

# **AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO INICIO DA CARREIRA**

Maria das Graças Chagas de Arruda **Nascimento** – UFRJ

Jéssica Valentim **Santos** – UFRJ

## **Resumo**

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa que investigou o trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira, no período de 2011 a 2014. A pesquisa buscou compreender como professores dos anos iniciais do ensino fundamental, principiantes na profissão, vivem o trabalho docente e a aprendizagem profissional. Tomaram-se como sujeitos professores que encontravam-se nos seus três primeiros anos de docência, em uma rede municipal de ensino no Rio de Janeiro. Os instrumentos para a coleta de dados foram uma entrevista com representante do nível central, questionários e grupos de discussão com os professores. Neste texto, foram discutidas apenas as respostas relativas às condições de trabalho e aos desafios iniciais no momento de inserção profissional. Os resultados sinalizaram, por um lado, um entusiasmo e compromisso desses professores com a docência e, por outro, um descontentamento com as condições de trabalho às quais estão submetidos e que contribuem, muitas vezes, para o desenvolvimento de estratégias de sobrevivências individuais.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Professores iniciantes. Condições de trabalho.

# **AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO INICIO DA CARREIRA**

## **Introdução**

A literatura nacional e internacional tem apontado recorrentemente a relevância dos primeiros anos da carreira para a aprendizagem da profissão<sup>1</sup>. O ingresso no magistério é um momento de confronto com a complexa tarefa do exercício da docência

---

<sup>1</sup> Ver TEDESCO e FANFANI, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005; NÓVOA, 1999; VALLE, 2006; MARCELO, 2009.

e é marcado, também, por situações inéditas de conflitos e constrangimentos. Por outro lado, observamos que, na maioria das vezes, são irrisórios os cuidados com a inserção dos professores principiantes, o que resulta no ingresso na realidade escolar sob condições precárias de trabalho que pouco favorecem a aprendizagem da profissão e acabam por acentuar, nesses primeiros anos, dinâmicas de sobrevivências individuais.

Consideramos, com base na literatura, que os aspectos negativos da inserção profissional poderiam ser minimizados com maior apoio institucional aos que estreiam na profissão e com uma formação pré-serviço mais próxima das realidades do trabalho docente. De modo especial acreditamos que cabe às disciplinas que se inserem no campo da Didática tomarem a si o compromisso com uma maior aproximação universidade/escola.

O presente artigo, apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla que investigou o trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira, e foi desenvolvida no período de 2011 a 2014. Buscamos aqui discutir as condições de trabalho docente e as suas contribuições para a aprendizagem da profissão e inserção no contexto de trabalho. O foco recai, sobretudo, nas percepções e sentimentos dos professores iniciantes, no que se refere à aprendizagem da profissão, no contexto do ambiente social e institucional onde o trabalho docente se insere.

Para tanto, propomos inicialmente situar algumas considerações relativas à construção do objeto de estudo e às opções teórico-metodológicas. Em seguida, apresentamos brevemente alguns dados mapeados a partir do trabalho de campo e apontamos algumas reflexões da descrição e análise desses dados.

### **Situando o estudo: a construção do objeto de pesquisa e a escolha teórico-metodológica**

Algumas investigações recentes têm apontado para a necessidade de se indagar as condições de trabalho no contexto institucional no qual o trabalho docente se insere (GATTI e BARRETO, 2009; OLIVEIRA e VIEIRA, 2012; TARDIF e LESSARD, 2005). A respeito disso, Tardif e Lessard (2005) assinalam a dificuldade das pesquisas educacionais romperem com abstrações e se fundamentarem a partir de fenômenos reais da profissão. Tal necessidade apontada pela literatura se traduziu como discussão central do estudo que realizamos, que buscou assim compreender o trabalho dos professores, no contexto das condições concretas no qual se insere. Objetivamos compreender em quais condições de trabalho vivem os professores dos anos iniciais do

ensino fundamental, recém-ingressos na profissão, bem como os desafios do campo enfrentados por eles.

