

REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Magna Patrícia de Paula
UFMG

magnaufmg@yahoo.com.br

Tiago Antônio da Silva Jorge
UFMG

tiagoj.ufmg@gmail.com



RESUMO: O presente artigo tem como proposta identificar as mudanças ocorridas no trabalho docente decorrentes das políticas implementadas a partir da década de 1990, quando foram realizadas reformas educacionais no Brasil. O estudo dessas políticas serve como pano de fundo para uma melhor compreensão dos diversos fatores que levam ao afastamento, às faltas e ausências dos trabalhadores docentes, bem como a perceber como isso se dá no dia-a-dia escolar e suas repercussões nas práticas cotidianas. As reformas dos anos 1990, que foram marcadas pela adoção de políticas neoliberais, no âmbito educacional, é marcada por dois movimentos distintos e concomitantes: de um lado a diminuição da responsabilidade e do papel do Estado no atendimento à educação e, de outro, a ampliação do acesso à educação escolar que passara a compor as políticas educacionais. A reorganização escolar decorrente, sobretudo, desse processo reformista, traz uma nova lógica de funcionamento para as unidades escolares. Diante da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, a escola ganha maior flexibilidade e autonomia. Entretanto, soma-se a isso o aumento de responsabilidade e de atividades que passam a fazer parte do contexto escolar. Esse cenário gera uma maior exigência sobre os profissionais docentes, sobretudo os professores, culminando na ampliação de suas tarefas e atuação no dia-a-dia da escola. No artigo discutimos as consequências deste cenário, tais como um aumento acentuado no número de licenças médicas entre a categoria dos professores nas últimas décadas, o que contribui para aumentar o problema das ausências de docentes nas escolas. Essas licenças evidenciam o adoecimento físico e, ainda em maior escala, doenças psíquicas como é o caso da depressão e do estresse. Dessa falta do profissional ao trabalho decorre o fenômeno do absenteísmo, que é o nome dado à situação da falta do empregado ao trabalho. A ocorrência do absenteísmo no cotidiano escolar afeta

diretamente o funcionamento desses estabelecimentos, visto que a organização e o bom andamento das atividades na escola depende diretamente de seus atores. Além disso, a escola não pode diminuir suas atividades devido à ausência de profissionais. O absenteísmo docente compromete não só os trabalhos pedagógicos com os alunos e as demais atividades desenvolvidas no interior da escola, como também os profissionais presentes, que precisam se desdobrar para atender além de suas próprias demandas, as de seus colegas ausentes. Essa é uma situação que pode comprometer até mesmo as relações interpessoais dentro das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Reformas dos anos 1990; Intensificação do trabalho docente; Absenteísmo docente.

Introdução

O presente artigo tem como proposta identificar as mudanças ocorridas no trabalho docente decorrentes das políticas implementadas a partir da década de 1990, quando foram realizadas reformas educacionais no Brasil, as quais vieram no bojo das reformas do Estado. O estudo dessas políticas serve como pano de fundo para uma melhor compreensão dos diversos fatores que levam ao afastamento, às faltas e ausências dos trabalhadores docentes, bem como a perceber como isso se dá no dia-a-dia escolar e suas repercussões nas práticas cotidianas. Pretende-se explicitar as mudanças propostas pela própria legislação e discutir o contexto de transformação por que vem passando a prática educativa.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) já apontam que as funções dos trabalhadores docentes, em especial dos professores, se re-configuraram ao longo do tempo, ultrapassando o processo de ensino/aprendizagem, que ocupava papel central em suas atribuições. De acordo com essas autoras,

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, 2005, p.191).

O cenário educacional brasileiro, bem como em nível latino-americano, vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, sobretudo a partir das

reformas dos anos 1990 (OLIVEIRA, 1999, 2000, 2003; CASASSUS, 2001; BALL, 2002; TENTI FANFANI, 2007; KRAWCZYK; VIEIRA, 2012). Essas transformações têm modificado também as atribuições e responsabilidades dos profissionais docentes, levando à ampliação da complexidade do trabalho por eles desenvolvido (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Modifica-se ainda a forma como as escolas organizam seus trabalhos no cotidiano, sua autonomia e seu financiamento.

Em relação à sua organização, o presente artigo está organizado em duas partes, sendo a primeira dedicada à discussão acerca das reformas educacionais dos anos 1990 e as consequentes mudanças na gestão e organização do sistema educacional. Na segunda parte serão discutidas as implicações de tais mudanças no trabalho docente com foco principal na intensificação e no absenteísmo, bem como as consequências na organização do trabalho no ambiente escolar.

