as an instrument for data collection to semi-structured interview. Were made twenty interviews with teachers who worked in the classroom of elementary school to a public school in the city of Curitiba. As part of the results can be seen that there is precarious working conditions, such as a significant number of teachers with fixed-term contract, intensification of work in school and out of school overload, lack of adequate infrastructure for the development of activities teachers, among other issues. The perception of most / the teachers play a traditional sexual division of labor, in which women still assume the responsibility of housework and remain perceived as "natural mothers" look pretty associated with teaching.

Keywords: Teacher work. Working conditions for teachers. Sexual division of labor.

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1. Universalismos de estereótipos de Gênero.....	20
Quadro 2 Perfil dos/as Entrevistados/as.....	40
Quadro 3: Realização de atividades domésticas	47
Quadro 4 Formação sobre as questões de gênero.....	49
Quadro 5 Regimes de trabalho.....	52
Quadro 6 de Sobrecarga de trabalho dos/as docentes.....	58
Gráfico 1. Distribuição por sexo de docentes no Ensino fundamental brasileiro.....	29

LISTA DE SIGLAS

APP- Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DIEESE	Departamento Intersindical de estatísticas e estudos socioeconômicos
SAS	Sistema de Assistência à Saúde
SISMMAC	Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
PSS	Processo Seletivo Simplificado
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
QPMs	Quadro próprio do Magistério

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 GÊNERO: CONCEITOS E CAMINHOS.....	17
2.1 O PATRIARCALISMO.....	17
2.2 GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	20
2.3 O VALOR SOCIAL DAS ATIVIDADES FEMININAS E MASCULINAS.....	23
2.4 O MAGISTÉRIO: UMA PROFISSÃO FEMININA?	26
2.5 FUNÇÃO/ATRIBUIÇÃO DO PROFESSOR	30
2.6 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	32
3 A PESQUISA.....	36
3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	36
3.1.1 Coleta e tratamento de dados.....	38
3.1.2 Caracterização do campo e perfil dos entrevistados	39
3.2 TRABALHO DOCENTE: UM ESPAÇO DE TENSÕES.....	41
3.3 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO DOCENTE	42
3.4 TRABALHO DOMÉSTICO	47
3.5 FORMAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO.....	49
3.6 A PERCEPÇÃO DOS/AS DOCENTES SOBRE AS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.	51
3.7 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	58
3.7.1 Intensificação do trabalho fora da escola.....	59
3.7.2 Intensificação do trabalho na escola.....	62
3.8 A INFRA-ESTRUTURA NA ESCOLA PARA O TRABALHO.....	68
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	76
Anexos.....	102

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar, a partir de uma perspectiva de gênero, a percepção dos/as Professores/as de ensino fundamental de uma escola pública estadual de Curitiba sobre as suas as condições de trabalho.

A questão que orienta a investigação surgiu das seguintes indagações:

- Como os/as docentes do ensino fundamental percebem as suas condições de trabalho?
- Qual a relação entre as condições de trabalho e gênero?

É importante ressaltar que os/as Professores/as são colocados/as nos discursos políticos e sociais como figuras centrais para a melhoria da educação, logo investigar a percepção sobre as condições de trabalho dos/as docentes também possibilita perceber as condições objetivas para a efetivação de uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva procuramos:

- Identificar se os/as docentes possuem alguma formação de gênero.
- Identificar qual percepção dos/as docentes sobre as suas condições de trabalho;
- Entender em que medida estabelece-se a divisão sexual do trabalho nas condições de trabalho no lar dos/as docentes;
- Identificar que visão de gênero permeia a percepção dos/as docentes sobre as suas condições de trabalho docente;
- Analisar a percepção dos/as docentes sobre suas condições de trabalho;

Os objetivos da investigação possibilitam a análise sobre as condições de trabalho docente, que por sua vez necessitam dos estudos de gênero e divisão sexual do trabalho para serem compreendida na sua totalidade, pois a categoria dos/as Professores/as apresenta particularidades, tais como; ser uma profissão constituída predominantemente por mulheres e ter como pressuposto uma prática cujo compromisso está fortemente vinculado a fatores políticos e sociais.

A predominância feminina no magistério do ensino fundamental é própria do quadro de docentes no Brasil. De acordo com o IBGE (2010), no ensino fundamental

o número de Professoras é de 1.220.858 (um milhão duzentos e vinte mil oitocentos e cinquenta e oito) enquanto, que o número de Professores é 260.322 (duzentos e sessenta mil trezentos e vinte e dois) uma proporção que demonstra a predominância das mulheres na profissão.

Segundo o SISMMAC (Sindicato de Servidores do Magistério Municipal de Curitiba), no Município de Curitiba o quadro de profissionais do Magistério no ensino fundamental primeiro segmento é formado por 97% por mulheres. E de acordo com a APP-Sindicato o número de Professoras no fundamental segundo segmento também é superior ao número de Professores, logo estes quadros refletem o quadro nacional apontado pelo IBGE no Brasil.

As literaturas utilizadas nas discussões apresentadas neste trabalho foram fruto do trabalho de muitos/as autores/as, dentre os quais; Carvalho (2010), Kergoat (2003. 2007), Enguita (1991) e demais autores/as com contribuições.

Dos conceitos abordados na pesquisa, os resquícios dos valores patriarcais refletem no discurso dos/as Professores/as. Segundo Castells (1999), o patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais repousam todas as sociedades contemporâneas, configurando-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e os/as filhos/as no contexto familiar.

A pesquisa valeu-se também do conceito de gênero discutido por Scott (1995), refletindo como este é um elemento constituinte nas relações sociais e como pode ser útil para perceber as representações simbólicas culturais nas condições de trabalho dos/as docentes.

Sobre as questões de gênero e trabalho, percebemos que o conceito de divisão sexual do trabalho ocuparia um espaço significativo na análise devido à predominância feminina no trabalho docente. A divisão sexual do trabalho está presente historicamente nas sociedades e na área do magistério indica-se também pela feminização da profissão.

Segundo Kergoat (2003), a divisão sexual do trabalho tem dois princípios norteadores nas práticas sociais; o primeiro é o da hierarquização que toma o trabalho masculino como de maior valor que o trabalho feminino e, o segundo é o da segregação, que pressupõe em princípio que existem trabalhos femininos e trabalhos masculinos.

Esta investigação é de natureza descritiva qualitativa tendo como opção epistemológica e metodológica utilizar-se das teorias que trabalham com os estudos de gênero e das investigações que abordaram temas próximos as condições de trabalho docente. Na análise da realidade escolar, considerou-se que as relações de gênero estão presentes no processo educacional, nos conteúdos e conhecimentos e no trabalho docente.

Este trabalho é o reflexo de uma pesquisa de campo, realizado no período de 2012-2013 em uma Escola pública estadual de Curitiba, com Professores/as do ensino fundamental anos finais. A escola do campo de pesquisa está situada no bairro de maior concentração demográfica de Curitiba e atende uma comunidade cujo/a os/as alunos/as são oriundos de famílias de trabalhadores/as. A investigação também contou com os dados sobre condições de trabalho do Sindicato dos/as Professores/as de Curitiba.

Para elaborar o instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo na escola, previamente realizamos um roteiro de entrevista semi-estruturada com três pessoas que vivenciam as discussões sobre condições de trabalho no magistério diariamente: com Professor Rafael presidente do Sindicato de Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC); com a Professora Marley presidenta do Sindicato dos trabalhadores da Educação do Estado do Paraná (APP-Sindicato); com a Secretária das relações de gênero do APP-Sindicato Professora Elizamara.

A entrevistas com o sindicato possibilitou-nos desenvolver um roteiro de entrevista semi-estruturado para os/as Professores/as regentes. Desenvolvendo o instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo. Os/as docentes entrevistados/as totalizaram vinte: sete Professores e treze Professoras.

As entrevistas foram realizadas na sala dos/as Professores/as e nas imediações da escola. Em cada entrevista explicamos a natureza e os objetivos da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com a permissão dos/as entrevistados/as com total fidedignidade nestes processos.

O anonimato dos/as entrevistados/as, bem como a não divulgação do nome da escola foram firmados como um compromisso ético prévio como requisito para a investigação na instituição. Logo os nomes de todos/as entrevistados/as são fictícios a fim de preservar a sua identidade.

Após a transcrição das entrevistas as falas dos/as Professores/as foram alinhadas de acordo com similitude da fala dos /as docentes visando analisá-la e responder os objetivos desta investigação as categorias de análise da pesquisa para serem interpretadas e estudadas a fim de responder os objetivos desta investigação.

Este trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo está trata de gênero e docência e constitui a parte teórica da pesquisa, discutindo; um conceito de divisão sexual do trabalho, a definição para gênero, o que foi o patriarcado e algumas questões sobre gênero, a feminização do magistério e a precarização do trabalho docente.

No segundo capítulo, discutiu-se a metodologia da pesquisa, os caminhos adotados para que cada objetivo fosse alcançado. Refletiu-se sobre o rigor da análise de como os dados da pesquisa de campo foram utilizados. E foram analisados os resultados da investigação, buscando responder os objetivos da pesquisa e compreendendo as interferências das relações de gênero no trabalho docente da escola estudada.

E por fim as considerações finais, onde pudemos concluir que os/as docentes sofrem com condições de trabalho intensificadas no expediente de trabalho e fora dele. E que na percepção de muitos dos/as docentes reproduz uma lógica de gênero e divisão sexual do trabalho onde as mulheres assumem o papel do trabalho doméstico e são essencializadas como “mães naturais”, que assumem inteiramente o papel de cuidar do lar e educar os filhos. Todavia, percebemos que esta visão ode gênero vem sendo transformada por uma visão de gênero e trabalho mais igualitária e justa.

2 GÊNERO: CONCEITOS E CAMINHOS

O entendimento de alguns aspectos de gênero no decorrer da história é relevante para a compreensão da importância dos estudos de gênero nas condições de trabalho docente. E também entendendo como se dão as condições de trabalho docente nos aspectos estudados por alguns autores/as.

2.1 O PATRIARCALISMO

No Brasil da década de 1960 e 1970 houve uma intensificação no ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Essa maior participação impulsionou estudos, dentre os quais destacamos os de Aguiar (1978), Blay (1972) e Saffioti (1969), que analisaram as condições da força de trabalho feminina no capitalismo e como isso afetava a vida das mulheres.

No entanto, de acordo com Lobo (1991), na década de 1970 não houve centralidade nos estudos de gênero na sociologia brasileira e núcleos de pesquisa não incorporaram as problemáticas apresentadas pelas feministas. O discurso economicista influenciou as ciências sociais, concluindo-se que a subordinação social das mulheres era consequência da subordinação econômica.

O campo de análise sociológica estava privilegiando estudos a partir de um modelo universal, por exemplo:

A universalidade da relação de classe apenas admite uma situação específica das mulheres enquanto mais exploradas frente ao universal masculino. Mas sua situação ambígua no trabalho produtivo, na medida em que são precariamente operárias, as exclui da classe operária (LOBO, 1991, p.255).

As mulheres são excluídas porque segundo a autora, a categoria classe na perspectiva sociológica daquela época, não discutia as contradições existentes dentro da própria categoria, não percebendo as desigualdades existentes entre homens e mulheres no trabalho produtivo.

Para Sampaio (2007, p. 27), “*influenciados pela corrente marxista havia uma tentativa de explicar a participação das mulheres no mercado de trabalho a partir dos efeitos da industrialização e do desenvolvimento tecnológico*”. Pressupunha-se

que estes fatores determinavam a inclusão e exclusão da mulher no mercado de trabalho.

Um conceito relevante para entender os estudos sobre a mulher e trabalho na década de 1970 é o patriarcalismo. Castells (1999), aponta que este conceito remete a um dos fundamentos das sociedades contemporâneas, caracterizando-se pela autoridade regulamentada institucionalmente, do homem sobre mulher e os/as filhos/as nas famílias.

Segundo Sampaio (2007), o termo patriarcado se origina do latim *patriarchat*, e em uma interpretação tradicional remete a um regime social, no qual o pai exerce a autoridade suprema, com poder de determinar os destinos da família, especialmente o das mulheres. As concepções de patriarcado apresentam uma abordagem universal que ignorava as especificidades de cada cultura.

O patriarcado, de modo geral, oculta as discussões das relações sobre homens e mulheres, gerando em torno do poder:

A interpretação patriarcal do 'patriarcado' com o direito paterno provocou, paradoxalmente, o ocultamento da origem da família na relação entre marido e esposa. O fato de que os homens e mulheres fazem parte de um contrato de casamento – um contrato original que instituiu o casamento e a família – e de que eles são maridos e esposas *antes* de serem pais e mães é esquecido. O direito conjugal está, assim, subsumido sob o direito paterno e as discussões sobre o patriarcado giram em torno do poder familiar das mães e dos pais, ocultando, portanto, a questão social mais ampla referente ao caráter das relações entre homens e mulheres e à abrangência do direito sexual masculino (SAFFIOTI, 2004, p. 56-57).

Saffioti (1992), refletindo sobre o conceito de patriarcado, afirma não existir um “patriarcado absoluto” no qual os homens teriam todos os poderes sobre as mulheres. Para ela a relação de dominação-exploração constitui-se na necessidade da manutenção de uma figura subalterna, pois o processo de dominação só pode ser exercido em uma relação social, estabelecendo assim uma relação de dominação e subordinação entre homens e mulheres.

Assim, o poder se faz presente nas relações sociais, porém distribuído de forma desigual. “*Sua subalternidade, contudo, não significa ausência absoluta de poder. Com efeito, nos dois pólos de relação existe poder, ainda que em doses tremendamente desiguais*”.

Millet (1970) aponta que, os valores patriarcais ditaram a superioridade masculina fazendo com que as atividades dos homens tivessem um maior valor social em detrimento das atividades femininas, para legitimar o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia feminina e, estabelecer “papéis sexuais e sociais” nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas sobre o feminino.

O conceito de gênero deve ser considerado nesta discussão, porque de acordo com Machado (2004), gênero a não fixidez das relações entre homens e mulheres:

O termo “patriarcado” remete, em geral a um sentido fixo, uma estrutura fixa que imediatamente aponta para o exercício e presença da dominação masculina. O termo “gênero” remete a uma não fixidez nem universalidade das relações entre homens e mulheres. Remete à idéia de que as relações sócio-simbólicas são construídas e transformáveis. (MACHADO, 2000. p. 3).

Desta forma, assumir o gênero como categoria analítica possibilita uma percepção das relações sociais de forma ampla e complexa, enquanto, o patriarcado, com bases mais fixas, serve para analisar contextos e períodos específicos em determinadas cultura. Assim,

A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros considerando que não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia. (SAFFIOTI, 1992, p. 210)

Para Scott (1990) a abordagem que visa estudar o patriarcado encontra limitações a respeito do caráter universal e imutável sobre a análise da diferença física dos corpos nas desigualdades dos gêneros, em consequência disto a história apenas se tornaria um epifenômeno para inúmeras variações intermináveis de uma desigualdade de gêneros em uma lógica fixada sobre o corpo, tornando-a por fim em uma construção cultural sem historicidade.

2.2 GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Na década de 1970 e 1980, o conceito de gênero opõe-se ao determinismo biológico associado ao conceito de sexo, articulando-se com o objetivo de desnaturalizar esse conceito e a universalização do dualismo associado ao masculino e ao feminino.

Segundo Adrião (2005), o conceito de gênero poderia dar conta das diversidades do feminino e do masculino, superando o determinismo do sexo, analisando algo dado e acabado. Em relação ao dualismo masculino/feminino, o quadro 1, exemplifica:

MASCULINO	FEMININO
Objetividade	Senso comum/subjetividade
Universalidade	Localidade
Racionalidade	Sensibilidade
Neutralidade	Emoção
Dominação	Passividade
Cérebro	Coração
Controle	Descontrole
Conhecimento	Natureza
Civilizado	Primitivo
Público	Privado

Quadro 1. Universalismos de estereótipos de Gênero

Fonte: M.G Carvalho e Tortato p.25, ano 2009.

O quadro 1 apresenta as expressões de dualidade e como são percebidas nas práticas sociais, o que é o feminino e o masculino. As diferenças de gênero remetem a um “ideal” cultural, e constituem-se em estereótipos sobre homens e mulheres.