A coleta de dados se deu em três etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma entrevista com uma representante do nível central de uma rede de ensino pública no Rio de Janeiro. A escolha por esse instrumento se deu pela possibilidade de conhecermos quais eram as estratégias da Secretaria de Educação para a inserção dos professores e acordarmos as regras para a realização da pesquisa e entrada no campo.

A segunda etapa constituiu-se pela aplicação de um questionário de 97 questões, enviado por meio eletrônico aos professores e organizado pelos eixos: perfil socioeconômico, práticas culturais, trajetória escolar, trajetória profissional, prática e condições de trabalho.

Para responder ao questionário, o professor recebeu um link exclusivo e personalizado, do qual somente ele tinha acesso às suas respostas, dadas a qualquer momento dentro de um prazo estipulado pelos pesquisadores. Cabe destacar que o questionário foi enviado a um grupo de 100 professores, distribuídos por todas as regiões que compõem essa rede de ensino, dentre os quais obtivemos 81 respondidos.

Por fim, a última etapa foi composta pela realização de três grupos de discussão que intencionaram aprofundar questões apenas tangenciadas no questionário. Participaram dessa etapa apenas alguns professores que responderam ao questionário e que aceitaram o convite para deles participar. Os grupos de discussão mostraram-se adequados aos objetivos do trabalho proposto, pois permitiram, após realização da segunda etapa, captar as opiniões coletivas desses professores que viveram/vivem as suas primeiras experiências profissionais. Assim, puderam partilhar aspectos comuns do ingresso na carreira, vividos de modos particulares em razão das diferentes trajetórias de vida e formação e do contexto social e institucional em que atuavam.

Para a interpretação e análise das informações colhidas, muito nos ajudaram os estudos realizados por Tardif e Lessard (2005); Tardif e Raymond (2000); Nóvoa (1999; 2000; 2006); Huberman (2000); Veenman (1988); Tedesco e Fanfani (2004); Marcelo (2009), sobre o trabalho docente e o processo de inserção profissional.

A fase de iniciação à docência é um momento inédito na vida do professor e implica diferentes situações conflituosas, difíceis, inesperadas e até constrangedoras que estão para além de uma série de eventos pontuais, mas se insere em um processo de exigências e (re)significações diárias que deixam marcas profundas na maneira como se pratica e aprende a profissão. Trata-se, portanto, de um momento importante, no qual o

professor confronta os estereótipos que possui acerca da profissão, formulados ao longo da sua vida, com a realidade do trabalho (DUBAR, 1997). Nóvoa (2000) caracteriza esse processo de socialização como a adesão a princípios, valores e projetos próprios da ocupação e que são aprendidos e vão constituindo, assim, as maneiras de ser e estar na profissão, isto é, como o professor se sente e se diz professor. Para o enfrentamento dos desafios, o professor cria/incorpora mecanismos de sobrevivência que possibilitem aprender a viver o complexo cotidiano do seu trabalho. Esta tarefa pode ser, sem dúvida, dificultada ou facilitada pelo ambiente que o acolhe.

O espaço escolar se constitui, então, como cenário principal de desenvolvimento profissional, cuja finalidade será de integrar o iniciante à realidade do trabalho.

Na concepção de Marcelo (2009), a inserção profissional na carreira significa ainda o "período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes". Esse movimento é, portanto, caracterizado por tensões, contradições, dilemas do ponto de vista relacional e que exige do professor iniciante escolhas diárias que geram consequências, muitas vezes, diferentes das intenções iniciais (FANFANI e TEDESSCO, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005; NÓVOA, 1999).

Ainda segundo Marcelo (2009), outro aspecto importante nesse processo de estreia na profissão diz respeito à exigência de que os novos docentes executem as mesmas tarefas que são atribuídas aos professores mais experientes. Muitas vezes essas tarefas são cumpridas sem o apoio de um coletivo que ampare as dificuldades encontradas e vividas pelos principiantes, fortalecendo, assim, estratégias de sobrevivências individuais e solitárias. A esse respeito, o autor assinala:

Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar, diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor, crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (MARCELO, 2009, p. 6).