3

1 - As reformas dos anos 1990 e as mudanças na gestão da educação

Os anos 1980 no Brasil foram marcados por lutas sociais que buscavam a redemocratização do país após duas décadas de ditadura militar. As reivindicações da sociedade nesse período pautavam-se na recuperação das bases federativas e na necessidade de resolução dos problemas sociais, intensificados pela concentração de renda, pela crise econômica e pela incapacidade do Estado de responder a essas demandas (RIBEIRO, 1984). Buscava-se, nesse contexto, a democratização da educação por meio da universalização do ensino e da participação social na gestão educacional, além da diminuição dos altos índices de analfabetismo, de repetência e da evasão escolar (CUNHA, 1991).

A Constituição Federal brasileira, de 1988, trouxe significativas respostas às reivindicações sociais da época, como a garantia do acesso de toda a população à educação escolar, conforme prevê seu artigo 205, bem como a definição de um regime de colaboração entre os entes federados, visando a universalização do ensino básico. A Carta Constitucional incorpora também a perspectiva da gestão democrática na educação pública, em seu artigo 206, inciso VI, e estabelece novas formas de organização e de gestão escolar. Além disso, vinculou recursos orçamentários dos entes federados para o financiamento e desenvolvimento da educação (KRAWCZYK & VIEIRA, 2012).

Cabe ressaltar que, nesse mesmo período, o país vivia os efeitos da crise do capitalismo internacional, no molde de Estado intervencionista, e deparava-se com a impossibilidade dos programas econômicos vigentes darem conta dos graves problemas sociais, deixados pelo período ditatorial. Esse contexto facilitou a abertura do país para a ideologia do neoliberalismo, apesar do crescente engajamento social (KRAWCZYK & VIEIRA, 2012). A proposta neoliberalista baseava-se na não intervenção do Estado na economia e na diminuição de sua atuação nos programas sociais, afim de reduzir custos, e numa melhor delimitação entre o público e o privado. Acreditava-se que o modelo de Estado em vigor, que tinha atuação direta nas políticas sociais e econômicas, e pautado numa administração mais centralizada e burocrática, havia esgotado suas possibilidades e virara um entrave para o fortalecimento da economia do mercado e para a modernização. Krawczyk e Vieira (2012, p.57) mostram que na educação, assim como era proposto para as demais políticas sociais, a lógica era a da diminuição da responsabilidade e do papel do Estado em seu atendimento, ao mesmo tempo em que delegava maior responsabilidade às escolas e à sociedade.

Seguindo essa lógica das propostas neoliberalistas, a década de 1990 no Brasil, no âmbito educacional, é então marcada por dois movimentos distintos e concomitantes: de um lado a diminuição da responsabilidade e do papel do Estado no atendimento à educação e, de outro, a ampliação do acesso à educação escolar que passara a compor as políticas educacionais.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, marca essas mudanças, dando sustentação às propostas reformistas. Embora essa lei ampliasse a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos, ela também limitou os direitos expressos na Constituição/88, ao restringir o “direito fundamental de todos à educação” ao “direito à educação obrigatória”, expressada no ensino fundamental (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p. 57). Além disso, a mesma LDB/96 reduz o regime de colaboração, como previsto na Constituição, à distribuição de responsabilidades entre os entes federados, colocando a União com responsabilidade financeira apenas supletiva para a educação.

Diante da autonomia regional e local, difundida por esse processo reformista, e da falta de construção de um projeto educacional para o país, a educação escolar desenvolveu-se de acordo com os interesses e realidades regionais, construindo redes de

ensino distintas, descentralizadas e com características específicas (KRAWCZYK & VIEIRA, 2012). Como bem apontam Krawczyk e Vieira (2012, p.58), esse período de transformação do sistema educacional brasileiro é então marcado pelas “contradições entre autonomia e responsabilidade, entre centralização e descentralização, entre regional e nacional”. Essa nova proposta de organização da educação escolar, pautada na descentralização da gestão e na conferência de maior autônoma e mais responsabilidades à esfera local, acabou por ampliar rol de demandas dos trabalhadores docentes.