Se por um lado os homens são associados a atributos racionalidade, objetividade, dominação, controle, as mulheres são atribuídas ao que seria o oposto do que é considerado essencialmente masculino. Essa oposição pode ser superada, quando considerando o gênero como uma construção social, do que seja o masculino e o feminino, portanto construção de conceitos mutáveis com o tempo e com a sociedade na qual esteja presente.

A expressão gênero foi inicialmente utilizada por feministas norte-americanas, para repudiar o determinismo biológico que reinava no conceito dual de homem e mulher, ganhando dimensões a partir dos movimentos feministas da época, possibilitando entender a diferença entre uma abordagem essencialista e

funcionalista do conceito de homem e da mulher, e diferenças construídas a partir das diferenças percebidas entre os sexos, (Scott, 1990).

Piscitelli (1991), afirma que o conceito de gênero teve um caráter desnaturalizador nas relações sociais e, sobre vários aspectos, possibilitou o questionamento de posições teóricas já estabelecidas sobre o assunto. Heilborn (1998), complementa essa ideia ao acrescentar que o conceito de gênero reflete a noção de cultura, pois o fator cultural é onde o gênero se constrói simbolizando o que é percebido como feminino e masculino.

Na visão de Butler (2003), essa discussão inicial sobre o conceito de gênero foi construído sobre a dicotomia de sexo e gênero, considerando o primeiro como pertencente à natureza e o segundo, à cultura. Neste sentido gênero, contrapunha-se à categoria sexo, que por sua vez era caracterizado pelos aspectos biológicos dos corpos e marcados pelo determinismo biológico.

A autora ressalta que a materialidade do corpo é um dado relevante e o gênero se constitui pela performatividade, processo complexo de internalização das normas que se estilizam no corpo e criam um resultado. Nesse sentido, a performatividade não pode ser completamente determinada, como também não pode ser radicalmente escolhida, ela está além desta oposição.

Outra autora que vale destacar é Nicholson (2000), para qual este conceito pode ser usado de duas maneiras diferentes: na primeira, gênero que se opõe a sexo e é utilizada para descrever o que é biologicamente construído, em oposição ao que é biologicamente dado; na segunda concepção, gênero serve como referência para qualquer construção social na qual se distinção entre o masculino e feminino.

Moraes (1998) considera que as relações de gênero nas ciências sociais estão diretamente ligadas a uma visão culturalista. Nesta perspectiva, refuta-se um caráter essencialista do masculino e do feminino como também aponta para uma ordem cultural não universalista. Sendo assim homens e mulheres não são produtos biológicos, mas sim, construções das relações e práticas sociais em diferentes estruturas sociais de poder.

Não se pode esquecer, todavia que os próprios corpos também são formados pela sociedade, e o conhecimento que temos dele está inserido em um determinado contexto social e discursivo:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais. (...) Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos. (Nicholson APUD Scott, 1988, p. 2)

Assim, considera-se relevante a desnaturalização dos conceitos de masculino e feminino, o que nos permite buscar o significado e as representações desses conceitos dentro nas construções culturais e históricas nas relações de gênero de cada sociedade.

A categoria gênero nasce para dar respaldo a estas indagações e para estas investigações. Segundo Mathieu (2005), as categorias de sexo não são divididas, elas se definem nas relações. Logo, as noções de masculinidade e feminilidade não se referem somente aos homens e as mulheres e sim a uma base mais ampla.

Nesta perspectiva, consideramos que os estudos de gênero não recusam as diferenças biológicas entre mulheres e homens, porém consideram que os aspectos biológicos não podem definir por si só os seres humanos, Beauvoir (1976).

Gênero não se limita a analisar dicotomias e dualismos, mas busca explicar e analisar relações sociais específicas e nas quais o poder sempre está presente. Deve-se considerar que,

A construção do gênero é tanto produto quanto o processo de sua representação. O "sistema sexo-gênero", enfim, é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representações que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade. Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos social (LAURETIS, 1994, p. 212).

Gênero está imerso em todas as esferas sociais e faz parte de todas as instituições sociais tais como: escola, igreja e estado. Conforme Louro (1995), gênero significa a construção social e a historicidade dos sexos, assumindo o caráter social das distinções, associadas às dinâmicas das práticas sociais aceitas e, construídas, como femininas e masculinas.

Para Scott (1990), gênero serve para dar “conteúdo”, significado para as diferenças percebidas entre homens e mulheres. Em sua definição, o poder aparece como elemento central para definir gênero pois é:

1) Elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças perceptíveis entre os sexos;

2) Forma básica de representar as relações de poder entre homens e mulheres pelas representações simbólicas dominantes.

Conforme exposto, gênero pode se visto a partir de várias perspectivas, para fins de análise, adotamos e concordamos com os debates históricos sobre os conceitos e caminhos para compreensão sobre o gênero como uma categoria relacional e se constitui nas práticas sociais entre os sujeitos.

As análises das relações sociais exigem um “olhar de gênero”, pois, “o gênero também é considerado como constitutivo da vida social, está presente em todos os aspectos da vida social e assume conteúdos específicos em contextos particulares”. (Carvalho e Tortato 2009, p.28).

Assim, considera-se que o gênero é um elemento analítico relevante quando se discute as relações de trabalho, particularmente as estabelecidas na atividade docente, foco desta pesquisa.

2.3 O VALOR SOCIAL DAS ATIVIDADES FEMININAS E MASCULINAS

As primeiras análises realizadas sobre o trabalho das mulheres iniciaram-se no contexto dos estudos do trabalho doméstico e foram estudados nas ciências sociais pelas autoras Delphy, (1998) e Chabaud-Rychter, Fougeyrollas-Schwebel, Southonnax,(1985).

O trabalho em uma sociedade capitalista é marcado por especificidades e divisões, seja: separando emprego formal do informal; tarefas do âmbito produtivo do reprodutivo, as quais podem ser de diversas naturezas: organizacional, funcional, técnica, social e sexual. Para este trabalho interessa em particular a divisão sexual do trabalho definida como:

É a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e

socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.). (HIRATA E KERGOAT, 2007, p.598).

Estudos sobre a divisão sexual do trabalho apontam que o trabalho na sociedade é realizado por homens e mulheres, ou seja, (ressaltam que a classe operária tem dois sexos), o que nos revela a importância de se perceber que as relações de classe são sexuadas e também as de sexo é classistas:

Dizer que a classe operária tem dois sexos significa, em suma, que as relações de classe são sexuadas. Pois isso é necessário conceitualizar a noção de classe operária sexuada, com suas proposições recíprocas: as relações de sexo são atravessadas por pontos de vista de classe: elas são “classistas”. (HIRATA E KERGOAT, 1994, p.95-96).

Considerando que as atividades laborais são realizadas por homens e mulheres e que a sociedade permanece com resquícios de uma organização patriarcal, é importante refletir trabalhadores e as trabalhadoras têm condições de trabalho diferenciadas não pela natureza do trabalho, mas sim pelo sexo/gênero de quem o executa. Para exemplificar podemos citar o estudo de Bruschini e Lombardi (2000), realizado em dois setores de trabalho das mulheres em 1990: um com baixo nível de rendimento e formalização; o trabalho doméstico remunerado, e o outro com nível mais elevado de rendimento e formalização; os profissionais liberais.

As autoras constatarem que se segue um padrão de gênero no mercado de trabalho, onde as mulheres ainda recebem menos que os homens, mesmo ocupando as mesmas funções, independente do setor seja de baixa formalização ou de mais elevada formalização.

Deve-se ressaltar que a divisão sexual do trabalho é anterior à divisão social do trabalho, pois conforme aponta Kergoat (2000), já podia ser percebido em comunidades primitivas, muito antes de se desenvolver o conceito de classe, a primeira, a divisão sexual do trabalho, tinha por finalidade nestas comunidades primitivas o controle sobre a reprodução das mulheres.

Nesta discussão, embora bastante repetido em inúmeros estudos e pesquisa, deve-se destacar que historicamente o trabalho das mulheres foi e é, percebido como sendo de menor valor social quando comparado ao trabalho dos

homens. Essa desvalorização presente na divisão sexual do trabalho, pode ser associada à subordinação das mulheres existente em outros ambientes sociais:

A divisão sexual do trabalho não cria a subordinação e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho, mas recria uma subordinação que existe também nas outras esferas do social. Portanto a divisão sexual do trabalho está inserida na divisão sexual da sociedade com uma evidente articulação entre trabalho de produção e reprodução. E a explicação pelo biológico legitima esta articulação. O mundo da casa, o mundo privado é seu lugar por excelência na sociedade e a entrada na esfera pública, seja através do trabalho ou de outro tipo de prática social e política, será marcada por este conjunto de representações do feminino. (BRITO E OLIVEIRA 1997, p. 252).

Para Hirata e Kergoat (2007), há dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho:

1. O princípio da hierarquização que toma como verdade social que o trabalho masculino tem mais valor que o trabalho feminino;

2. O princípio da segregação; que pressupõe *a priori* que existem trabalhos próprios para as mulheres e outros próprios para os homens:

O trabalho das mulheres organizado a partir desses princípios, é percebido como sendo de menor valor social do que o trabalho masculino. Dessa forma, considerar tal questão na análise das condições de trabalho docente é de grande importância, haja vista, ser o magistério ainda composto majoritariamente por mulheres, particularmente quando consideramos a educação fundamental.

2.4 O MAGISTÉRIO: UMA PROFISSÃO FEMININA?

Seria o magistério uma profissão feminina? Para responder é necessário diferenciar feminilização e feminização do magistério. Segundo Yannoulas (2011), a feminização do magistério alude às transformações de significado e valor social da profissão, enquanto que feminilização do magistério é o aumento do número de mulheres na profissão. Considerando o número de mulheres dentre os docentes no ensino fundamental, podemos afirmar que a feminização desta ocupação se realizou, o que possibilita conjecturar que também se feminizou

Segundo Séron, (1999), a feminização do magistério ainda pode ser entendida a partir de fatores como as relações de gênero enquanto, expressão de poder entre os sujeitos, na divisão sexual do trabalho e pelo processo histórico de constituição da profissão do magistério na sociedade.

No que se refere ao processo histórico, à análise das raízes da feminilização e feminização do magistério, nos remete ao século XIX. A profissão do magistério começou a feminizar-se no Brasil no início desse século, esse processo foi contínuo, resultando final do século com número significativo de mulheres na profissão. Já no século XX, a profissão passou a ser ao trabalho feminino e a carreira do magistério, associada às mulheres.

Para Louro (2002), as mulheres começaram a ocupar o magistério no século XIX por múltiplos fatores, políticos, sociais e culturais. Naquele período ocorreu um aumento do número de Professoras decorrente da ampliação das escolas de formação de Professores que, predominantemente, recebiam mulheres visando uma renda extra ao lar ou buscando ter independência financeira. Fatos que podem ser associados coma as políticas da época.

Sobre o fator social, a autora aponta que o magistério era uma dos poucos espaços em que as mulheres eram aceitas socialmente e percebidas como “natural” para as elas. Esta aceitação, poder ser associada ao terceiro fator, o cultural, pois as mulheres culturalmente eram vistas como “mães” por natureza e, o cuidado com as crianças era tido como próprio da sua natureza.

Dessa forma, nas primeiras décadas do século XIX nas poucas escolas existentes no Brasil, as mulheres assumiam o magistério, todavia com pouco ou

nenhum estudo, com pouca preparação profissional, essas mulheres passaram a alfabetizar as crianças e ensinar-lhes as quatro operações básicas de matemáticas.

Ressalta-se, no entanto que o início do século XIX, as Professoras eram tidas como “incapazes” para educar os meninos, sendo-lhes permitidos apenas se dedicarem à educação das meninas, atividade voltada para o trabalho doméstico e para conhecimentos básicos, tais como ler e escrever, (Louro 2002).

A segregação entre o ensino dos meninos e das meninas era reflexo de uma sociedade na qual eram fortes as desigualdades de gênero. Desigualdades presentes no processo de ensino, mas também na docência, seja pelos aspectos de formação docente, quanto de valorização.

Influenciado pela urbanização de algumas regiões do país, já na metade do século XIX, as salas de aula e a própria função docente passou a ser predominantemente feminino, contexto no qual a docência começava a ser entendida como um trabalho de extensão do lar, (Silva 2002).

Se por um lado, os homens passaram a abandonar as escolas responsáveis pela formação de Professores, por outro as mulheres, ingressavam cada vez mais nestas instituições. Para este ingresso, prevaleceu o apoio a partir de um discurso que contribuía para a formação de uma identidade do magistério “naturalizada” e “essencializada” do que seria o feminino, pois:

Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem "vocaçào" (LOURO, 2002, p 446).

A docência era majoritariamente feminina já no final do século XIX, e nessa ocupação estabeleceu-se o vínculo das mulheres como responsáveis por este serviço a partir da figura materna. *“Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe”* (Louro 2002 p 443).

Outro aspecto relevante é que o trabalho daquelas Professoras era percebido, como uma função complementar da renda familiar, como uma ocupação momentânea, caso houvesse necessidade financeira ou, até que a mulher tivesse filhos, ou seja, não era considerado como profissional da mesma forma que era percebido um profissional masculino.

Nesta perspectiva, na visão que permeia as práticas profissionais das mulheres está presente um feminino ligado ao destino biológica de mãe e de esposa. O magistério passou a ser vista como a verdadeira “carreira” das mulheres, e as representações desta profissão associavam-se a Professora a uma espécie de mãe espiritual, e cada aluno/a, era percebido como um filho/a, (Vianna, 2002).

No século XX, o processo de feminização do magistério não só continuou, como também se intensificou. Estimulado por transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas pelas quais passavam o país e que acabaram por conduzir a uma grande participação feminina no mercado de trabalho, não só no magistério, mas, sobretudo nele:

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do Professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%.⁹ A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940. (VIANNA 2002, p 85).

Embora, o magistério tenha se estabelecido como uma profissão feminina, carregada de representações e preconceitos culturalmente construídos nas relações de gênero, deve-se considerar a feminização e a feminilização do magistério também representou uma conquista das mulheres no âmbito do trabalho.

A associação entre ensino e trabalho feminino ainda é considerada como um fato “natural” em alguns contextos e determinadas sociedades. A personificação do ideal da Professora da escola dos anos iniciais solidificou-se ao longo de anos no imaginário social como um profissional da virtude, do amor, da dedicação e da vocação, o que seria próprio das mulheres. Uma verdadeira mistificação da ação educativa passou a caracterizar o ideal da Professora (Chamon, 2005).

A feminização do magistério estabeleceu-se como um processo de estereótipos de gênero, constituindo uma identidade feminina “naturalizada” no magistério e que continua influenciando as representações da docência, (Louro 2002).

Para Vianna (2002), fatores do trabalho docente, associadas ao processo de feminização fornecem informações sobre a possibilidade ou não de relação entre condições de trabalho, prestígio, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente. Pois:

O sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério associa-se as péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola. (Vianna 2002, p 90)

As difíceis condições de trabalho no magistério são históricas, sendo necessário superar uma visão essencialista e naturalizada do trabalho feminino para que os avanços das condições de trabalho docente sejam mais rápidas, pois as relações de poder também são constituídas nas relações de gênero, (Scott 1995).

O magistério no Brasil é uma profissão constituída, em maior medida por mulheres. Os dados do INEP (2013), corroboram esta afirmação, conforme pode se constar no gráfico 1 :

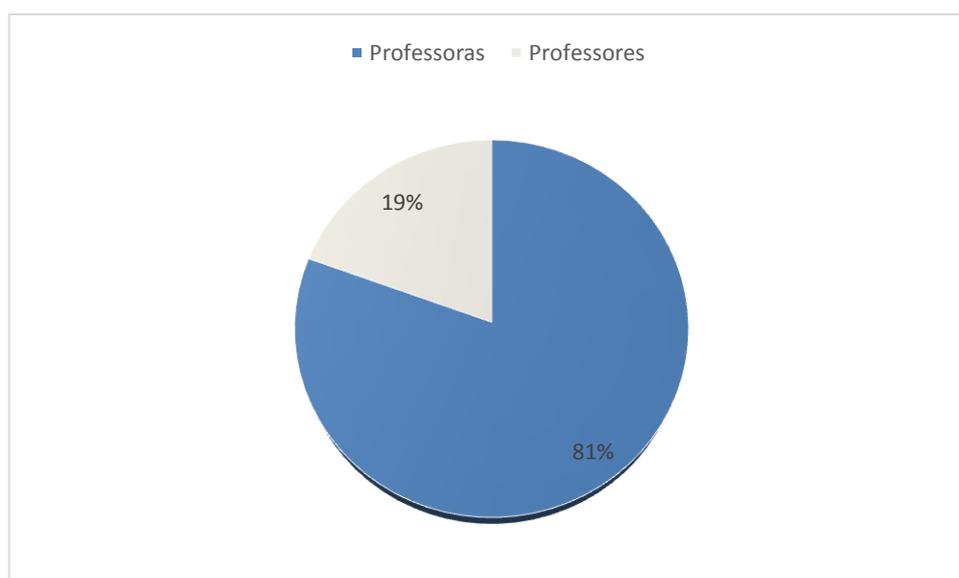


Gráfico 1. Distribuição por sexo de docentes no Ensino fundamental brasileiro

Fonte: INEP 2013

Considerando que o País conta com vinte um milhões de docentes no ensino fundamental, verifica-se que aproximadamente um milhão e setecentos mil são mulheres (81%) e aproximadamente quatrocentos e onze mil são homens (19%).