Nóvoa (2006) e Gatti e Barreto (2009) ressaltam, ainda, as condições de trabalho as quais os iniciantes normalmente são submetidos como uma problemática a mais que envolve o processo de inserção profissional. Para Nóvoa (2006, p. 14), o cuidado com os jovens professores são os piores possíveis e em condições de trabalho precárias que dificultam uma aprendizagem significativa da profissão. Isto é, os iniciantes "vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. [...] Lançados "às feras", [eles são] totalmente desprotegidos". Também para Fanfani e Tedesco (2004) existe uma gigantesca distância entre o ideal que se faz da ocupação e a realização prática no dia-a-dia dos professores, em condições de trabalho muito precárias. Gatti e Barreto (2009) também destacam as condições de trabalho como fator fundamental para o desenvolvimento profissional. Para elas, torna-se indispensável um elo entre a formação pré-serviço e a formação continuada como apoio aos que iniciam a docência.

### **O que a literatura aponta sobre as condições de trabalho docente**

O trabalho docente depende, em grande medida, da existência de condições objetivas adequadas ao que se realiza.

Toma-se aqui, como em Oliveira e Vieira (2012, p. 156), a noção de condições de trabalho como “o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários...”. No âmbito do trabalho docente, tais condições envolvem a forma como o trabalho está organizado, a jornada de trabalho, os recursos físicos e materiais, entre outros aspectos (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012). As autoras destacam ainda que essas condições de trabalho caracterizam-se também pelas relações de emprego: as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Hypólito (2012) inclui, ainda, o clima institucional como condição permanentemente importante, uma vez que as relações formais e informais que são estabelecidas podem ser meios para tornar possível ou não a realização dessa atividade profissional.

Nessa lógica, as condições de trabalho incluem:

[...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras

docentes, condições de remuneração, entre outras (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 157).

Assim, as condições de trabalho docente incluem dimensões quantitativas do ensino, que podem ser o tempo de trabalho (diário, semanal, mensal, anual), o número de horas-aula obrigatórias com a classe, a distribuição aluno-classe, o salário dos docentes, entre outros. Para Tardif e Lessard (2005), essas dimensões são oficiais e servem para as instâncias de estado definirem o quadro legal da profissão e o ensino desenvolvido, contabilizarem, avaliarem, remunerarem o trabalho docente.

Incluem também outras dimensões, tais como os sentimentos vivenciados pelos professores frente aos desafios e às condições às quais estão submetidos. Tais dimensões são definidas por Hypólito (2012) e Fanfani (2010 *apud* Hypólito, 2012) como o aspecto subjetivo das condições de trabalho docente.

Em síntese, consideramos que as condições de trabalho docente compreendem todos os recursos que tornam possível a realização da atividade de ser professor - sejam eles de ordem estrutural, operacional, pedagógica, financeira, material, humana e situam-se em um período histórico dado.

### **O que sentem os iniciantes: algumas percepções acerca das condições de trabalho**

Na pesquisa que desenvolvemos identificamos que os professores possuíam boas expectativas e vivenciavam sentimentos positivos no início da carreira. Os dados revelaram que os professores vivem simultaneamente os sentimentos positivos, em maior escala, e negativos, em menor frequência, o que confirma a perspectiva de que esse é um momento de descobertas e sobrevivência profissional, como aponta recorrentemente a literatura. Uma possível interpretação para a predominância de sentimentos positivos pode residir no fato de que o sentimento de descoberta, ou seja, de experimentar a profissão, ter uma turma, pertencer a um corpo profissional, ameniza as dificuldades no início da carreira e contribui para que o professor sobreviva, como destaca Huberman (2000). Os dados mostraram, ainda, que a iniciação à docência se dá em um contexto de inúmeros sentimentos, situações conflituosas, intensas, complexas, e põe os professores a experimentarem positivamente e negativamente a entrada no magistério. Isso foi evidenciado nos grupos de discussão, como se observa na fala que segue:

Aí eu peguei a turma no meio do ano e aí fui né super empolgada (risos). Aí meu Deus, o que eu vou dar? [...] E aí eu cheguei lá toda empolgada e pensei: Vou fazer o primeiro dia aquela coisa de se conhecer e tal. E aí quando eu cheguei, aí falou (diretora) assim: Toma L., hoje é dia de prova (risos)! [...] Aí foi mais ou menos assim, um choque né quando eu cheguei (risos).