5

2 - As consequências das reformas sobre o trabalho docente

A reorganização escolar decorrente, sobretudo, desse processo reformista, traz uma nova lógica de funcionamento para as unidades escolares. Diante da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, a escola ganha maior flexibilidade e autonomia. Entretanto, soma-se a isso o aumento de responsabilidade e de atividades que passam a fazer parte do contexto escolar (OLIVEIRA, 2007). Esse cenário gera uma maior exigência sobre os profissionais docentes, sobretudo dos professores, culminando na ampliação de suas tarefas e atuação no dia-a-dia da escola. Oliveira (2004, p. 1132) expõe essa situação ao constatar que:

(...) podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

A proposta de expansão da escolarização básica aqui tratada se desenvolveu em um contexto de restrição orçamentária e de delegação de responsabilidades do poder central para o âmbito local, assim como previa a reestruturação capitalista vivenciada à época. Assunção e Oliveira (2009, p. 351) reforçam essa ideia ao afirmarem que a descentralização administrativa e financeira por que passou o sistema educacional brasileiro neste período “resulta em maior desregulamentação e no repasse de obrigações do âmbito central para o local”. Oliveira (2007, p. 366) explica que essa “descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos

administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas”.

Os atores da escola, sobretudo os professores, viram suas atribuições serem modificadas e ampliadas nesse período. Esses profissionais passam a ser cobrados além das atividades diretas com os alunos, em sala de aula, por demandas de outras ordens, como a participação na elaboração do projeto pedagógico e atuação junto à comunidade, por exemplo. É possível identificar que essas mudanças foram incorporadas pela legislação. A própria LDB/96, em seus artigos, presume uma ampliação da competência atribuída aos docentes, como explicitam Assunção e Oliveira (2009, p.352),

A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes.

O trabalho pedagógico é reestruturado, combinando diferentes fatores de gestão e organização do trabalho escolar, gerando uma maior responsabilização dos professores e demandando uma maior participação da comunidade no processo educativo (OLIVEIRA, 2007). Evidencia-se, com isso, que o modelo de descentralização e conferência de autonomia aqui discutido é pautado na responsabilização dos sujeitos. Os trabalhadores docentes passam a ser mais cobrados pelo êxito dos alunos e estes, por sua vez, passam a ser avaliados sistematicamente pelo poder público, por meio de testes e avaliações elaborados de forma padronizada e fora do contexto escolar (OLIVEIRA, 2007).

As políticas públicas decorrentes das reformas educacionais e orientadas à universalização do acesso à educação escolar, além de ampliar o número de alunos na educação básica, modificaram também o perfil dos estudantes que começaram a frequentar a escola. De acordo com Cury e Ferreira (2009), a partir das garantias legais de direito ao acesso à educação escolar, expressas na Constituição/88 e na LDB/96, por exemplo, as diversidades também foram intensificadas dentro das escolas. Os autores afirmam que,

(...) como a universalização e obrigatoriedade do ensino (fundamental) implicam colocar todas as crianças na escola, ou seja, todas as crianças com suas características pessoais, o sistema educacional passou a conviver com uma maior grandeza de diversidade sociocultural que adentram a escola pelas crianças com peculiaridades próprias. Tal situação faz aparecerem pessoas com suas individualidades, rompendo com um imaginário homogeneizante. Não que tal realidade relativa às peculiaridades não existisse, mas como a educação era elitista e seletiva, a grandeza numérica associada a um perfil sociocultural mais homogêneo não ganhava tanta expressão (CURY& FERREIRA, 2009, p. 35).

A ampliação do acesso à educação escolar à toda a população, por si só, representa uma grande conquista para a população brasileira e não é posta como foco de questionamento neste estudo. O que se busca refletir é o fato de que, embora a ampliação do direito à educação escolar fosse também fruto das lutas dos movimentos sociais, ela não se deu de forma estruturada, mas de modo geralmente “improvisado”. Buscava-se atender às legislações e à crescente demanda por esse direito. Um processo de ampliação e modificação de parâmetros, como o que se deu no Brasil, que não se preocupe com sua base ou com uma estruturação adequada pode gerar diversas dificuldades para o desenvolvimento do trabalho educacional.

Com a entrada de públicos diversos na escola, diversas também foram as demandas por eles apresentadas. Passam a fazer parte do cotidiano escolar situações que até então pouco adentravam os muros da escola. Questões como o trabalho infantil, a violência doméstica, o consumo e o tráfico de drogas por jovens e crianças, o conflito de classes sociais e até mesmo a desnutrição são alguns dos exemplos. Assim como expõem Assunção e Oliveira (2009, p.355), “quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até ela e, conseqüentemente, aos docentes”.

A escola, ao lidar com maior diversidade de públicos, passa a necessitar também de novas estratégias e concepções na condução de suas atividades com esses alunos. Isso porque, assim como observa TentiFanfani (2007, p.83), não se pode tratar da mesma maneira crianças de condições tão diversas (social, cultural, cognitiva, psicológica, linguística e etc.), assim como era a lógica no modelo escolar tradicional.