2.5 FUNÇÃO/ATRIBUIÇÃO DO PROFESSOR

A sociedade tem inúmeras expectativas em relação à função que deve desempenham docente, todavia, a nossa análise será restrita as descrições legais. A função dos/as Professores/as está descrita e prevista na Lei Complementar Nº. 103/04 e na Lei Complementar Nº. 106/05.

Dentre essas destacamos:

- Contribuir para o desenvolvimento da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino em que atuar;
- Elaborar o planejamento anual de sua disciplina e trabalhar pelo seu cumprimento em consonância com a proposta pedagógica do estabelecimento de Ensino, com os princípios norteadores das políticas educacionais da SEED e com a legislação vigente para a Educação Nacional;
- Realizar a transposição didática dos conhecimentos selecionados, respeitando as especificidades dos alunos;
- Conduzir sua ação escolar contemplando as dimensões teóricas e práticas dos saberes e atividades escolares;
- Realizar a avaliação da aprendizagem de modo a acompanhar o processo de construção do conhecimento dos alunos;
- Intervir para que os alunos possam superar eventuais defasagens e/ou dificuldades;
- Assumir compromisso com a formação continuada, participando dos programas de capacitação ofertados pela mantenedora e/ou por outras instituições, mantendo atitude permanente de estudo, pesquisa e produção;

- Desenvolver procedimentos metodológicos variados que facilitem e qualifiquem o trabalho pedagógico;
- Organizar a rotina de sala de aula, observando e registrando dados que possibilitem intervenções adequadas, sobretudo nos momentos de dificuldade no processo ensino-aprendizagem e situações conflituosas.

A partir desta descrição das funções dos/as docente percebe-se que o trabalho docente é amplo e tem como principal finalidade atuar no processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as de forma a contribuir com o processo de conhecimento.

Para Enguita (1991), o/a Professor/a profissional é também, o planejador/a, elaborador/a, executor/a, avaliador/a, e assim como aprendiz dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, pode se considerar que a docente é o profissional da educação, sujeito que junto ao/a educando/a produz conhecimento na sala de aula e nos demais espaços da escola.

Para refletir sobre a finalidade do trabalho docente, pode-se resgatar as ideias de Paulo Freire (1996), para o qual a prática pedagógica precisa ser transformadora da realidade social dos/as educandos/as, um trabalho conjunto entre docentes e discentes com o intuito de desenvolvimento do senso crítico dos/as educandos/as. A prática pedagógica é o fundamento de uma formação escolar de qualidade e possibilita a construção de uma sociedade capaz de refletir, porém para que esta possibilidade seja possível, o docente precisa assumir o compromisso do caminho do aprender a ensinar.

2.6 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

As condições de trabalho docente resultam de processos históricos e políticos da sociedade. Enguita (1991) afirma que o trabalho docente pode ser percebido a partir de duas categorias, os profissionais e os proletários. Os profissionais se caracterizariam por um conjunto de aspectos que afirmam a autonomia e o controle no processo de trabalho. Já os proletários, podem ser entendidos como trabalhadores assalariados que são desprovidos dos meios de produção e divididos essenciais na produção/reprodução do capital, decorrente disso perdem o controle sobre os meios, o objetivo e o próprio processo no trabalho.

A sobrecarga de trabalho e perda de autonomia dos/as Professores/as levou a categoria a um processo que autor denominou como proletarização do magistério, tendo como conseqüente trabalho precarizado, (Enguita 1991)

Nunes (1998), analisou a proletarização na categoria dos Professores/as pela ótica das mudanças políticas e econômicas do capitalismo, observando a flexibilização e precarização do trabalho docente, por meio de contratos temporários, na sobrecarga de trabalho dos/as profissionais da educação. No mesmo sentido Therrien (1998), observou que o trabalho docente está sofrendo um processo de proletarização semelhante ao trabalho fabril, verificado pela desqualificação e fragmentação da atividade, a “popularização” do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação e as baixas remunerações.

O salário dos/as docentes é um aspecto relevante nesta discussão, pois:

Os educadores são trabalhadores inseridos em uma sociedade capitalista, vendem sua força de trabalho e o preço que custa o seu trabalho (salário e remuneração) deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e reprodução desta mesma força de trabalho. No caso dos Professores isto implica em sobrevivência do trabalhador e sua família, transporte adequado para se chegar ao trabalho, mais compra de livros, vídeo, TV a cabo, computadores, o custo dos cursos que têm a fazer e quanto mais for necessário para manter sua mercadoria (conhecimento) passível de usar no mercado. (CODO, 1999, p.193).

O salário dos/as Professores/as não corresponde ao mínimo necessário para custear suas próprias vidas, o que afeta a qualidade do seu trabalho, levando-a/o, em muitos casos, a assumir uma carga de trabalho que permite receber um

remuneração maior. Maior número de aulas, trabalho em várias instituições de ensino, enfim mais trabalho e maior precarização.

Outro processo que pode tornar as condições de trabalho docente precárias é o acúmulo de inúmeras funções na sua trajetória profissional e a rotina da prática pedagógica. Noronha (2001) afirma que o/a Professor/a está encarregado/a por diversas funções em um contexto de cobranças e demandas que estão além de sua formação.

Para Oliveira (2003), os profissionais podem ser obrigados a desempenhar funções de “agente público”, “assistente social”, “enfermeiro”, “psicólogo”, entre outras, o que contribui para gerar um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade profissional e desvalorização da atividade de ensinar, que deixa de ser prioridade para o/a docente. Segundo o autor a desprofissionalização mediante o acúmulo de funções é crucial para a precarização do trabalho do/a Professor/a.

Todas estas questões estão associadas às reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, e que resignificou o papel social do/a Professor/a, gerando certo “*ceticismo*” e insegurança na constituição da profissão. Embora quando se analisa o aspecto da formação, aparentemente se verifica um aumento do status social dos docentes, pois atentos ao reconhecimento sobre a necessidade de educação continuada, buscam formação, entretanto nas relações empregatícias, permanece uma precarização das condições de trabalho, estagnação profissional, perdas salariais e perda da estabilidade, (Esteves 1999)

A profissionalização e a precarização, segundo Silva (2007) parecem ser elementos isolados e excludentes, todavia expressam-se como aspectos contraditórios de um mesmo movimento, pois a formação adapta os/as educadores/as para mudanças ocasionadas pelo processo de globalização da economia, por exemplo, e esse contexto intensificou a proletarização docente.

Para Appay (1997), a precarização é compreendida como um processo de institucionalização da instabilidade no emprego, caracterizando-se principalmente pelo desemprego e pelo trabalho temporário e que a precarização das condições de trabalho docente é também a precarização da própria educação escolar.

Esteves (1995), analisa que a precarização das condições de trabalho docente pode ser expressa por:

- Número de alunos por Professor/a;

- Disposição de recursos e tempo para o Professor/a;
- Flexibilidade das condições de trabalho
- Acumulo de funções do/a Professor/a
- Baixa remuneração;
- Desvalorização da profissão.

O aumento das exigências no trabalho dos/as docentes pode ser associado, segundo Esteve (1995), à inibição educativa de outros agentes de socialização, como por exemplo, a família, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas, a escola, o fim da compreensão sobre o consenso social sobre educação, a ideia de que a educação é a única salvação da sociedade, as mudanças curriculares, os baixos investimentos públicos na educação, as transformações na relação discentes/docentes e a fragmentação do trabalho do Professor e a desvalorização do trabalho docente.

O autor chama estes aspectos de “*mal-estar docente*” e, dele decorre precarização, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. Sobre o conceito de intensificação do trabalho, particularizado para os/as Professores/as Segundo Apple (1995), firma-se como conceito chave para compreensão das contradições e indignações vividas por esses profissionais.

Para o autor, a intensificação do trabalho é formada por dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho, processos que ocasionam a destruição da sociabilidade, o aumento do isolamento e dificultam o lazer.

Crises financeiras levaram à escassez de pessoal qualificado, e nesse processo os indivíduos precisam aprender uma gama maior de habilidades, porém não têm tempo para conservar-se em dia com sua própria especialidade. Assim, para Apple (1995), estas intensificações trazem uma contradição, pois ao mesmo tempo em que os indivíduos devem ter mais habilidades, podem se tornar desatualizadas.

Estas mudanças e contradições afetam o trabalho dos/as docentes intensificando e internalizando tais processos:

Essas mudanças afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a experimentar. Essas novas

mudanças na organização do processo de trabalho na escola, de natureza, pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação. (HYPOLITO 2009, p 108).

Para Hypolito (2009), intensificação e auto-intensificação do trabalho docente, constituem um mesmo processo, enquanto, a intensificação abrange os aspectos externo políticos, sociais e econômicos das condições de trabalho docente, a auto-intensificação é o processo interno do/a Professor/a destas transformações, ou seja, a internalização da intensificação do próprio trabalho pela sobrecarga.

Um relevante que também deve ser considerado são as relações de gênero e trabalho docente, a entrada da mulher no mercado de trabalho, e o processo histórico de feminização do magistério resultaram em uma maior precarização nas condições do trabalho docente.

Para Carvalho (1996), a predominância das mulheres no magistério causou no imaginário social e na constituição profissional da categoria, associação entre a docência e atividades domésticas, atribuindo ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, contribuindo para uma maior desvalorização do trabalho desses/as Professores/as.

3 A PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos os caminhos da pesquisa, a coleta de dados e abordagem metodológica, bem como analisaremos os dados coletados nas entrevistas.

3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para atingir os objetivos desta pesquisa utilizamos de uma pesquisa qualitativa. Com a realização de entrevistas semi-estruturadas que para Lakatos e Marconi (1991), propicia oportunidade de avaliar atitudes, condutas permitindo que o entrevistado seja observado no que diz e no como diz, o que permite registrar gestos e conseguir informações mais precisas.

A pesquisa se desenvolveu em uma escola da rede pública estadual do Paraná, localizada no município de Curitiba. Delimitou-se que a investigação seria realizada com docentes dos anos finais do ensino fundamental.

Quatro fatores serviram para escolher esta escola:

1º Quantidade de Professores/as que trabalham na instituição;

2º Número de alunos/as atendidos pela escola;

3º Perfil da comunidade atendida pela escola que é constituída por famílias de trabalhadores de classe média baixa.

4º Abertura da escola em recebermos para a pesquisa.

Os dados para análise das condições de trabalho docente foram obtidos por intermédio de entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Foram realizadas vinte entrevistas Professores/as do ensino fundamental anos finais, também contamos com documentos da APP-Sindicato e de outro órgão relacionados ao trabalho docente.

O primeiro contato com a escola foi feito pessoalmente com a diretora da instituição, momento em que foram explicitados os objetivos da pesquisa e apresentado o instrumento de coleta de dados, bem como a proposta da pesquisa.

Em um segundo momento, a diretora da escola e a equipe pedagógica conversaram com os/as Professores/as com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa e verificar quem aceitaria participar das entrevistas. Os/as docentes aceitaram participar da investigação, o que ocorreu nas horas atividade de cada um/a.

Visitamos a escola por três semanas. Nos primeiros momentos, visualizamos os espaços da instituição e na sequência estabelecemos a ordem e o andamento das entrevistas com os/as Professores/as.

No início, observamos a estrutura da escola em especial as salas de aula e o material disponível para os/as Professores/as. Nesta visita, foram feitos alguns registros fotográficos foram realizados com o fim de demonstrar alguns aspectos da estrutura do local de trabalho dos/as Professores/as (Anexo 2).

No momento de selecionar os/as Professores/as para a entrevista consideramos os seguintes critérios:

1. Ter a hora atividade na escola pesquisada;
2. Tempo de serviço na escola;
3. Já ter trabalhado ou trabalhar em outras Escolas do Estado;
4. Ser Docente do Ensino fundamental anos finais.

Adotamos o primeiro critério devido ao tempo que o/a Professor/a teria disponível para conceder a entrevista e para que a pesquisa não interferisse no fluxo de trabalho da instituição.

O segundo critério decorrente da experiência do/a Professora/a na escola, foi adotado porque, acreditamos que quanto mais tempo o/a profissional permaneça na instituição, maior pode ser sua percepção geral e específica sobre as suas condições de trabalho naquele local, em contrapartida, profissionais que estejam na escola há pouco tempo, podem perceber alguns fatores que os demais podem ignorar ou considerem corriqueiros sobre as condições de trabalho.

Já, as escolhas de docentes já trabalhavam ou trabalham em outras escolas podem oferecer diferentes análises sobre as condições de trabalho docente, a partir de um contexto mais amplo e até mesmo comparativo. A escolha de Professores/as de ensino fundamental dos anos finais foi devido à necessidade de delimitar a

pesquisa e o foco da grande oferta dessa série na escola que foi realizada a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na sala dos/as Professores/as e nas imediações da escola (salas de aulas e coordenação pedagógica). As entrevistas tiveram duração média de 20 a 30 minutos cada uma. Os roteiros de entrevista eram semi-estruturados, com questões que buscavam perceber as condições de trabalho docente. Além do roteiro de entrevista também foi apresentado um questionário de identificação, com o objetivo de levantar dados sobre o perfil dos/as docentes.

3.1.1 Coleta e tratamento de dados

Na visita aos espaços da escola pudemos observar a estrutura física da instituição, bem como perceber as rotinas pedagógicas e administrativas da escola. Visitamos todas as salas de aula, laboratórios, escritórios e as imediações da escola. Esta fase de pesquisa possibilitou ter uma ideia de como é a infra-estrutura da instituição e perceber o espaço da comunidade que ela atende. Este processo durou em torno de duas semanas.

Na consulta a documentos oficiais utilizamos alguns dados do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), do DIEESE (Departamento Intersindical de estatísticas e estudos socioeconômicos), da SEED/PR (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná) e documentos da própria escola como o projeto político pedagógico e alguns relatórios da direção.

As perguntas do roteiro de entrevista foram testadas e organizadas de acordo com os tópicos discutidos em uma entrevista aberta com a Professora Marlei Fernandes de Carvalho presidenta da APP-Sindicato e com a Professora Elizamara Goulart Araújo Secretária da Secretaria de Gênero, Relações Étnico-Raciais e dos Direitos LGBTs da APP-Sindicato. Entrevistamos também o Professor Rafael Alencar Furtado Presidente do SISMMAC (Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba).

Aplicamos o roteiro de entrevista com uma coordenadora pedagógica de uma escola estadual do Paraná como uma entrevista piloto para efeito de validação do instrumento de pesquisa.

Na sequência as entrevistas realizadas foram transcritas com duração média de 2 horas para cada uma. Todas as respostas dos participantes foram tabeladas e cruzadas conforme a similitude das questões propostas com o fim de responder os objetivos da pesquisa.

As respostas das entrevistas semi-estruturadas foram agrupadas conforme a sua semelhante e de acordo com as categorias empíricas formadas no tratamento de dados e de acordo com a similitude das questões propostas.

As unidades de análise foram organizadas e estabelecidas de conformidade aos objetivos delimitados nesta pesquisa. E são as seguintes:

- Gênero e trabalho docente na percepção dos/as Professores/as;
- Trabalho doméstico para Professores e Professoras;
- Formação sobre as questões de gênero;
- A percepção dos/as docentes sobre a sua condição de trabalho;
- Fatores de intensificação do trabalho;
- A infra-estrutura para o trabalho.