O relato acima representa o que a literatura caracteriza como *choque do real*, momento de confronto do professor com a complexidade da situação profissional. A respeito disso, Tardif e Raymond (2000) consideram o choque do real como um momento "crucial que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira". Citando Veenman (1984), os autores assinalam:

o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, todos os dias que Deus dá. Essa realidade deve ser constantemente dominada, particularmente no momento em que a pessoa está começando a assumir suas tarefas de ensino.

Quanto à intenção de verificarmos as principais dificuldades enfrentadas pelos professores a respeito do trabalho desenvolvido na escola, percebemos ênfase nas relações interpessoais entre as famílias dos alunos, seus pares, a equipe pedagógica e a direção da escola. Para Tardif e Lessard (2005, p. 235), a interação é parte constitutiva do trabalho docente e caracteriza-se como "o principal objeto do trabalho do professor". Os dados mostraram que a principal dificuldade reside na relação com a família do aluno (47,8%). Apareceram, ainda, em menor escala, dificuldades em relacionar-se com a direção, a equipe pedagógica e com companheiros. Outras dificuldades também se mostraram bastantes recorrentes nas experiências desses professores. Lidar com a indisciplina dos alunos pareceu um desafio vivenciado pela maioria dos participantes. A respeito disso, 73,6% dos professores sinalizaram dificuldades nas relações estabelecidas com seus alunos, sobretudo, na manutenção da disciplina.

Como se vê, apareceram com força dificuldades que se referem ao conjunto de relações interpessoais presentes na escola, elemento importante do clima institucional e que constitui, como proposto por Hypólito (2012) e Fanfani (2010 *apud* Hypólito, 2012), a dimensão subjetiva das condições de trabalho docente

Na mesma medida em que essas relações se mostraram como dificuldades, elas também foram percebidas pelos professores como desafios, suscitando estratégias de sobrevivência e superação. De acordo com as respostas obtidas no questionário, os fatores que mais ajudaram os professores a enfrentarem essas dificuldades encontradas para a realização do trabalho em suas escolas foi o apoio institucional, apontado por eles como fator indispensável na aprendizagem da profissão. De modo majoritário, 77,5% dos respondentes indicaram a importância da troca com os pares no enfrentamento dos desafios, destacando-se aí a contribuição de colegas mais experientes. Foram lembrados também de forma significativa a importância das conversas com a coordenação pedagógica e com a equipe gestora da escola.

Para além das condições que se inserem no âmbito da dimensão subjetiva do trabalho docente, buscamos perceber como os professores viam o conjunto de condições necessárias para o trabalho que desenvolviam – recursos materiais, estruturais, pedagógicos, financeiros, humanos (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012 e HYPÓLITO, 2012) No âmbito deste artigo, destacamos alguns dos aspectos encontrados com maior recorrência nos dados e que, ao nosso ver, estão intimamente relacionados, a saber: as condições físicas e materiais, a jornada e a intensificação do trabalho docente e a saúde docente.

#### **a) As condições físicas e materiais**

Um primeiro aspecto a destacar no que se refere às condições objetivas de trabalho encontradas por alguns professores em suas escolas e que parecem interferir na qualidade de suas atividades pedagógicas que desenvolvem, diz respeito às situações, em alguns casos, precárias dos espaços e instalações.

Segundo Hypólito (2012, p. 224), "as condições de ruídos são significativas no sentido de que há uma perturbação, como no que se refere ao ruído originado na sala de aula, fora da sala de aula, fora da unidade escolar". Indagados sobre isso, muitos professores identificaram que há ruídos significativos no interior da escola e da sala de aula. Quase 60% dos professores classificou esse ruído como insuportável ou elevado. Verificou-se ainda que a maioria dos professores (86,9%) considerava que a ventilação das unidades escolares era ruim ou regular. As áreas destinadas à recreação e aos esportes, a sala de informática e os recursos pedagógicos também foram consideradas pela maior parte dos professores (mais de 60%) como inadequados. Constatou-se ainda que apenas os itens “banheiro para funcionários”, “biblioteca” e “equipamentos”



obtiveram índices de aprovação (bom ou excelente) superior a 40%.