2.1 - A intensificação do trabalho docente e os reflexos na saúde dos trabalhadores

Em função das novas configurações no campo educacional, decorrentes das reformas iniciadas na década de 1990, como já visto, o trabalho docente começa a passar por uma grande reorganização devido à ampliação e complexidade das atividades assumidas pela escola a partir desse período (OLIVEIRA, 2004). Do ponto de vista da gestão, havia a necessidade de adaptação das escolas e de seus trabalhadores para lidarem com as novas atribuições advindas da descentralização financeira, administrativa e pedagógica. Além disso, era necessário também adaptar-se à expansão do acesso à educação básica e a consequente mudança no perfil discente, suas implicações, conforme previamente discutido. Todavia, na maioria dos casos, esse aumento de atribuições e responsabilidades se deu sem uma organização estrutural adequada, sem políticas públicas que dessem suporte a essas mudanças, lançadas diretamente às escolas e seus profissionais. Com uma gama maior de demandas e responsabilidades, distribuídas num tempo que não se modificou proporcionalmente e sem a estrutura e suporte necessários, os professores acabam tendo que priorizar determinadas atribuições, consideradas mais centrais em seus trabalhos, em detrimento de outras. Essa situação gera não só o esgotamento físico e mental como também a frustração desses profissionais.

Para tentar atender a essas novas exigências depositadas sobre a escola e de seus profissionais, foi necessária também uma reorganização do trabalho escolar. Modificam-se os tempos de trabalho com os alunos, aumentam as atribuições, extrapolando a sala de aula, novas responsabilidades são demandadas dos trabalhadores docentes. Essa ampliação na dedicação e nas tarefas concernentes a esses profissionais é o que culminaria na intensificação de seus trabalhos. A intensificação é definida por Dal Rosso (2008, p. 26) como “o ato de exigir mais trabalho e resultados do trabalhador, considerando o mesmo espaço de tempo, ou seja, aumentar o dispêndio de energia (física, intelectual, psíquica) do trabalhador gasto com o trabalho”.

Apple (1995) aborda a intensificação do trabalhador docente como sendo um processo que acompanha a evolução histórica do controle dos currículos e do ensino, em questões como desqualificação e requalificação do trabalho e, ainda, a separação entre concepção e execução do trabalho dos professores. Segundo o autor, essa intensificação é refletida em degradação do trabalho em vários aspectos, como na falta de tempo para

ir ao banheiro ou para tomar café e até mesmo para manter-se atualizado em sua área profissional, por exemplo.

Em convergência com essa abordagem, Duarte (2010, s/p), no Dicionário *Trabalho, profissão e condição docente*, afirma que essa intensificação do trabalho “se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores (...)” e demanda deles “um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos”. A autora afirma que

(...) se considera, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas (DUARTE, 2010, s/p).

Surge para o docente, em especial o professor, a necessidade de sobrepor tarefas, fruto do contexto abordado, como forma de adequação às novas demandas dele solicitadas. Como exemplo temos, além da atividade central dentro da sala de aula, a adoção de vários formulários de avaliação e acompanhamento dos alunos, a serem preenchidos pelo professor; a participação em reuniões de gestão e discussões de projetos e o atendimento às famílias dos alunos. Essas e outras atribuições inseridas no dia a dia desses profissionais são identificados como formas de intensificação do trabalho docente.

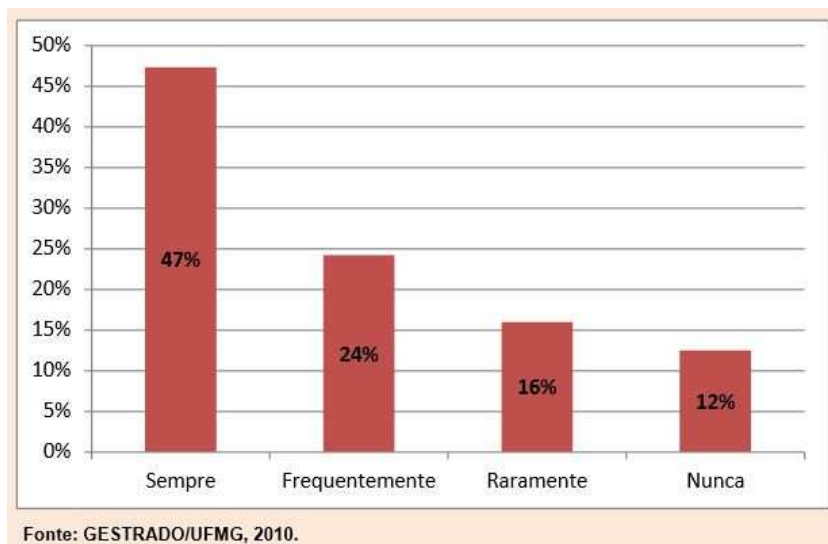
Robalino (2012), acerca desse processo de intensificação, destaca a necessidade de se considerar três elementos importantes e centrais na constituição do trabalho docente: “a carga de trabalho, a complexidade da tarefa e a responsabilidade” (ROBALINO, 2012, p. 377). De acordo com a autora, a carga de trabalho engloba o tempo dedicado ao trabalho, seja dentro ou fora da jornada regular para a qual o profissional foi contratado, e o número de alunos atendido pelo docente. A complexidade da tarefa é percebida diante dos novos conteúdos, dos programas curriculares e das particularidades dos alunos, por suas características individuais e representações familiares. Já a responsabilidade, segundo a autora, está ligada “às mudanças e novos regulamentos sobre o trabalho docente, aos mecanismos de controle, medição e avaliação do desempenho docente que foram se estabelecendo em quase