3.1.2 Caracterização do campo e perfil dos entrevistados

O campo de pesquisa foi um Colégio público Estadual do Paraná, que oferta Ensino fundamental anos finais, ensino médio e ensino técnico pós-médio. Os/as alunos/as atendidos pela instituição são oriundos de famílias de trabalhadores/as. Segundo o Projeto Pedagógico da escola, a maioria das famílias tem dois ou mais filhos/as, em geral a renda familiar mensal varia entre dois a quatro salários mínimos.

A instituição é situada em um bairro periférico da Região Sul do Município de Curitiba. A Escola conta com cento e setenta e sete funcionários/as sendo destes quarenta e um homens e cento e trinta e dois mulheres, incluindo os docentes dentre os quais trinta e três Professores e oitenta e quatro Professoras.

De acordo com a Proposta Pedagógica da escola (PP), o colégio atende 2800 alunos/as ao total dos seus três períodos de funcionamento (manhã, tarde e noite). A instituição tem como pressuposto político pedagógico uma visão do ser humano como sujeito histórico e a educação como papel emancipatória na vida do sujeito. A proposta política faz referências a escola histórico-crítica como marco conceitual para orientação na tomada de decisões conjuntas da equipe da instituição.

No primeiro encontro na escola, a diretora relatou que o prédio da escola teve vários problemas estruturais, como infiltrações, desabamento do teto da biblioteca em um dia chuvoso e problemas nas instalações elétricas do prédio, (Anexo 1).

Sobre os respondentes da pesquisa, foram oito Professores e doze Professoras. O nome dos/as docentes foi preservado e substituído por nomes fictícios. O quadro 2 apresenta o perfil dos/as entrevistados/as.

A faixa etária dos docentes entrevistados/as pode ser classificada da seguinte forma; sete docentes entre vinte e cinco a trinta e oito anos, oito docentes entre quarenta a cinquenta anos e de cinco docentes com idade entre cinquenta e um a sessenta e seis anos.

O quadro 2 do perfil dos/as entrevistados/as mostra que quatorze docentes têm pelo menos um/a filho/a, dentre os quais seis tem mais de um/a filho/a, enquanto que apenas 6 não tem nenhum/a filho/a.

O estado civil dos/as entrevistados/as distribui-se da seguinte forma; Oito deles/as são solteiros/as, dois são divorciados/as, um uma é viúva e nove são casados/as. Sobre a formação acadêmica dos docentes todos/as possuem nível superior, sendo que destes onze possuem pós-graduação e um tem mestrado.

Nome	Idade	Filhos/as	Estado civil	Formação	Experiência na Docência
Fernanda	32 anos	2 filhos	Divorciada	Licenciatura em Ciências Biológicas	7 anos
Rose	40 anos	1 filha	Casada	Licenciatura em Geografia/Pós-graduação	10 anos
Jéssica	50 anos	2 filhos	Divorciada	Licenciatura em Ciência /Pós-graduação	5 anos
Rosana	45 anos	2 filhas	Casada	Licenciatura em Química	6 anos
Alana	42 anos	Sem filhos	Solteira	Licenciatura em Artes visuais/ Pós-graduação	7 anos
Diana	30 anos	Sem filhos	Solteira	Licenciatura em Letras	6 anos
Carla	58 anos	3 filhas	Casada	Licenciatura em Letras/Pós-Graduação	21 anos
Cristina	25 anos	Sem filhos	Solteira	Licenciatura em Matemática	1 ano
Silvia	66 anos	1 filha	Viúva	Licenciatura em Letras/Pós-Graduação	25 anos
Paula	32 anos	1 filho	Casada	Licenciatura em História	6 anos
Bianca	51 anos	1 filha	Solteira	Licenciatura em Matemática/Pós-Graduação	28 anos
Tatiane	40 anos	Sem filhos	Solteira	Licenciatura em Ciências Sociais/Pós-Graduação	22 anos
Xavier	50 anos	1 filha	Casado	Licenciatura em Ciência/Pós-Graduação	26 anos
Pedro	40 anos	1 filho	Solteiro	Licenciatura em Geografia	12 anos
Paulo	38 anos	1 filho	Solteiro	Licenciatura em História	7 anos
Roberto	38 anos	1 filho	Casado	Licenciatura em Artes Visuais	8 anos
Sergio	49 anos	2 filhas	Casado	Licenciatura em Pedagogia/Pós-Graduação	6 anos
Sebastião	52 anos	2 filhos	Casado	Licenciatura em matemática/Educação Física/Pós-Graduação	30 anos
Willian	25 anos	Sem filhos	Solteiro	Licenciatura em Geografia	4 anos
Ricardo	43 anos	Sem filhos	Casado	Licenciatura:Matemática/Física/Mestrado Bacharel:Contabilidade	16 anos

Quadro 2 Perfil dos/as Entrevistados/as

Fonte: Pesquisa de campo 2013

O tempo de experiência dos/as docentes varia de 1 ano a 28 anos. A maioria dos docentes possui mais de 3 anos de experiência na área, apenas uma tem menos que isso e 9 docentes possuem mais de 10 anos de experiência na profissão.

3.2 TRABALHO DOCENTE: UM ESPAÇO DE TENSÕES

Neste item analisamos e interpretamos as informações coletadas nas entrevistas. Este tópico reflete a amplitude das relações encontradas no trabalho

docente porém, não as esgota. A divisão sexual do trabalho nas condições de trabalho docente e a discussão de gênero constatando que este é um espaço de tensões, ora de permanências, ora de transformações.

3.3 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO DOCENTE

A percepção dos docentes sobre a relação condições de trabalho docente e gênero pode ser analisadas pela divisão sexual do trabalho. Os dados da investigação apontam para duas perspectivas distintas sobre o trabalho docente. A primeira de um grupo de docentes que não vê diferenças entre o trabalho de Professores e Professoras, e outro grupo que afirma haver algumas diferenças.

O grupo que acredita não haver diferenças no trabalho dos Professores e das Professoras é constituído por uma minoria dos/as entrevistados três mulheres e quatro homens. Tomamos como exemplo, o Professor Sebastião, que ilustra em sua fala a opinião dos demais;

Não existe diferença, são respeitados da mesma maneira (Sebastião).

Na perspectiva destes/as Professores/as há uma equidade nas condições do trabalho docente entre Professores e Professoras. Este ponto poderia ser um avanço nas mudanças das relações de gênero e na divisão sexual do trabalho, apontando para uma possível igualdade, no campo do trabalho docente. Entendemos igualdade nesta investigação como a ausência das diferenças sociais e a equidade como uma “igualdade” que considera a diferença entre as pessoas sem criar diferenças sociais a partir deste fato.

A Professora Bianca, 51 anos, também corrobora com essa afirmação:

Hoje não existe mais isso, depende da postura de cada um, estão aceitando melhor, antigamente entrava um Professor homem os alunos travavam, hoje em dia é indiferente, chegou com postura certa, eles vão te responder de acordo com o que você fizer em sala de aula (Bianca).

Bianca Identifica mudanças nas relações entre discentes e docentes defendendo, que a postura do/a docente é o fator que mais influenciará no, independente se o docente é homem ou mulher.

Outro grupo de educadores/as todavia aponta, que existem diferenças nas condições de trabalho docente para homens e mulheres. Quatro docentes (dois Professores e duas Professoras) afirmam que as mulheres têm mais facilidade no trabalho docente, enquanto que, no outro subgrupo nove docentes (sete Professores e duas Professoras) afirmaram que os homens têm maior facilidade.

No primeiro grupo de docentes, o que defendem a maior facilidade das mulheres para o trabalho docente, está o Professor Paulo que afirma:

Eu acho que a mulher por ser mãe ela tem maior controle dos alunos, do que os Professores, o homem impõe mais respeito, mas não é sempre. Eu acho que os alunos não ficam quietos em uma sala com um Professor enquanto, que com uma Professora eles mantêm a ordem. (Paulo).

A afirmação do Professor Paulo associa respeito e disciplina em sala de aula, com uma suposta natureza feminina das mulheres por poderem se tornar mães. Esta visão reforça o magistério como uma profissão feminina e nos remete aos ensinamentos de Louro (2002), para a qual uma das razões históricas do processo da feminização do magistério se deu por políticas públicas do começo do século XX, que partir do pressuposto que as mulheres seriam melhores para educar as crianças, pois seriam mães naturais. E educar seria uma atividade essencialmente feminina.

Scott (1995) também reafirma que historicamente se atribuiu às mulheres o papel de educar as crianças, e está fundamentado na ideia de que ser mãe era algo natural a elas, bem como o cuidado seria próprio de uma suposta natureza feminina.

Contribuindo com a fala do Professor Paulo, Professora Rose complementa:

Mulheres lidam melhor com crianças, dos adolescentes os Professores conseguem controlar mais os adolescentes, porque a autoridade, o medo do pai no lar ainda pesa bastante na cabeça dos jovens (Rose)

A afirmação de que as mulheres tem mais facilidade para trabalhar com os/as alunos/as mais novos e, os Professores homens têm mais facilidade em

trabalhar com os/as alunos adolescentes. Associa educação com figura materna e paterna, o êxito da educação dos adolescente a partir do que medo que estes possuem da figura do pai esta questão a autoridade da figura paterna.

A Professora Paula, também tem esta visão sobre a relação gênero docência:

É difícil falar, pois eu preciso ver a aula de um Professor homem para fazer a comparação, mas eu acho que a relação da Professora mulher com os alunos, acaba sendo uma relação mais próxima. Isso me ajuda pois, quanto mais eu me aproximo do aluno, mais eu consigo dele. Eu acho que isso favorece a mulher, mas tem também Professores homens que conseguem esta aproximação, mas, é um pouco mais difícil. Penso que é porque as mulheres têm mais facilidade em lidar com as crianças que os homens. (Paula).

Segunda esse depoimento tem uma relação mais próximas com os/as alunos/as. Pois, as mulheres teriam maior facilidade na relação com as crianças. Por outro lado, para um grupo de nove docentes, (sete Professoras e dois Professores), seriam os homens, que têm mais facilidade para o trabalho. A Professora Jéssica, 50 anos discorre sobre esta questão:

Os Professores homens conseguem impor mais respeito. Tem uns alunos que não respeitam uma Professora, por causa da voz, porque se eu tiver que alterar ou gritar a voz com um aluno eu estou perdida. (Jéssica)

Segunda essa percepção, os/as alunos/as respeitam mais os Professores homens devido à entonação da voz. No entanto, para Professora Alana essa questão parte dos adolescentes em relação às mulheres por:

Eu acho que as Professoras, algumas vezes, têm dificuldade em lidar com os meninos nos casos que exige levantar a voz ou discutir. Quando são os maiores, quando são os menores não tem este problema. Acredito nisso, porque os adolescentes estão passando por uma fase de transformação e não respeitam as Professoras mulheres. (Alana).

Conforme Scott (1995), o gênero pode ser entendido como um elemento de constituição das relações sociais, e de poder, assim essa suposta dificuldade das Professoras em lidar com os alunos mais velhos não estaria no fato da função do ser

Professor/a, mas sim no seu sexo feminino. Associada as relações desiguais, nas quais a sociedade desrespeite as mulheres.

A fala da Professora Rosana 45 anos exemplifica:

Penso que Professora mulheres tem mais dificuldade em trabalhar com os meninos, porque eles não reconhecem a mulher como autoridade, veja a forma que elas tratam as mães quando elas vêm aqui. (Rosana).

Este depoimento aponta que a autoridade da mãe está sendo associada e/ou transferida à autoridade da Professora e tal autoridade está presente apenas entre as crianças. Assim a mulher naturalizada na figura materna e conseqüentemente como naturalmente mais adequada ao magistério passa a sofrer a resistência à sua autoridade quando os/as alunos/as são adolescentes, Professor Willian, percebe da seguinte forma a relação dos/as discentes no trabalho docente, como expressão das relações de poder presentes na família e próprios de uma sociedade patriarcal, a qual o pai tem maior autoridade:

Olha, eu creio que os alunos respeitam mais a figura masculina dentro da sala de aula, só isso. Porque os homens lembram mais a figura do pai que geralmente tem mais autoridade sobre a casa. (Willian).

A suposta “maior” autoridade masculina, aponta para uma constituição histórica das práticas sociais das famílias dos/as discentes ou nas quais gênero opera para definir o que é ser homem e mulher, estabelecer relações de poder entre os/as famílias.

Já para Professora Diana afirma que existem problemas de educação familiar:

Depende da postura do Professor e da Professora, mas geralmente a Professora sofre mais com alunos mal educados, digo os mais velhos que não trazem educação de casa e não tem medo de serem repreendidos e penalizados pelas Professoras. (Diana)

A discussão sobre autoridade do Professor e da Professora é analisada pela Professora Silvia, 66 anos, e pela Professora Tatiane quando respondeu se existe alguma diferença no trabalho docente para Professores e Professoras:

Acredito que sim, porque isso já vem da formação familiar, os conceitos sobre o homem e a mulher, a mulher é mais carinhosa e o homem mais

durão, eles tem essa visão, eu vejo com meus alunos, eles tem esse conceito ainda, por exemplo; dentro da sala da aula, os meninos acham que tem direito de sentar no colo das meninas, passar a mão no cabelo delas, tocar, eles acham que é um direito deles e elas sentem-se lisonjeadas, porque eles fazem uma seleção. Aquela que não esta no padrão de beleza na concepção deles, eles não mechem. (Silvia).

Depende muito da postura do Professor, como mulher eu posso dizer o seguinte: o aluno testa você por ser mulher ela acha assim a vai dar pra eu enganar, mas se o Professor souber controlar tiver uma postura com autoridade, uma postura democrática, mas com autoridade em sala de aula ele consegue controlar. Agora que historicamente a figura do homem é respeitada mais em sala de aula isso verdade. Como vivemos num país ainda machista a figura do home forte machão ainda prevalece. (Tatiane).

Os depoimentos anteriores apontam para supostos atributos femininos e masculinas opostos: mais carinhosa, mais durões, o que estaria influenciando a forma dos/as alunos/as perceberem professoras e professores. Outro dado a ser considerado é a visão machista que predomina na sociedade e na qual são os homens que selecionam suas companhia colocando as mulheres em uma posição passiva.

Os/as alunos/as “testam” as Professoras pelo fato delas serem mulheres, o que exige uma postura de autoridade, mas sobretudo de democracia e de discussão para reverter esta visão dos/as discentes, pois se a figura do Professor é mais respeitada, isto deve-se a uma sociedade ainda machista.

Isto nos aponta para uma realidade no núcleo das famílias destes/as alunos/as e que ainda permanece no cerne da formação destes/as educandos/as uma *cultura machista* e de desvalorização da mulher.

Neste sentido a Professora Cristina apresenta a seguinte reflexão:

As meninas são criadas de forma diferente dos meninos, em muitos pontos, eu acho que não tem muito importância isso, mas pensando bem as meninas são colocadas em situação menos privilegiadas que os meninos, por isso as Professoras também devem sofrer desta criação. Nós esperamos que as meninas amadurecessem mais cedo e não façam nada de errado na adolescência, mas na realidade não é bem assim. Como Professora eu me sinto mais cobrado do que os Professores, porque a mulher sempre é cobrada para ser mais organizada e mais polivalente. (Cristina).

Para a Professora Cristina, as meninas são colocadas em situações menos privilegiadas que os meninos. Elas são cobradas para ter maior maturidade e os erros na adolescência são menos tolerados. A Professora afirma sentir-se também mais cobrada como Professora, seja pela organização ou pela versatilidade que seriam característica comuns às mulheres.

Os dados da pesquisa apontam que no ambiente escolar investigado ainda se faz presente a associação entre o trabalho docente com as funções de pai e mãe. O domínio da sala de aula é associado à entonação da voz, e à figura paterna que teria mais autoridade. As professoras são vistas como “mães” naturais, sendo o cuidado algo natural o que aponta para a presença de concepções tradicionais de gênero e uma visão estruturalmente patriarcal presente na família e na escola.

3.4 TRABALHO DOMÉSTICO

Nesta categoria procuramos entender como ocorre a divisão sexual do trabalho doméstico no lar dos/as docentes. Procurando entender qual a lógica da distribuição do trabalho no lar para Professoras e para Professores.

A pesquisa mostra que embora, as mulheres tenham conquistados espaços profissionais, a responsabilidade pelas atividades do âmbito familiar ainda permanece majoritariamente com elas. Para entender a divisão sexual do trabalho doméstico dos/as docentes, e a lógica da distribuição das atividades na esfera privada.