Algumas dessas condições físicas também puderam ser observadas durante o trabalho de campo, quando da visita realizada para o contato com os professores. Uma das escolas visitadas apresentava, em relação ao espaço físico, uma situação bastante diferenciada. Funcionava em um parque, cujas dependências não foram planejadas para acolher uma escola. O parque é muito amplo e a escola ocupava o espaço que, inicialmente, seria destinado a pequenas lojas. Não havia separação entre esse espaço e o resto do parque. Meias paredes dividiam as salas e as portas de aço, abriam no sentido vertical. No momento em que a visita foi efetuada, uma grade estava sendo colocada nas extremidades do espaço destinado à escola. Como afirmaram os professores que lá atuavam, essa condição, se por um lado, oferecia às crianças oportunidades de participação nas diferentes atividades ali oferecidas, por outro, exigia dos professores uma atenção redobrada no cuidado com as crianças e um grande esforço físico, sobretudo, de voz.

Essas evidências também puderam ser constatadas nos grupos de discussões, e para além das condições físicas e estruturais, também se revelam na falta de recursos materiais, como se verifica a seguir:

Na minha escola, eu não tenho nenhuma estrutura, não tem instrumento, então, aula de música... Chega uma hora que você tem que ter instrumento... Então, nesse ponto é desgastante assim...

Diante da falta de recursos materiais, alguns professores assinalaram a necessidade de comprar alguns materiais com recursos próprios. Uma professora destacou que, muitas vezes, para atender às demandas do trabalho com as crianças, precisou providenciar materiais pedagógicos, com seu salário.

Material, lá falta muito... nossa! Eu tinha que comprar até massinha... Gastei muito dinheiro... Porque vem a cobrança da CRE: a gente quer cantinho de jogos, do letramento, a gente quer cantinho das fantasias. E cadê o material? E a diretora: “não chegou verba, não sei quando vai chegar”...

Considerando que a discussão das condições de trabalho docente se integra ao tema da valorização dos profissionais da educação (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012), confirma-se, nesses relatos, o desprestígio da profissão, já tantas vezes apontado pela literatura, seja no que se refere aos baixos salários e à má formação, seja no que diz

respeito às precárias condições de trabalho, encontradas na maior parte das escolas dos sistemas públicos de ensino. Agrega-se à já extensa lista de responsabilidades do professor, também aquela de subvencionar os recursos necessários para o desenvolvimento do seu trabalho, o que, muito certamente, dificilmente, se cogitaria como exigência para outras profissões.

#### **b) Jornada de trabalho e intensificação do trabalho docente**

Buscamos indagar, inicialmente, a respeito da indicação do total de horas-aula ministradas pelos professores, ou seja, o tempo de ensino<sup>2</sup>. Observamos que mais da metade dos respondentes (60,5%) indicou trabalhar entre 20 e 40 horas por semana, o que, em princípio, se explica pelo regime de trabalho para o qual esses professores prestaram o concurso de ingresso. No Rio de Janeiro existem professores dos anos iniciais do ensino fundamental que fizeram o concurso para atuarem vinte e duas horas e meia por semana e outros que prestaram concurso para o regime de quarenta horas semanais. Contudo, um grupo expressivo dos professores (39,5%) sinalizou trabalhar mais de 40 horas por semana, o que apontava para uma diferença entre o que prevê o regime de trabalho e a necessidade de serviço no âmbito dessa rede de ensino. O regime de trabalho dos professores de 40 horas prevê a alocação desses docentes em apenas uma escola e com uma única turma. Porém, a realidade é muitas vezes diferente e os professores são "encaminhados" para uma dupla regência, em escolas distintas ou não, em razão da rede ainda não ter adaptado todas as escolas para funcionarem em horário integral. Dessa situação decorre a necessidade de algumas professoras trabalharem dez horas diárias, o que excede o "contrato" inicial, totalizando cinquenta horas semanais. Essa organização do trabalho é chamada de "meia dobra" e a carga horária excedente é paga como "encargos".

No que diz respeito ao tempo de trabalho<sup>3</sup>, 75% dos professores afirmaram levar trabalho para casa com frequência. Indicaram ainda a realização de atividades fora da sala de aula e/ou escola, tais como atendimento a alunos, planejamento e preparação de avaliações, planejamento e preparação das aulas, estudos, atendimento aos pais ou responsáveis, correções de trabalhos e tarefas administrativas.

---

<sup>2</sup> Tempo de ensino: a organização temporal da escola, o período reservado à realização de atividade em aula, em espaços formais ou não, caracterizado como hora-aula (GATTI e BARRETO, 2009).

<sup>3</sup> Tempo de trabalho: as inúmeras tarefas de preparação de aulas, correções de atividades, estudos, trabalhos realizados fora do contexto escolar, entre outras, e é designado como carga horária de trabalho e enquadrado na hora-atividade (GATTI e BARRETO, 2009).

O que se viu foi que os professores ouvidos por nós, em sua maioria, percebe a docência como um trabalho extenuante, em virtude, entre outros fatores, da sobrecarga de trabalho. A demanda exaustiva de trabalho faz com que os iniciantes se relacionem com o tempo escolar de modo desestimulador. Isso fica evidente no relato de uma das professoras ouvidas:

Hora de almoço? Bom, o almoço a gente engolia a comida porque, assim...". Vocês são 40 horas. Por lei, vocês têm direito à uma hora de almoço". Então, a gente tinha até, mas só o que acontece: o horário nosso era 7h15, as crianças saíam 11h45. Só que nesse intervalo entre 11h45 até 12h45 os pais não buscavam as crianças, o ônibus não chegava para buscar as crianças e a gente tinha que ficar tomando conta das crianças.

Situações como essa resultam na intensificação do trabalho, seja por meio da ampliação de sua jornada ou pelo aumento da carga sem prever qualquer remuneração por isso. De acordo com Tardif e Lessard (2005), os professores possuem uma carga de trabalho mais pesada que de outros colegas de profissão dos países da *Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE). Consideramos, como Tardif e Lessard (2005), que esse é mais um fator que, somado a outros, tornam a docência um trabalho mais complexo, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.).

Consideramos também que tal sobrecarga de trabalho pode trazer consequências importantes para a formação continuada e o desenvolvimento profissional desses professores.

### **c) Saúde docente**

Considerando a complexidade e a intensificação do trabalho docente, bem como o aumento da jornada de trabalho imposta a esses professores, ao cruzar os dados obtidos em resposta ao questionário relativos às condições de saúde dos professores, muito embora a maioria (65,8%) tenha informado não ter tido afastamento médico nos últimos seis meses, pareceu-nos significativo que 34,2% tenham tirado licença e se afastado do trabalho, em grande parte, por períodos de até uma semana por diferentes

motivos. Desse universo que se afastou, 61,5% o fez em razão de cirurgias de parto, doenças infectocontagiosas e respiratórias.

Parece-nos possível supor que para esses professores que trabalham, em sua maioria, nove horas diárias com as crianças, com muitos alunos, cujo sistema só prevê um docente por turma, impedindo-os, em muitos casos, de desfrutar de pequenos intervalos, tais condições estariam contribuindo para afetar a saúde de alguns, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Tinha uma colega que ela abria a bolsa e dizia: "Cadê o meu Floral?". Ela abria a bolsa e dizia: "Eu não trouxe o meu Floral". E ela tremia e chorava, ela tremia e chorava. Então, assim, a gente sempre passava por momentos difíceis.

Eu fiquei três anos sem ficar gripado. Agora esse ano de 2012 que eu comecei a dar aula... Eu tenho uma caixa de remédio, vitamina C, não sei o que, garganta... Eu vejo os colegas mais antigos e eu fico assim... Caraca! É uma profissão desgastante!

É um parque. É! Ainda é um parque né, aberto ao público e simplesmente as nossas salas são em lojas abertas... Então, com um mês de aula eu já estava com problema na voz. Inclusive, a M. até depois ela vai falar, ela sofreu uma depressão muito grande... Então, ela entrou em depressão, ela ficou 15 dias fora da escola e ela pegou a Educação Infantil e na primeira semana um aluninho dela sumiu no meio do tumulto da saída, porque a saída gente era uma coisa assim...