Para facilitar a análise dos dados organizamos um quadro com as respostas dos/as entrevistados/as, apresentado a seguir:

Realiza trabalho doméstico	Docentes
Realiza Completamente trabalho doméstico	Fernanda, Rose, Jéssica, Rosana, Diana, Silvia, Cristina, Bianca, Tatiane, Paulo, Paula
Realiza parcialmente trabalho doméstico	Alana, Carla, Xavier, Pedro, Roberto, Sergio, Ricardo
Não realiza trabalho doméstico	Sebatião, Willian

Quadro 3: Realização de atividades domésticas
Fonte; pesquisa de campo 2013

Percebemos que o trabalho doméstico é realizado, mesmo que parcialmente, por todas as mulheres docentes, destacando-se que onze delas fazem todo o trabalho doméstico. Por outro lado, dos oito Professores entrevistados, apenas um deles realiza todas as atividades domésticas, cinco realizam parcialmente, e dois não realizam nenhum trabalho doméstico.

De acordo com Sanches (2011), o trabalho doméstico é assumido pelas mulheres de forma assimétrica com os homens, sendo assim, executado em muitos casos no contra-turno das atividades remuneradas, duplicando ou até mesmo triplicando sua jornada de trabalho.

Esta realidade ainda pode ser percebida entre os/as docentes entrevistados/as a possibilidade de conciliar trabalho docente, formação continuada e o trabalho doméstico são destacados por uma das entrevistadas:

Trabalho muito nisso, almoço, jantar, limpeza da casa, eu tenho certo dificuldade em manter tudo organizado, minha vida profissional e no trabalho é o magistério, a coisas domésticas em casa e cursos. (Rose).

Percebe-se que os trabalhos da esfera doméstica permanecem sendo realizados majoritariamente pelas mulheres, que podem recebem “ajuda”, mas raramente elas são desincumbidas dessas atividades: a responsabilidade permanece com as mulheres, sendo que filhos/as ou maridos são os que ajudam:

Sim, com ajuda das filhas. Marido também ajuda, ele cozinha. (Carla)”.

Eu realizo grande parte do trabalho doméstico, mas tenho a ajuda do meu marido às vezes. (Paula).

Já quando se trata dos Professores, esta realidade se altera, pois os trabalhos domésticos, quando realizados por eles, configuram-se como ajuda, ou seja, a responsabilidade pelos mesmos acaba permanecendo com uma mulher:

Em casa eu não faço nada, a divisão do trabalho doméstico até o momento fica com a minha mãe. (Willian).

Ajudo a minha esposa. (Professor Ricardo).

Percebe, no entanto, que existem alterações na divisão sexual do trabalho, configurando formas de divisão de tarefa mais igualitárias:

Eu e minha esposa nos dividimos, ela fica responsável pela parte da cozinha, alimento, mas, a própria limpeza da casa, nós dividimos. (Professor Xavier).

Dividimos as funções, quando chego a casa mais cedo lavo a louça, minha esposa lava, passa, dividimos o trabalho de forma democrática que não sobrecarregue nem um nem outro. (Professor Roberto).

Embora já se possam perceber alterações na divisão sexual do trabalho doméstico, a mulher permanece em grande medida com as atribuições dessas atividades. Mudanças já podem ser percebidas, homens ajudam, homens dividem. Alterações que contribuem para reduzir a carga de trabalho feminina e possibilitam condições de vida mais dignas.

3.5 FORMAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO

Procuramos identificar neste tópico se os/as docentes já participaram de alguma formação sobre estudos de gênero e no caso de terem realizado algum curso como eles/as avaliam-no para o trabalho docente:

Formação de gênero	Docentes
Já realizaram uma formação sobre Gênero	Jéssica, Silvia, Paula, Bianca, Tatiane, Roberto, Sergio, Sebastião
Não realizaram uma formação sobre Gênero	Fernanda, Rose, Rosana, Alana, Diana, Carla, Cristina, Pedro, Xavier, Paulo, Ricardo, Willian

Quadro 4 Formação sobre as questões de gênero

Fonte pesquisa de campo 2013

Os dados do quadro mostram que doze docentes nunca tiveram nenhuma formação continuada sobre gênero (sete professores e cinco professoras). Dentro os/as entrevistados/as, oito cursaram algum tipo de formação sobre gênero, sendo deste total, cinco Professoras e três Professores.

Os/as Professores/as que realizaram alguma formação de gênero apresentaram avaliações sobre esses cursos:

A formação até que não foi ruim, foi boa, poderia ser melhor né, mas foi cansativo. (Jéssica).

Já, eu fui fazer o curso lá em faxinal do sul, muito bom, vieram Professores da USP. (Sílvia).

Há casos específicos como a da Professora Paula que trabalhou com essa questão na faculdade e não como formação continuada:

Eu só trabalhei gênero na faculdade de história, na história cultural agente trabalho gênero, mas, pelo estado não. (Paula).

Para a Professora Bianca, há as dificuldades na formação de gênero, pois os cursos são insuficientes para dominar o tema:

Sim, quando eu morava na praia fiz diversidade de gênero, essa formação tem que ser trabalhada mais, eles passam muito pouca coisa. Se você não correr atrás e estudar fica desinformado. (Bianca).

A falta de aprofundamento nos cursos de formação de gênero também pode ser percebida na fala da Professora Tatiane:

Quando estava fazendo a formação itinerante, eles mandavam os Professores trabalhar essa questão do gênero, tinham pessoas dando exemplo da situação, mas foi muito pouco, um dia no máximo. (Tatiane).

Os Professores Roberto, Sergio, Sebastião realizaram cursos de formação de gênero mais longo que os demais, as falas foram as seguintes;

Foi pela universidade federal de ponta grossa, avalio de forma positiva, porém, com certa critica no caso da UFG, eles focavam muito na questão do gênero sexual. Acho que a diversidade de gênero pega num contexto muito mais amplo não somente o contexto sexual tem a questão de raça, credo e assim vai. (Roberto).

Já, fiz uma formação de gênero pelo Estado em 2010, estava no colégio Rio Branco como pedagogo, e fui contemplado a fazer o curso do gênero. São seis meses de curso por sinal foi o que abril o mês, e também tenho um seminário que fiz na UTFPR sobre gênero também. (Sergio).

Sim, fiz uma recentemente, fiz um curso de um ano na APP-Sindicato. (Sebatião).

Percebemos que a formação sobre gênero não é amplamente difundida entre os/as docentes. Destaca-se que entre aqueles/as que participaram de alguma formação sobre gênero, demonstram sentir necessidade de aprofundar estes conhecimentos para o trabalho docente.

3.6 A PERCEPÇÃO DOS/AS DOCENTES SOBRE AS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.

Analisaremos nesta categoria as condições de trabalho docente. Através dos dados trazidos pelas falas dos/as docentes este tópico apresentará a visão dos/as Professores/as sobre as suas condições de trabalho. Os pontos mais abordados pelos/as Professores/as são: plano de carreira, salário (remuneração), assistência médica, regime contratual, hora atividade e rotina nas salas de aula.

Uma questão relevante nas condições de trabalho docente é o regime contratual. Os/as docentes podem ser classificados/as em duas categorias contratuais. A primeira é o QPMs (Quadro próprio do Magistério) que é formado por concursados e a segunda são os contratos temporários PSS (Processo Seletivo Simplificado).

Os/as Professores/as QPMs tem a sua entrada via concurso público e o cargo está assegurado pelo estatuto do magistério, o Quadro de Pessoal - Quadro Próprio do Magistério (QPMs). Estes/as docentes tem acesso à assistência médica do Estado, plano de carreiras.

A segunda forma de contrato, os temporários (PSS), têm a entrada via processo seletivo usando como critérios os títulos do/a candidato/a e os anos de experiência na docência. Ressaltamos que os/as docentes PSS não tem acesso ao plano de carreira e a assistência médica próprios dos/as Professores/as QPM.

Nome	Regime Trabalhista	Renda mensal Pessoal
Fernanda	Temporário	3 a 4 salários
Rose	Concursada	3 a 4 salários
Jéssica	Concursada	3 a 4 salários
Rosana	Concursada	3 a 4 salários
Alana	Temporário	3 a 4 salários
Diana	Temporário	3 a 4 salários
Carla	Temporário	4 a 5 salários
Cristina	Temporário	3 a 4 salários
Sílvia	Concursada	4 a 5 salários
Paula	Temporário	3 a 4 salários
Bianca	Concursada	4 a 5 salários
Tatiane	Concursada	5 a 6 salários
Xavier	Concursado	5 a 6 salários
Pedro	Concursado	4 a 5 salários
Paulo	Concursado	3 a 4 salários
Roberto	Concursado	5 a 6 salários
Sergio	Concursado	3 a 4 salários
Sebastião	Concursado	6 a 7 salários
Willian	Temporário	3 a 4 salários
Ricardo	Concursado	4 a 5 salários

Quadro 5. Regime de trabalho e renda dos/as entrevistados/as
Fonte: Pesquisa de campo 2013

Sobre o regime de trabalho, percebemos que sete docentes estão no regime de contrato com estado temporário, ou seja, são Professores/as admitidos nas salas de aula pelo processo seletivo simplificado (PSS), enquanto que os demais treze demais são Professores/as estatutários, ou seja, concursados.

A renda mensal pessoal para onze Professores/as estabelece-se na faixa de 3 a 4 salários mínimos, para cinco Professores/as na faixa de 4 a 5 salários

mínimos, para três Professores/as na faixa de 5 a 6 salários mínimos e para um Professor na faixa de 6 a 7 salários mínimos.

Observamos que os/as professores com contrato temporário são os que estão nas mais baixas faixas salariais. Assim, professores/as contratados além da precariedade com o vínculo de emprego, também enfrentam salários mais baixos, ampliando ainda mais a precariedade de condições de trabalho.

O plano de carreira do magistério no Paraná é amparado pela Lei estadual Complementar nº 106 - 22/12/2004, que prevê o crescimento salarial dos/as professores/as, em dois sentidos o vertical e o horizontal. O primeiro é por meio de especialização na área, pós-graduação na área da educação pelo PDE apresentado de acordos com os critérios da SEED-PR, posteriormente ao estágio probatório, e o segundo pelo tempo de serviço com avaliações positivas realizadas anualmente.

Todavia o tempo e os benefícios deste crescimento são considerados insuficientes por todos/as os/as docentes. Esta percepção é ilustrada nas seguintes falas:

O Plano de carreira é Importante, mas ele está longe de ser bom. (Fernanda).

Plano de carreira é péssimo não há crescimento em médio prazo, e o crescimento em longo prazo não vale muito a pena, não é proporcional com a nossa formação. (Rosana).

O plano de carreira é super importante, porque somos obrigados a voltar a estudar, se você quer subir tem que correr atrás, mas ele não é satisfatório, a progressão não está boa. (Bianca).

O plano de carreira dos/as profissionais do magistério é diretamente relacionado com a formação continuada e o tempo de serviço dos/as Professores/as.

A carreira pode ser uma das razões da insatisfação dos/as docentes, conforme pesquisa realizada por Esteves (1995), que analisa a saúde dos/as profissionais do magistério, O plano de carreira também diz respeito às questões salariais. Todos/as os/as entrevistados/as mostraram-se estar insatisfeitos com a questão salarial:

A remuneração tem gente que tem que trabalhar 60 horas semanais para sustentar a família. (Tatiane).

Não, acho a remuneração uma injustiça, julgando pela formação, pelo tempo. (Jéssica).

O salário não condiz com a importância da nossa profissão. (Diana).

Não acho a remuneração justa, porque, por exemplo, quando você tem aumento está agregado ao vale transporte, então quer dizer, a hora que eu me aposentar eu perco quase 700 reais, isso é errado. (Silvia).

Percebemos que os/as Professores/as não acreditam que o salário que recebem seja satisfatório pelo trabalho que realizam e nas condições que realizam. Isto Enguita (1991), corrobora as discussões de baixa remuneração dos/as Professores/as é um dos principais elementos de proletarização do magistério.

Codo e Menezes (1999), também discutem a questão salarial dos docentes e para eles a perda do poder aquisitivo dos/as Professores/as é uma das razões de precarização das condições de trabalho docente e fator que contribui para as doenças ocupacionais destacando-se o stress no magistério.

Em relação à saúde dos/as docentes, uma questão relevante na entrevista é a assistência médica dos/as Professores/as. Todos/as os/as entrevistados/as afirmam que a assistência médica é insatisfatória e precarizado. Conforme exemplificado nos depoimentos:

O plano de saúde não tem, eu pago plano particular porque não compensa. (Bianca)

Assistência à saúde está um caos, tem uma colega aqui na escola que pagou três mil e quinhentos reais em uma tomografia em novembro, porque o estado negou para ela. Ela tem fazer uma tomografia por ano, porque ela já passou por um câncer, se não der para fazer pelo estado, nós mesmos temos que pagar. Eu tive que fazer uma cirurgia pra retirada da vesícula se fosse por lá eu não teria feito ainda, então está bem complicado. (Ricardo)

O plano de saúde não adianta nem contar, se ficar doente é melhor ter um plano privado ou ir para o SUS. (Rosana).

Sobre o Plano de saúde do estado o SUS é melhor, no ultimo mês eu tive uma consulta no Hospital da policia militar tive a sorte de receber um atendimento rápido, mas segundo informações de amigos diz que o tempo de espera aumentou muito e a questão da diferença do atendimento para o hospital militar para o servidor civil é grotesca, e em minha opinião não deveria ter essa diferença. (Roberto).

Os docentes do estado do Paraná são atendidos pelo SAS (sistema de assistência à saúde), o hospital que atendia na época da pesquisa era o da Polícia militar do Paraná (atualmente os docentes são atendidos no Hospital da Cruz vermelha). No período que os docentes relatam nas falas, houve grande turbulência no atendimento aos docentes, devido a grande número de funcionários públicos sendo atendidos pelo mesmo hospital (policiais, servidores técnico em geral, docentes) (APP-SINDICATO, 2012).

Percebe-se que a assistência médica dos/as Professores/as é precária. Se de acordo com Caldas (2007), o adoecimento dos profissionais da educação acontece de maneira diária devido às próprias condições de trabalho, não se verifica preocupação com a saúde desses/as trabalhadores/as.

Um dado trazido nas entrevistas com os/as docentes foi o descontentamento com os regimes contratuais. Como na fala da Professora Cristina:

Nós somos submetidos hoje a uma politicagem, a um descaso com a educação sem tamanho, sempre houve muitas promessas para a educação, mas nenhuma delas aconteceu na prática como o prometido, geralmente eles associam melhoria na educação com mais trabalho para o Professor. E aqui é o temporário que dá as caras, como se nós fossemos culpados da educação pública deste país esta aos farrapos. (Cristina).

Para a Professora Cristina, o trabalho docente sofre pela falta de compromisso político do Estado, as políticas públicas formuladas associam a melhoria na educação exclusivamente com o aumento do trabalho docente, em especial com os/as Professores/as temporários e atribui-os/as ao fracasso da educação pública no País.

Vale destacar a discussão de Enguita (1991), que analisa as políticas públicas de educação do final dos anos 1980 e 1990 indicava a proletarização dos profissionais do magistério: primeiro pela flexibilização do trabalho e pela

reestruturação do emprego, questão que pode ser percebida nos regimes contratuais PSS ainda hoje.

Os/as Professores/as veem o regime temporário como uma necessidade, pois:

O PSS é uma necessidade, porque o PSS vai sempre existir para fazer reposição dos Professores que estão indisponíveis. (Paula).

Outro fator citado pelos/as entrevistados/as como elemento que pode melhorar as condições de trabalho docente é o tempo para planejar e elaborar as aulas. Os/as docente tem previsto em estatuto um período de tempo, destinado a elaboração e planejamento de projetos e das aulas, chamado hora atividade.

Este tempo corresponde a 25% da carga horária do/a docente (na época das entrevistas). Todavia, existe uma luta sindical no Paraná para que a lei federal 11.494, de 20 de junho de 2007 que institui a hora atividade para 33% da carga horária do/a Professor/a seja cumprida (hoje é de 31% do tempo no Estado do Paraná).

Para os entrevistados este tempo não é o suficiente:

A hora atividade não é justa porque o governo deveria dar no mínimo 33% e nós estamos com apenas 25%, e isso a anos que já era pra ser implantado, e não foi implantado. (Sílvia)

O Professor Xavier complementa, e apresenta a importância da hora-atividade para a qualidade do ensino:

A hora atividade é necessária sim, depende do tempo para preparar melhor as aulas, porém é pouca se o Professor se tivesse mais tempo, poderia preparar melhor as aulas. O Governo não respeita isso. (Xavier)

Verifica-se que a falta de tempo para o planejamento e elaboração das aulas é uma realidade no trabalho docente, essa falta de tempo na prática pedagógica é um dos processos de intensificação do trabalho e uma das questões que se relaciona diretamente a saúde dos/as profissionais. Associado à falta de tempo para

preparação de aulas, contratos temporários, falta de assistência médica, outros fatores de precarização podem ser destacados, dentro os quais:

A quantidade de alunos em sala de aula é muita, tem hora que melhora e tem hora que piora. (Sebastião).

A quantidade de alunos não é adequada, é muito aluno. Não é adequado para realizarmos um bom trabalho. (Ricardo).

Deveria ser menos alunos por sala de aula. (Xavier).

A realidade apresenta muitos/as alunos/os por sala de aula e pouco envolvimento familiar nos assuntos da escola e na educação das crianças:

O que eu encontro aqui eu não encontro em outra escola, e vice-versa, a estrutura familiar das crianças não tem mais, isso dificulta bastante o trabalho da gente porque não tem a quem recorrer. Ah a falta de estrutura familiar é o abandono dos pais (Alana).

Esse número de alunos/as não permite o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, impedindo inclusive que se conheça bem os/as educandos/as e se possa desenvolver metodologias adequadas.

Se o número de alunos fosse um pouco menos alunos seria melhor, pois se tivesse menos alunos você consegue trabalhar mais, explorar mais, conhecer melhor o aluno para que você saiba qual é a metodologia o direcionamento (Paula).

O número de alunos é adequado, mas poderia ter menos porque poderíamos nos concentrar mais nos alunos, nos focar mais. (Paulo)

Estruturas precárias se associam à falta de apoio para enfrentar os problemas de aprendizagem:

Olha as salas de aula caindo aos pedaços, alunos com dificuldades abandonados, sem suporte, sem apoio, assim não dá para trabalhar. Temos que fazer milagre para eles aprenderem o mínimo e se ficamos doentes. (Rose).

Esta angustia dos/as Professores/as na rotina em sala de aula poderia ser interpretada pensando no conceito de “mal-estar” dos docentes, (Esteves 1995), pois os docentes enfrentam cotidianamente condições de trabalho desgastantes e conflitantes:

Os alunos também são muito indisciplinados vem de casa com estes problemas e sobra para nós Professores além de ensinar, temos que educar. (Diana).

Assumindo atribuições que deveriam ser assumidas pela família. As formulações sobre a rotina do/a professora levam a reflexão sobre qual é o ritmo de trabalho do/a docente. A vida dos/as docentes é acelerada, não tem tempo para a organização das atividades de sala de aula, são obrigados a levar trabalho para casa conforme relata a Professora Carla:

Eu vejo Professor tem uma vida muito corrida, a gente quase não tem tempo pra gente, quando a aula termina o trabalho continua (Carla).

O dado levantado corrobora com os questionamentos de Codo (1999), sobre o impacto negativo na vida dos/as profissionais do magistério devido ao acúmulo e sobrecarga de trabalho docente.

Este processo pode ser entendido como a intensificação do trabalho docente, o/a Professor/a tem uma sobrecarga de afazeres que acaba por tomar conta do tempo que deveria ser destinado ao descanso.

Levar trabalho da escola para casa pode ser um processo de maior acúmulo para as mulheres, pois elas conforme os dados já apresentados neste trabalho, no espaço doméstico com os afazeres associados à esfera reprodutiva.

3.7 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A intensificação do trabalho docentes ocorre na escola, nas salas de aula quando os docentes assumem uma sobrecarga de trabalho, pelo acúmulo de atividades e pelo desvio de função. Fora da escola os/a professores/as também sofrem da intensificação de trabalho quando levam trabalho para casa ou pelo

próprio trabalho doméstico. Este tópico está dividido em dois itens: a intensificação do trabalho na escola e a intensificação do trabalho fora da escola.

3.7.1 Intensificação do trabalho fora da escola

Para Apple (1995), o processo de intensificação do trabalho docente ocorre no fluxo de trabalho diário levado para a casa. Com os processos burocráticos enfrentados rotineiramente e a mudança na dinâmica das relações sociais dos/as aluno/as, os/as Professores/as são obrigados a trabalhar um “turno extra” em seus lares.

Em estudos Hypolito (2009), debate a intensificação da prática pedagógica na elaboração das aulas, como um processo que exige atualizações constantes dos/as profissionais da educação. A formação continuada e as constantes cobranças nas atividades resultam em uma intensificação ainda maior do trabalho docente.

A partir das respostas dos/as entrevistados/as, apresentamos a Quadro 7 com dados referentes ao número de horas destinados ao trabalho docente no lar:

Docentes	Tempo aproximado de trabalho no Lar
Jéssica, Alana, Carla, Tatiane, Sergio	Nenhuma
Rose, Ricardo	Uma hora
Fernanda, Rosana, Silvia, Paula, Bianca, Sebatião, Willian	Duas horas
Diana, Cristina, Pedro	Três horas
Xavier, Paulo, Roberto	Quatro horas

Quadro 6 Sobrecarga de trabalho dos/as docentes

Fonte: pesquisa de campo 2013

Percebemos que dos/as docentes acima dos/as vinte docentes entrevistados/as, quinze levam trabalho da escola para casa, dentre eles, oito são mulheres. A maioria dos/as docentes gasta duas horas aproximadamente do seu tempo livre para o trabalho doméstico.

Duas Professoras e um Professor gastam em torno de três horas por dia em casa para terminarem o trabalho do expediente da escola e outros três Professores gastam mais de quatro horas por dia para fechar o trabalho da escola em suas casas.

Depoimentos apontam para de postura dos/as docentes em relação à separação do espaço profissional e familiar:

Não, já levei muito, hoje não levo mais, faço tudo aqui no colégio. (Alana).

Docência é uma profissão que leva você adoecer, e se você não se cuidar. Eu não levo problemas daqui pra casa (Carla).

Hoje eu não faço mais isso, mas durante 20 anos, eu tinha 16 turmas com 4 horas atividades com 50 alunos. Eu levava muito trabalho pra casa, era todo final de semana com sacolas de trabalhos, atividades, provas (Tatiane).

Mesmo o grupo de docentes que não realiza o trabalho da escola fora do expediente, é possível que os docentes que não realizam trabalho em casa intensifiquem o seu trabalho de alguma outra forma dentro do espaço escolar para dar conta do trabalho.

Para a Professora Carla, a sobrecarga de trabalho resulta no adoecimento dos/as profissionais desenvolvendo doenças como a depressão e, relata que vários docentes levam trabalho para casa. No caso da Professora Tatiane, vale destacar que ela já foi afastada por motivos de saúde da sala de aula, fator que a motivou a mudar a forma de organização de seu trabalho.

A saúde do Professor é comprometida pelo excesso de trabalho fora do expediente, Esteves (1999). Mesma na fala dos/as Professores/as que não precisam levar trabalho para casa percebe-se o relato dos demais que tem por hábito está prática.

No entanto ainda continua sendo uma prática dos/as docentes, uma consequência do excesso de trabalho a eles/as imposto:

Sempre, no mínimo uma hora por dia. Não dá para dar conta das atividades sem hora atividade de no mínimo metade da carga horária de trabalho, hoje

temos apenas 25% do tempo para planejar, lutamos por no mínimo 33%, mas a verdade que se não for 50% como em outros Países desenvolvidos não irá dar certo, sempre vamos trabalhar além do horário feito malucas. (Rose).

Trabalhar em casa não é uma opção, é a regra. Com este tempo de hora atividade, trabalho me deixa ver, acho que umas 2 horas por dia. (Rosana).

A Professora Diana afirma que leva trabalho para casa regularmente, nas semanas de avaliação este trabalho realizado em casa intensifica-se. Segundo ela cada docente tem uma forma de resolver este trabalho excessivo, em muitos casos o/a profissional que não levam o trabalho para casa pode acabar realizando um trabalho de pouca qualidade.

Levo trabalho para casa sim, quase todo dia, nas semanas de prova é ainda pior, porque não dá tempo de corrigir tudo na escola, cada Professora tem um método neste ponto, quem não leva acaba fazendo um trabalho ruim às vezes. (Diana).

O período das avaliações dos discentes acarreta um fluxo maior de trabalho, gerando sobrecarga e o inevitável trabalhar fora do horário de expediente:

As vezes sim, umas duas horas, mas isso também depende do período, próximo de provas, correção do trabalho é preciso demais tempo, se não em dias normais é normal (Paula).

Sim levo, gasto eu acho umas 4 horas mais ou menos, mais em semana de provas (Paulo).

Levo porque aqui não tem condição, tenho 15 turmas, as vezes chego tão cansada, que deixo para depois, faixa de 30 por turma (Silvia).

Quase sempre levo trabalho para casa, né. Não dá tempo de fazer tudo na escola, muito aluno. (Cristina).

No caso da Professora Silvia, ela afirma que com 15 turmas, uma média de 30 alunos/as por turma, sendo inviável concluir o trabalho no período do expediente.

O mesmo ocorre Professora que não tem tempo de terminar tudo na escola, pois o número de alunos acarreta excesso de trabalho:

Além do número grande de alunos/as, outro fator que acarreta acúmulo de trabalho e a baixa renda salarial, pois para se ter uma renda “razoável” tem-se que trabalhar mais e está só é possível trabalhando fora do expediente:

Sim, umas duas horas por dia pelo menos. Porque dificilmente você não leva trabalho para casa, quando tem mais trabalho que não é remunerado, é muito difícil um Professor conseguir manter um padrão médio de vida e dar continuidade há algum estudo com qualidade neste seu estudo. É muito difícil, por exemplo, você conseguir bancar um mestrado com está agenda de 40 horas semanais então não me sobra tempo, pois eu trabalho o dia inteiro, mas o horário estendido preparando aulas e corrigindo trabalhos se eu quiser ter renda 4 ou 5 salário. (Willian).

Alguns Professores dizem que permanecer até seis horas por dia realizando trabalho da escola fora do expediente:

Às vezes é necessário. Gasto de 4 a 6 horas (Xavier).

Sim, às vezes, depende a atividade que tenho que preparar em casa leva uma noite toda Uso 4 horas além do trabalho para ficar com as aulas em dia, isso chutando baixo, sem contar 100% do sábado e domingo (Roberto).

Percebemos que a intensificação do trabalho docente cria condições favoráveis à precaridade da atividade docente para os docentes, contribuindo para a desqualificação. Refletindo com Apple (1995), a intensificação do trabalho docente se deu por um processo histórico de desqualificação dos/a profissionais da educação e mudanças no contexto social da instituição escolar.

3.7.2 Intensificação do trabalho na escola

A intensificação do trabalho durante o expediente foi um dos fatores que marcou a fala dos/as docentes da escola. O período de hora atividade dos/as Professores/as é de 25%% da carga horária de trabalho.

Devido às demandas do planejamento das aulas, a exigência da produção, rotinas, disciplina dos/as alunos/as e a avaliação na sala de aula, os/as docentes são levados a uma intensificação do trabalho nos espaços da escola.

O Trabalho docente é constituído por várias atribuições, porém, em síntese o papel do/a educador é de junto aos educandos/as transformar a sociedade. Produzindo conhecimento sistematizado contextualizado na realidade e para a realidade dos/as discentes, Freire (1992).

Uma das questões levantadas pelos/as Professores/as remete a o aspecto principal do trabalho: ensinar os/as alunos/as A Professora Fernanda afirma que cada turma tem as suas peculiaridades:

A disciplina você mantém em sala, então depende como a turma é diferenciada, mas o reflexo da vida fora da escola está atingindo a parte do interesse maior, a disciplina você até consegue contornar. Mais é o interesse mesmo. (Fernanda).

A disciplina dos/as alunos/as pode ser mantida, todavia, o interesse dos/as alunos/as pelos/as estudos é o fator mais preocupante. A Professora afirma que a causa da falta de interesse dos/as educandos/as é o estilo de vida deles/as.

O grande fluxo de atividades e os conflitos na relação Professor/a-aluno/a no âmbito das salas de aula resultam em desgaste para o/a Professor/a, o que contribui para a desmotivação do docente, prejudicando o ensino.

Aprofundando o dado sobre o aspecto da intensificação do trabalho docente pelo desgaste da relação Professor/a-aluno/a. A fala da Professora Silvia ilustra como indisciplina interfere nas aulas:

Para a minha disciplina é inadequado. Porque deveria ter todas as etapas, conversação, pares, para que um fizesse a pergunta e outro respondesse. Uma aula que deveria estar bem focada no ato de ouvir, porque é outra língua, outra cultura, é diferente, constantemente tem que ser chamada atenção, por causa de uso de eletrônicos. (Silvia).

Freire (1992), indica que o/a educador/a é um mediador de transformação da realidade social dos/as educandos/as e que a metodologia do/a profissional se faz pela qualidade na didática da aula, os empecilhos da relação docente-discente

intensificam o trabalho do/a Professor/a e prejudica a educação do/a aluno/a como um todo.

A desmotivação dos/as alunos/as é um fator que deve ser considerado, pois o/a docente necessita do envolvimento do/a discente para a construção dos conhecimentos, no entanto estes, segundo depoimento, não estão interessados em aprender:

Os alunos são muito desmotivado eles sabem o que querem, mas não sabem o que precisam (Sebastião).

Alunos desinteressados e o dia a dia é desgastante mesmo sendo bem organizado (Ricardo).

O Professor Sebastião afirma que os/as discentes são desmotivados para os estudos, porém se interessam por outros assuntos não sendo os da escola. Já o Professor Ricardo afirma que mesmo com organização, a rotina é desgastante, pois, os/as alunos não estão interessados/as em estudar.

Neste ponto o desinteresse dos/as alunos/as nas aulas e a desmotivação para os estudos dos/as mesmos é tomado como um dado para a intensificação do trabalho docente, pois, os/as docentes buscam cumprir seu papel social e se vê obrigado a buscar estes/as alunos/as, Apple (1995).

Sobre a situação analisa o Professor Willian:

Olha atualmente o problema que eu mais tenho enfrentado hoje é do interesse de alunos pelo estudo, só que o interesse dos alunos dos alunos pelas aulas é diferente do interesse dos alunos pelos estudos, pois os alunos prestam atenção nas aulas. Eles não conseguem, eles não têm o hábito de estudar em casa, eles não se interessam de parar no dia e estudar, então acho que o grande desafio dos Professores hoje em dia é fazer com que os alunos tenham conhecimento apenas com as aulas. (Willian).

Conflitos entre discentes e docentes no ambiente escolar não é algo incomum, sobretudo muitas vezes o/a profissional não está preparado/a para lidar com tais situações. Sobre conflitos entre os/as docentes e discentes os depoimentos apontam tensões. Na fala da Professoras Jéssica e Rosana emerge este dado do trabalho docente:

Provavelmente eu diria que são os alunos que não aprendem não estudam, não querem nada com nada e, nós ficamos lá como bobos. (Jéssica).

O tempo para o planejamento das aulas e o conflito com os alunos em sala para passar o conteúdo é o que mais acaba com meu ânimo, tem dias que acho que não vou dar conta de tudo, e os alunos não colaboram muito, lidar com pessoas é difícil. (Rosana).

Depoimentos apontam que a indisciplina dos/as alunos/as já tende outro extremo da violência, e do desacato com os/as profissionais da educação. Os Professores identificam que a indisciplina dos/as discentes se faz por uma linguagem violenta na sala de aula e pela falta de respeito com a figura do/a Professor. Para Pedro isso resulta no desgaste do/a Professor/a:

Alunos indisciplinados, violentos nas palavras é a pior parte, os desgaste para o Professor é bem cruel (Pedro).

Violência, indisciplina e falta de respeito são os maiores problemas enfrentados pelos docentes (Paulo).

Indisciplina beirando a violência no ensino fundamental e a falta do interesse do aluno em querer aprender. Por que o aluno é assim, influencia externa, a questão da tecnologia que a educação não está sabendo trabalhar com essa ferramenta, os alunos são muito digitais e Professor analógico ainda (Roberto).