Embora os casos relatados acima sejam mais complexos, a avaliação feita pelos iniciantes sobre as condições físicas das escolas que atuavam se encaixaram nas categorias regular, bom e excelente. Essa percepção bastante variada se dá, ao nosso entendimento, em razão dessa rede de ensino cobrir uma ampla região do Rio de Janeiro, o que implica em contextos geográficos, econômicos e sociais muito diferenciados.

Esses dados sobre as condições físicas e materiais e as jornadas de trabalho exemplificam componentes que complexificam o trabalho docente e contribuem para a discussão sobre a saúde do professor. Assim, os aspectos referentes ao ambiente de trabalho são considerados como potenciais para causar danos de ordens físicas e mental ao trabalhador.

Compreendemos também que tais condições podem ter implicações fortes no desenvolvimento profissional desses professores que estreiam na profissão. Condições muito desfavoráveis podem afetar a permanência na profissão e o desenvolvimento profissional, dada a percepção manifestada pela maioria de nossos sujeitos de que o tempo é sempre insuficiente, os espaços inadequados, as relações quase sempre muito complexas.

### **Considerações finais**

O presente artigo buscou anunciar algumas implicações das condições de trabalho para a aprendizagem profissional e inserção na docência. A respeito disso, os professores investigados têm avaliações variadas sobre elas, uma vez que essa rede de ensino é bastante ampla e permite organizações diferentes para cada região e escola. De modo geral, os dados apresentaram determinada necessidade de reconfiguração dos recursos que possibilitam a realização do trabalho docente e ingresso na carreira.

Foi possível identificarmos com a pesquisa que, muitas vezes, as frustrações e os desapontamentos que os iniciantes encontraram na execução das tarefas profissionais do dia-a-dia podem estar relacionadas, em alguma medida, com as condições concretas de trabalho produzidas pelos variados ambientes institucionais ou pelos elementos que configuram as relações de trabalho, dentre os quais destacaram-se com frequência: a sobrecarga de trabalho, excesso de alunos por turma, relações interpessoais difíceis, falta de apoio institucional, pouco reconhecimento profissional, dificuldade para realizar as atividades planejadas e descontentamento com a própria forma de atuação.

O quadro complicado no qual o trabalho docente encontra-se permite continuarmos considerando a necessidade de criar estratégias, tanto na escola como em âmbitos superiores, que possibilitem amenizar experiências frustrantes no contato com a profissão. Para isso, torna-se importante a consciência do ambiente de trabalho do professor como local efetivo de aprendizagem da profissão. Condições favoráveis de trabalho não pressupõem exclusivamente a implantação de novas tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, mas, grosso modo, a capacidade de melhorar as relações humanas, físicas, pedagógicas, financeiras, materiais e o reconhecimento de apoio institucional aos jovens professores. Considerando a importância da função do professor quando se fala em educação de qualidade, aspectos fundamentais para a sua profissionalização, como os já citados aqui, deveriam receber, em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais.

## Referências Bibliográficas

- DUBAR, C. A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. G. (org). **Trabalho na educação básica: a condição em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. [pp. 211-230].
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores: um desafio para a formação docente. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000.
- MARCELO, C. Los comienzos em la docencia: um profesorado com buenos principios. IN: Revista Currículum y Formación del Profesorado. Espanha, v. 13, n. 1, pp. 1-25, 2009. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.
- NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no SINPRO SP, 2006. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 6 de novembro de 2014.
- OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. G. (org). **Trabalho na educação básica: a condição em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. [pp. 153-190].
- TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, SP: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, pp. 209-244.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Novos docentes e novos alunos. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe: trabalhos apresentados na Conferência Regional**. O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe - novas prioridades. Brasília, julho de 2002. SP: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO. Brasília, 2004.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha deliberada? In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 87, n. 216, pp. 178-187, 2006. Disponível em: <http://rbep.inepgov.br/index.php/RBEP/article/view/File/32/34>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas, problemas de la función docente**. Madrid: Warcea, 1988.