Os conflitos e tensões vivido diariamente pelos/as docentes, resultado de fatores como a violência em sala de aula e indisciplina mostra-se como um complicador das condições de trabalho docente. Estas condições de trabalho enfrentadas diariamente pelos/as docentes ser como a causa do elevado stress dos/as Professores/as, na fala do educador Xavier justifica-se:

Sobrecarga no trabalho, stress na sala de aula, confronto na sala de aula e desmotivação dos alunos (Xavier).

O Professore Xavier também identifica no desinteresse dos/as alunos/as um problema, no caso do Professor Xavier ele ressalta a sobrecarga de trabalho e o elevado stress na salas de aula. Estes dados corroboram com os apontamentos de Codo (1999), sobre o adoecimento da categoria do magistério.

O relato da professora Tatitana possibilita traçar a rotina dos/as docentes no cotidiano escolar:

A falta de acompanhamento dos pais, a questão da inclusão, tem que ter a inclusão, mas tem que ter estrutura para isso, trabalhar com alunos cegos, surdos, deficientes mentais, eu nunca vi aquele assistente que o governo diz que manda. Como falei pra você às vezes trabalhamos com alunos perigosos. Às vezes o Professor trabalha os 3 turnos, tem a questão da alimentação do Professor, tem escolas onde o Professor não pode pegar o lanche pois é da criança, e tem que se virar levando sua marmita. A condição de trabalho do Professor hoje é terrível, passar, calor e nenhum ventilador e as crianças também sofrendo com o calor. A pressão psicológica é enorme, tudo é culpa do Professor, se houver evasão, tudo culpa do Professor. (Tatiane).

A ausência dos responsáveis pelos alunos/as, a falta de assistência do governo para trabalho com a inclusão, o excesso de trabalho,

Todos os aspectos levantados pelos/as Professores/as encaixam-se na definição de precarização das condições de trabalho, por ter que trabalhar mais manhã, tarde e noite, conforme deferimos anteriormente expressa como esse contexto se traduz no dia-a-dia e reflete as:

Com certeza as condições de trabalho como um todo são o que deixa o trabalho mais cansativo, pesado e difícil. (Bianca).

Na rotina dos/as docentes, o acúmulo de função surge como uma prática corriqueira. A Professora Rose aponta para o grau de stress que as inúmeras atividades impostas ao docente ocasionam:

Planejar, aplicar, avaliar e ainda resolver o problema de todos os alunos como se fosse à família deles é, o que faz como meu trabalho seja cada dia mais desgastante, mais rústico e nos faz adoecer, eu fiquei doente de tanto gritar manter a disciplina na sala de aula. (Rose).

Essa questão foi discutida por Noronha (2001), que aponta que o fato de que algumas situações os/as docentes em desvio de função exercer atividades de “agentes sociais”. Destaca-se que às condições familiares dos/as alunos/as é extremo e também devido ao abandono do Estado, no sentido de desenvolver

políticas públicas sociais mais efetivas, problemas que aparece e interfere o momento de aprendizagem

Para Esteves (1995), visivelmente por desvio de função dos/as Professores/as é quando estes acabam cumprindo atribuições que não pertencem à esfera da escola e, sim do Estado e da família.

É possível perceber que a escola está designando-se a assumido da responsabilidades além do seu papel enquanto, instituição cobrando os/as docentes outras especialidades profissionais, tais como agente social. Eles/as estão assumindo a função do cuidado familiar.

O acúmulo de funções implica em maiores responsabilidades:

Resolver este monte de problemas no dia a dia dos alunos, darem conta de ensinar para eles e, ainda pensar em como melhorar a metodologia e continuar estudando é complicado. Pior que depois se os alunos não aprendem é nossa culpa. (Cristina).

Deve-se considerar, que a precarização das condições de trabalho docente tem como critério também a flexibilidade das condições de trabalho com o acúmulo de funções do/a Professor/a em um curto espaço de tempo.

Outro aspecto relevante na fala dos/as Professores/as que acarreta a intensificação do trabalho docente é a burocracia na rotina pedagógica:

À papelada que preenchemos nos livros na hora atividade com certeza é o pior para mim, o pouco tempo que tenho mal consigo corrigir as provas e pensar no planejamento, depois ainda tem um monte de coisinhas burocráticas para entregar, isso tudo pesa. (Diana).

Acho pouco tempo de hora atividade, a gente não consegue se fazer todo esta papelada, o livro de chamada e burocracia que é preciso no trabalho, se tivermos mais tempo conseguiremos fazer uma melhor elaboração do trabalho.(Paula).

A burocracia, segundo os depoimentos é um fator que atrapalha o trabalho pedagógico. Essa a burocracia no dia-a-dia reflete a desconexão entre uma proposta pedagógica e o trabalho do/a docente. Os espaços de trabalho pedagógico são tomados por procedimentos que muitas vezes não condizem com as reais necessidades dos/as discentes e docentes.

Considerando que a hora atividade dos/as Professores/as constitui 25% da carga horária de trabalho, considerando todas as funções que os/as docentes realizam além do acúmulo e desvio de afazeres, os conflitos diários com alunos/as, percebe-se que o trabalho docente apresenta-se de forma complexa e suas jornadas de trabalho são compostos de muitas atividades desgastantes.

3.8 A INFRA-ESTRUTURA NA ESCOLA PARA O TRABALHO

Com a fala dos/as docentes, pudemos verificar que um elemento relevante nas condições de trabalho docente é a infra-estrutura da escola. A partir das respostas obtidas sobre a infra-estrutura da escola, organizamos os/as Professores/as em dois grupos distintos, o primeiro grupo com onze docentes, (oito Professoras e três Professores) que considera a estrutura do colégio razoável, embora apresentam algumas ressalvas e, o segundo grupo com nove docentes, (cinco Professores, quatro Professoras) consideram a infra-estrutura da escola precária e/ou insatisfatória.

A estrutura física da escola na qual se realizou a pesquisa:

- Dois pavilhões, o primeiro com 6 salas de aula outro com 7 salas de aula;
- Um prédio de dois andares com 17 salas de aula, um laboratório de química;
- Uma biblioteca;
- Uma sala para o projeto de xadrez;
- Uma cozinha;
- Uma sala para coordenação pedagógica;
- Uma sala para a secretária da escola;
- Uma sala para a direção;
- Um laboratório de informática (anexo).

Sobre o primeiro grupo que considera a infra-estrutura da escola razoável os dados apontam para tensões nos aspectos dos artefatos tecnológicos na escola e da formação para lidar com estes artefatos dos docentes.

Segundo o Professor Willian, o colégio que trabalha atualmente tem equipamentos que funcionam, há mais diálogo entre a equipe e uma infra-estrutura melhor em comparação com o último colégio que ele trabalhava, porém ele ainda acredita que há muito a melhorar:

Bem se eu for falar deste colégio que eu estou hoje tem um padrão de trabalho diferente, o prédio é bom, tem equipamentos que funcionam, a equipe conversa, mas, por exemplo, eu estava em outro colégio, em outra região, colégio era quebrado, o piso tava todo quebrado, também para os alunos sentarem nas carteiras que estavam quebradas era difícil, o quadro negro não existia era a parede pintada de verde, o teto do prédio estava quase caindo, então existem alguns contrastes muito grandes no trabalho do Professor em regiões até mesmo próximas, então é complicado falar, hoje se for para fazer uma análise gerais as condições de trabalho estão no mínimo necessários para realizarmos nosso trabalho, mas, ainda há muita coisa para fazer. (Willian).

A Professora Alana, complementa sobre a estrutura física e considera as condições de infra-estrutura da escola razoável. Ela relaciona a infra-estrutura da escola com a gestão da escola.

Vou dizer que é média porque a estrutura física depende muito da escola da administração da escola. (Alana).

Sobre a estrutura física da escola o depoimento das Professoras Diana, Silvia, Carla, consideram a infra-estrutura da escola razoável, porém, o laboratório de informático insatisfatório, cita um dia em que ela perdeu todo o planejamento de uma aula devido a condição dos computadores. A Professora Carla também destaca os computadores como um fator de precarização da infra-estrutura da escola:

A estrutura da escola não é ruim, tirando o laboratório de informática que é simplesmente terrível mexer naqueles computadores, estes dias perdi uma aula inteira planejada bem certinha por causa daqueles computadores. (Diana).

A estrutura da escola não é ruim, mas ainda precisa melhorar para ficar adequada. (Silvia).

Estes computadores não ajudam muito. O resto até dá para o gasto. (Carla).

Especificamente sobre os computadores a Professora Rosana, que a estrutura da escola é satisfatória comparada a outras escolas que ela já trabalhou, porém ela ressalta que o laboratório de informática tem péssimas condições:

Acho a estrutura desta escola boa, tirando os computadores, depender do laboratório de informática é pedir para perde a paciência. (Rosana).

Sobre este aspecto laboratório de informática da escola, especificamente os computadores, um aspecto levantado foi sobre a formação do/as docentes para a melhor utilização destes recursos na escola. Dado que se evidencia na fala do Professor Paulo e da Professora Cristina;

Deveríamos ter nas escolas públicas mais recursos tecnológicos e capacitação para usar eles na sala de aula. (Cristina).

Podíamos ter mais recursos tecnológicos mais formações, embora nesta escola as coisas não estejam tão ruins. (Paulo).

As Professoras Cristina e o Professor Paulo, afirmam que os aspectos tecnológicos da escola precisam melhorar e consideram a infra-estrutura do colégio razoável. Eles/as consideram que deveria haver mais formações continuadas em relação à utilização destes artefatos para o trabalho docente.

Deste grupo de docentes que considera a infra-estrutura da escola razoável é possível elencar uma depoimento que defina a visão do grupo. A Professora Fernanda afirma que atualmente os aspectos tecnológicos da escola estão melhores, porém, segundo ela ainda é preciso ter mais formação para Professores/as e ela defende a causa de que cada aluno/a deveria ter computador portátil com fins pedagógicos:

Hoje está um pouco melhor, com tecnologia que temos usado falta um pouco do estado dar um apoio no desenvolvimento pra tecnologia, claro que poderia melhor em outros aspectos, como por exemplo, computador em sala de aula que os alunos ainda não têm juntado com o treinamento dos Professores para a tecnologia. Mas em si de uma boa melhorada desde que eu comecei. (Fernanda)

No segundo grupo é dos/as docentes que consideram a infra-estrutura da escola insatisfatória e precária. A Professora Tatiane levanta a questão ressalta os

problemas na infra-estrutura da biblioteca e que os/as alunos/as não preservam o patrimônio da escola e o Professor Pedro afirma que caso precise-se fazer uma pesquisa fora da escola é necessário pedir dinheiro dos/as alunos para custear o ônibus, o Professor declara que as condições estruturais da escola são precárias:

A estrutura física das escolas está bem precária, você não consegue um ônibus para ir levar os alunos para uma pesquisa sem ter que pedir dinheiro para os próprios alunos para pagar o ônibus. (Pedro).

Falta muita coisa na escola, só olhar para a biblioteca que você já nota isso, pior os alunos que não cuidam do patrimônio da escola. (Tatiane).

A questão dos recursos financeiros os/as docentes levantam a relação entre as verbas destinadas a escola e a infra-estrutura da escola, os Professores Roberto, Sergio, segundo o ele, a infra-estrutura das escolas não é boa porque os governantes estaduais e municipais desviam os recursos públicos. Ele afirma que as escolas públicas seriam superiores as escolas privadas e os serviços públicos seriam melhores caso os recursos do estado fossem usados adequadamente.

O depoimento do Professor Sergio, aponta que os recursos do estado para as escolas são insuficientes acabando por prejudicar a infra-estrutura da escola e por sua vez fazendo os/as diretores da escola fazerem uma “peripécia” para realizar qualquer ação:

Pelo o que se desvia de verba tanto no governo federal quanto municipal, éramos para estar bem de recurso, então acho que se tivemos menos desvios de dinheiro publico, nossa educação estaria melhor nossa saúde estaria melhor, garanto que todo aluno da instituição privada queria estudar numa escola pública se houvesse realmente o investimento merecido. (Roberto).

Falta recursos financeiros para a escola poder se articular melhor, ser os diretores precisam fazer peripécias para dar conta de tudo que não é suprido pelo estado, seja um reforma ou mesmo uma pesquisa. (Sergio).

Sobre o aspecto do laboratório de informática, a Professora Jéssica ressalta os problemas com o laboratório de informática do colégio, citando um caso de um email que ela não conseguiu enviar devido a problemas decorrentes do servidor de internet da escola:

Falta muita coisa, nas salas de aula ou mesmo para auxiliar aqui na escola. Ontem, tentei mandar um email daqui da escola, o tal do servidor não funcionava. Então é difícil. (Jéssica).

O Professor Xavier, afirma que a infra-estrutura da escola não é das melhores e fala sobre a decepção com as promessas governamentais, citando o caso dos computadores portáteis que estão destinados a os docentes da rede estadual do Paraná no final do ano de 2012. Segundo eles os recursos financeiros do estado são mal administrados:

Poderia ter uma estrutura melhor, a gente vive muito de promessa, como por os tablets que foram prometidos e até agora não chegaram à escola, com tantos recursos tecnológicos que nós dispomos hoje, deixamos muito a desejar, o dinheiro existe, mas não está sendo muito bem aplicado para melhorar a estrutura da escola, e em termos desse trabalho é o stress na sala de aula. (Xavier).

Em especial o caso da falta de recursos levantados pelos/as Professores/as, os depoimentos dos/as Professor Bianca e o Professor Ricardo, em uma perspectiva sobre a área do conhecimento da matemática, declaram que a escola não tem infra-estruturas adequadas, não há um laboratório para a área, o número de alunos de manhã é muito elevado para os espaços da sala de aula:

Para matemática a estrutura não é boa, não temos nenhum laboratório, nada além dos computadores velhos e de uma caixa de giz. O sexto ano tem em media 35 e os sétimos 30 à tarde sim, mas de manhã é muito aluno. E como a estrutura da sala é muito pequena. (Bianca).

Na escola não temos um laboratório de matemática e veja que temos mais de dois mil alunos é complicado. (Ricardo).

Percebemos que a infra-estrutura da escola é um elemento de precarização do trabalho docente. O laboratório de informática e a falta de recursos financeiros são pontos relevantes nos depoimento dos/as professores/as. Neste sentido os/as profissionais da escola estão imerso neste contexto de conflitos diariamente dificuldade um trabalho docente com qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar, a partir de uma perspectiva de gênero, a percepção dos/as Professores/as de ensino fundamental de uma escola pública estadual de Curitiba sobre as condições de trabalho respondemos os seguintes objetivos.

Na percepção da maioria dos/as docentes há uma visão que reproduz uma divisão sexual do trabalho tradicional, acarretando as mulheres assumir a responsabilidade pelo trabalho doméstico e permanecem identificadas como “mães naturais”, aspecto bastante associado à docência

A relação da maioria dos/as Professoras/as com os/as alunos fundamenta-se em uma autoridade que se assume como “pai” e/ou “mãe”, desenvolvendo de uma forma subjetiva, uma figura maternal e/ou paternal dos/as docentes como responsáveis pelos/as educandos/as, semelhantes como se estes fossem seus/suas filhos/as. Todavia, percebemos que esta visão do trabalho docente, está em processo de transformação, lentamente por uma visão mais igualitária de gênero.

Identificamos que pouco/as docentes possuem alguma formação sobre os estudos de gênero, a maioria deles/as nunca fez nenhum curso ou formação sobre o assunto. Os/as poucos docentes que realizaram alguma formação sobre gênero afirmam que, as formações poderiam ter sido mais amplas e aprofundadas.

Na divisão sexual do trabalho doméstico dos/as docentes, as mulheres, as Professoras continuam exercer predominantemente esta função, ficando para os homens em muitos casos a função apenas de auxiliares no lar, embora haja exceções entre os/as docentes onde o casal divide igualmente as funções do lar. Este fato demonstra que está ocorrendo em um processo lento, porém, contínuo de transformações da divisão sexual do trabalho no lar.

Sobre as condições de trabalho docente, os/as Professores/as percebem - lá como desgastantes e “pesadas”. A assistência médica do estado, os regimes trabalhistas e o plano de carreira dos docentes são considerados insatisfatórios pela maioria dos/as Professores/as, aqueles/as que consideram razoáveis as condições de trabalho ainda apontam que são necessárias muitas melhorias.

Percebemos que há intensificação do trabalho docente fora no trabalho docente pela escassez de tempo da hora atividade para realizar os planejamentos,

acompanhamentos e avaliações dos processos de aprendizagem dos/as aluno/as e para a execução dos aspectos burocráticos do trabalho.

E há também a intensificação do trabalho docente fora do expediente de trabalho, pois como o tempo da hora atividade é insuficiente para a quantidade e qualidade do trabalho dos/as Professoras/as, eles/as acabam por levar seus afazeres para casa. Este trabalho é realizado de maneira espontânea pela necessidade do momento e não é remunerado.

A infla-estrutura da escola também foi um aspecto citado pelos profissionais da educação como um fator de intensificação do trabalho, as instalações da escola são consideradas pela maioria como razoáveis, todavia o laboratório de informática é centro de críticas devido aos equipamentos que não funciona adequadamente. As instalações elétricas e as salas de aula também são citadas.

A partir desta discussão inicial percebemos que há necessidade de desenvolver outras pesquisas sobre o tema. Há muitos aspectos nas relações de gênero e condições de trabalho docente que precisam ser aprofundadas e, não caberiam em uma dissertação. Assim sugerimos para pesquisas futuras:

- A divisão sexual do trabalho doméstico no lar dos/as docentes;
- Estudar a divisão sexual do trabalho na gestão escolar;
- Analisar as condições de trabalho dos/as coordenadores pedagógicos;
- A relação entre classe social, geração, sexualidade, gênero e a prática pedagógica;
- A percepção dos/as alunos/as sobre o trabalho docente;
- A percepção dos/as discentes e docentes sobre o corpo e sexualidade no âmbito da escola;
- As movimentações político-sociais dos/as docentes pela melhoria nas condições de trabalho e na educação;
- Analisar a hora atividade dos/as docentes em relação à qualidade do ensino;
- Analisar a divisão sexual do trabalho na família dos/as alunos/as.
- Identificar a representação simbólica de gênero presente nas famílias dos/as discentes.

Concluimos que os/as docentes do ensino fundamental percebem as suas condições de trabalho como precárias e desgastantes, a intensificação do trabalho docente é regra na escola e fora da escola. Dentro da escola, os docentes são sobrecarregados pelas demandas do dia-a-dia da sala de aula, por assumirem responsabilidades além da função do/a professor/a e pela falta de tempo na hora atividade. Fora da escola, os/as docentes acabam levando o trabalho para casa, quase como regra.

Sobre as relações entre as condições de trabalho e gênero, percebemos que os/as docentes acabam sendo associada no trabalho docente na figura materna e paterna. A divisão sexual do trabalho no lar dos/as professores/as continua sendo assumido pelas mulheres e os homens em muitos casos apenas ficam como ajudantes. O magistério ainda é uma profissão predominantemente feminina em número e representações, embora este aspecto passe por transformações.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Karla Galvão. **Sobre os estudos em masculinidades no Brasil: revisitando o campo.** In: Cadernos de Gênero e Tecnologia. UTFPR, Ano 1, Número 01, 2005.
- AGUIAR, Neuma. **Perspectivas Feminista e o conceito de patriarcado** na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. In:_. Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997.
- ALVES, Maria Manuela . GARCIA, Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do Trabalho docente.** Educ. Soc., Campinas, Vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.
- ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi (orgs). **Gênero, família e trabalho no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- Aparecida Neri de Souza, **Organização Do Trabalho Moderno: Precarização Do Trabalho Docente.** III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação Rio de Janeiro, 2011.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médias, 1995.
- Bertelli, Edilane. Tumelero , Silva Marta. Lazarin, Sabrina Mello; **"A Vida Como Ela É": Gênero, Trabalho E Família** Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidade , Deslocamento, UFSC, 2010.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo:** Vol. II. A experiência vivida, v. 2, 1976.
- BECKENKAMP, A. H. **Empobrecimento E Futuro Do Trabalho Docente Na Visão De Professoras Do Ensino Fundamental Da Rede Pública Estadual Do Estado Do Rio Grande Do Sul.** Dissertação de Mestrado. Pelotas, UFPel, 2000.
- BRASIL. Ministério da educação e Desporto (MEC). **Anuário Brasileiro Da Educação Básica.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13784/mulheres-sao-815-do-magisterio-da-educacao-basica-no-brasil/> acessado em: 02/06/2011.
- BRITO, J. ; OLIVEIRA, O. **Divisão Sexual Do Trabalho E Desigualdade Nos Espaços De Trabalho.** In: SILVA FILHO, F. e JARDIM S. (orgs.) A Danação do Trabalho,. Te Corá. Rio de Janeiro. 1997.
- BRUSCHINI, Cristina. **Gênero E Trabalho No Brasil: Novas Conquistas Ou Persistências Da Discriminação?** In ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org.). Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/UFMG/ São Paulo: Editora 34, 2002.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; LOMBARDI, Maria Rosa. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007.

BRUCHINI, Cristina & AMADO, Tina. **Estudos Sobre Mulher E Educação**. Algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, no. 64, 1988.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, MARIA Rosa. **Indústrias E Trabalhadoras: Trabalho Feminino No Final Do Século XX**. In: CARNEIRO DE ARAÚJO, Ângela Maria (orga). Cadernos Pagú: desafios da equidade. Núcleo de Estudos de Gênero/ UNICAMP, V.02n. 17/18, 2002.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho E Gênero No Brasil Nos Últimos Dez Anos**, Cadernos de Pesquisas, v.37, n.132, p.537-572, set./dez. 2007.

BRUSCHINI, Cristina. **O Trabalho Da Mulher Nas Décadas Recentes**. Ministério das Relações Exteriores. Seminário Políticas Econômicas. Pobreza e Trabalho, IPEA. Rio de Janeiro. 1994.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho Doméstico: Inatividade Econômica Ou Trabalho Não Remunerado**. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 23, n. 2, p. 331-353, 2006.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. **A Bipolaridade Do Trabalho Feminino No Brasil Contemporâneo**. Cadernos de pesquisa, v. 110, p. 67-104, 2000.

BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN, Andrea Brandão. **Trabalho De Mulheres Executivas No Brasil No Final Do Século XX**. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 121, p. 105-138, 2004.

Bogdan, R e Biklen, S. **Investigação Qualificativa Em Educação: Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos**. Porto: Porto Editora. (2010).

Base de dados da IPARDES, **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Pesquisa Anual 1985-201**, Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/imp/>. Acessado em dia 20 de maio de 2012 às 06:30 horas. IBGE, 2012. Pesquisa Mensal de Emprego - PME. Instituto Brasileiro de Geografia

[Http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pm e nova/<ulher Mercado Trabalho Perg Resp 2012.pdf](Http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pm_e_nova/<ulher Mercado Trabalho Perg Resp 2012.pdf). Acessado em 20 de maio de 2012 às 09:00 horas.

CALDAS. Andréa do Rocio. **Desistência E Resistência No Trabalho Docente: Um Estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. (tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná. 2007.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Gênero: considerações sobre o conceito**. Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. p. 21-32, 2009.

CARVALHO, Marília Gomes de. **Gênero e Tecnologia: Estudantes de engenharia e o mercado de trabalho**. 2009.

CARVALHO, M. P. **Trabalho Docente E Relação De Gênero**: algumas indagações. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 2, mai/jun/jul 1996, p. 77-84.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina**. Estudos Feministas, v. 6, n. 2, p. 406, 2008.

CAMPOS, M. C. S. de S. et al. **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcaram o presente. Bragança Paulista. Edusf, 2002.

CANTINI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CASTELLS, R. **As metamorfose da questão social**: uma crônica salário. Petrópolis: Vozes. Castro, M. & Lavinias, L. 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**. Ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo** - uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de Professores e Professoras de classe populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Codo Wandelely (org.) **Educação: carinho e trabalho**- Petrópolis, RJ; Vozes/Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

LUZ, N.S; CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L.S (orgs).**Construindo a igualdade na Diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

DALILA, Andrade Oliveira. **A Reestruturação Do Trabalho Docente**: Precarização E Flexibilização Educ. Soc., Campinas, vol. 25, 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 02/09/2011.

DIEESE. **Anuário das mulheres brasileiras**. / DIEESE – São Paulo: DIEESE, 2011. 300p.

ENQUITA, M. F. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. 1991.

ESTEVE, José M. et al. **Mudanças sociais e função docente**: Profissão Professor, v. 2, p. 93-123, 1995.

ESTEVE. José M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos Professores. Trad: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARIA. Elaine Turk. ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p.57-72).

FRANÇA, Ana. SCHIMANSKI Édina. **Mulher, trabalho e família**: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar *Emancipação*, Ponta Grossa, 9(1): 65-78, 2009. Disponível em [HTTP://www.uepg.br/emancipacao](http://www.uepg.br/emancipacao) acessado em 20 de maio de 2012 às 10:00 horas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 p.

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

GUIMARAES, Nadya Araújo. **Laboriosas mas redundantes**: gênero e mobilidade no trabalho no Brasil dos 90. In Estudos Feministas. Florianópolis: FH/CCE/UFSC V. 9 n. 1, 2001.

GOLDENBERG, M., Esterci, N., FRY, P. H.. **Fazendo Antropologia** no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.340.

GORZ, André. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2003.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino como profissão paradoxal**. Revista Pátio. Educação – agenda para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, Ano IV, n. 16, p 13-18, fev./abr.de.2001.

HARGREAVES, A. **Os Professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna. Alfragide, Portugal: Editora McGrawHill, 1998.

HEILBORN, Maria Luíza; SORJ, Bila. **Estudos de gênero no Brasil**. In. MICELI, Sergio (org). O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995). São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS, 1999.

_____. Nova Divisão Sexual do Trabalho? **Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2003.

HIRATA, Helena, SEGNINI, Liliana. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: SENAC, 2010.

HYPOLITO, A. L. M. **Processo de trabalho docente** – uma análise a partir das relações de classe e gênero. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1994.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reestruturação Curricular E Auto-Intensificação Do Trabalho Docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, PP. 100-112, Jul/Dez 2009

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus Editora, 2002.

IBGE; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa mensal de Emprego**. Dia internacional da Mulher. 8 de março de 2012. Disponível em: HTTP://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pmenova/Mulher_Mercado_Trabalho_perc_Resp_2012.pdf acessado 10/08/2012.

KERGOAT, Danièle. **Divisão Sexual Do Trabalho E Relações Sociais De Sexo** *Dictionnaire critique de féminisme*, organizado por Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré, Danièle Senotier. Ed. Presses Universitaires de France. Paris, novembro de 2000. Traduzido por Miriam Nobre em agosto de 2003.

KERGOAT, Danièle, HIRATA, Helena. **Novas configurações da Divisão Sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007

LAURETIS, Teresa de. **“A Tecnologia Do Gênero”**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro/; Rocco, 1994. PP.206-242.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVINAS, Lena. Emprego Feminino: **O Que Há De Novo E O Que Se Repete**. Dados, Rio de Janeiro, v.40, n.1, 1997.

Lancillotti, Samira Saad Pulcheiro. **A Constituição Histórica Do Processo De Trabalho Docente**. (tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2008

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, História e Educação**: construção e desconstrução. Editora Educação e Realidade (1995).

LOURO, G. L. **Mulheres na Sala de Aula**. In: Mary Del Priori (org.); Carla bassanezi. História das Mulheres no Brasil. 6ª.ed. – São Paulo: Contexto, 2002. P. 441 – 481.

LOMBARDI, Maria Rosa. **A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n.110, o.67-104, jul. 2000.

LOBO, E. S. **A Classe operária tem dois sexos**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LUZ, Nanci Stancki. **Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil**, 2009.

LUZ, Nanci Stancki. **Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil in Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola/org. Luz, NS, Carvalho, MG, Casagrande, LS Curitiba: UTFPR, 2009.

MATOS, Marlise. **Teorias de gênero ou teorias e gênero?** Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. Estudos feministas, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, V.16, n.2, 2008.

MATOS, Vanessa Cristina Santos. **Um estudo histórico das relações de Gênero e Classe**. Revista Multidisciplinar da Uniesp/SABER ACADÊMICO–nº, 2009.

MACHADO Lia Zanotta. Feminismo, Academia e Interdisciplinaridade. In. COSTA, Albertina Oliveira e BRUSCHINI, Cristina: Rio de Janeiro, 1992.

_____.Perspectiva em confronto: **Relações de gênero ou patriarcado contemporâneo**. Brasília – DF: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie_284_empdf.pdf>. Acesso dia 11 de junho de 2011.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Lesões por esforços repetitivos**. In CATTANI, Antoni1997. PAGU - Trajetórias do Gênero, Masculinidades... N.º 11. Publicação do PAGU – Núcleo de Estudos de Gênero/Unicamp, Campinas, SP, 1998.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. In: Estudos Feministas. Florianópolis:CFH/CCE, UFSC, v. 8, N. 2, p. 9-41, 2000.

NORONHA, M.M.B. **Condições Do Exercício Profissional Da Professora E Os Seus Possíveis Feitos Sobre A Saúde**: estudo de casos das Professoras de ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2002.

Narvaz, M.G. ;Koller , S.H **“Famílias e Patriarcado: da Prescrição Normativa á Subversão Criativa”** Psicologia&Sociedade; 18 (1): 49-55; jan/abr. 2006

NUNES, M. O. **A instituição escolar pública capitalista**: campo de praticas social distinto e produções ideológicas diferenciadas. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre , UFRGS, 1990.

NUNES, A.R.C. **A Natureza Do Trabalho Docente Como Mediação Da Relação Orgânica Entre Sindicatos E Escola**. Dissertação de mestrado. Curitiba, UFPR, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

OLIVERIA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, vol 25 , no. 89,2004.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S.A, 1993.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero em perspectiva**. Cadernos Pagu, v. 11, p. 141-155, 1998.

Plano de Carreira do Magistério – **Lei complementar 103/2004** de 15/03/2004, <www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Leis/Lei_Complementar_103.pdf>. Acessado em agosto/2013

Revista Teoria e Educação “Dossiê: **interpretando o trabalho docente**” Porto Alegre, n.4, 1991.

SAYÃO, Thomé Deborah. **Relações De Gênero E Trabalho Docente Na Educação Infantil**: Um Estudo De Professores Em Creche, tese de Doutorado.UFSC. Florianópolis.2005

SANTOS, C.M.A **Proletarização Do Trabalho Docente**: Entre O Mito, A Realidade E A Possibilidade. Trabalho e Educação, n.4, revista do NETE: UFMG, ago/dez/1998.

Sanches, Solange. **A situação atual das trabalhadoras domésticas no país**. Comunidade do Ipea. N.º 90,2011. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>

SANCHES, Solange; GEBRIM, Vera L. M . **O trabalho da mulher e as negociações coletivas**. Revista de Estudos Avançados. São Paulo, Vol.17,n49.Set/Dez. 2003

SILVA, Nanci Stancki. **Gênero e trabalho feminino**: estudo sobre as representações de alunos (as) dos cursos técnicos de Desenho Industrial e Mecânica do CEFET – PR. Dissertação de mestrado – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2000.

SILVA, Nanci Stancki. **Reestruturação Produtiva e Gênero**: um estudo de caso em duas empresas do setor de eletrodomésticos de linha branca. Tese apresentada ao Instituto de Geociência para obtenção do grau de Doutora em Política Científica e Tecnológica, UNICAMP. 2005.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal Coordenadoria Espacial da **Mulher Trabalho e cidadania ativa para as mulheres**: desafios para as Políticas Públicas/ Marli Emilio (org)

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Sociedade, Porto Alegre, v. 16, n2, o71-99, jul/ago. 1995.

SCOTT, Joan W. **O Enigma da igualdade**. In: Caderno de Estudos Feministas. Cfh/Cce/ Ufsc. Vol. 13, Nº.1, Ano 2005.

Souza, Marcelo Nogueira, **De Condições De Trabalho E Remuneração Decente**: O Caso Do Professor Temporário Na Rede Estadual De Ensino No Paraná. Universidade Federal do Paraná 2011.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.

THERRIEN, A.T.S. **Trabalho docente**: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998.

VIANNA, C.P. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo: Xamã, 2001

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Feminização ou feminilização?**: apontamentos em torno de uma categoria. Temporalis, v. 2, n. 22, p. 271-292, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1. INFRAESTRUTURA DE SALA DE AULA DA ESCOLA

Foto 1 - Lousa de uma sala da escola

ANEXO 2. INFRAESTRUTURA DO PRÉDIO DA ESCOLA

Foto 2 – Tomada de saída de energia elétrica da escola

ANEXO 3 – TELHADO DO GINÁSIO DA ESCOLA

Foto 3 – Telhado do Ginásio da escola