todos os países e à autoexigência assumida pelos docentes” (ROBALINO, 2012, p. 377). Ela afirma ainda que essa responsabilidade pode ser traduzida no papel sociocultural atribuído os docentes, na referência que esses profissionais representam para seus alunos e da relevância de suas atuações na formação cidadã de crianças e jovens.

As novas atribuições aqui citadas são demandadas de profissionais que, em alguns casos, não contam sequer com horários específicos (remunerados) para dedicarem-se a elas. Ainda quando há a previsão do horário para planejamento e preparação de atividades pedagógicas, como ocorre em algumas redes de educação, esse tempo é muitas vezes suprimido pela necessidade de substituição de colegas ausentes. Desse modo, os docentes acabam por inserir essas atividades em suas jornadas regulares de trabalho ou levando trabalho para casa. A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB)¹, revelou que a maioria dos profissionais docentes das redes públicas de ensino afirmaram a necessidade de levar trabalho da escola para ser realizado em casa, como pode ser verificado no gráfico abaixo.

¹A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB). Essa pesquisa é desenvolvida pela UFMG, por meio do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Faculdade de Educação, em cooperação técnica com o Ministério da Educação. A investigação ocorre simultaneamente em oito estados brasileiros, a saber, Minas Gerais, Santa Catarina, Goiás, Rio Grande do Norte, Paraná, Espírito Santo, Pará e Pernambuco, envolvendo universidades de cada estado. O objetivo dessa pesquisa é analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se dá seu trabalho nas escolas de Educação Básica.

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência com que levam trabalho para realizar em casa



Ainda de acordo com dados da mesma pesquisa, a maioria dos docentes (80%) afirmaram sentirem-se constrangidos a mudar a forma de trabalho em razão dos resultados das avaliações sistêmicas. Além disso, 71% dos entrevistados revelaram sentirem-se forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades, corroborando com os estudos que tratam da ampliação das demandas requeridas desses profissionais, da intensificação do trabalho docente.

Explorando um pouco mais as informações da pesquisa TDEBB é possível verificar que cerca de 47% dos sujeitos entrevistados afirmaram trabalhar em mais de uma unidade educacional, o que se configuraria em sobrecarga de trabalho, uma vez que o trabalho dos professores, em geral, já extrapola sua carga horária dentro da escola. A pesquisa mostra também que 13% dos profissionais entrevistados afirmaram exercer alguma outra atividade remunerada paralelamente ao exercício do magistério, sobretudo para aumentar suas rendas. Todas essas evidências de sobrecarga de trabalho podem estar contribuindo para o adoecimento dos trabalhadores docentes, sobretudo dos professores, e levando ao decorrente afastamento desses trabalhadores das escolas.

Face à complexificação e ampliação do trabalho docente aqui discutidas, vem à tona a questão da precarização desse trabalho. Uma vez que esse cenário é somado a

ausência de políticas públicas que promovam seu suporte, a precarização das condições de trabalho dos docentes evidencia-se, trazendo com ela consequentes situações de esgotamentos físicos, mentais e emocionais para os trabalhadores.

Fica clara a realidade desgastante que vem sendo enfrentada pelos docentes, sem que novas propostas sejam efetivamente pensadas visando minimizar tais problemas, tanto do ponto de vista de melhores condições de trabalho, quanto visando proporcionar um atendimento mais adequado aos alunos.

Diante dessa situação de sobrecarga de trabalho e de demandas, conforme exposto, começou-se a questionar o impacto das mudanças na configuração do trabalho docente sobre a saúde desses profissionais (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009; ASSUNÇÃO, 2003; 2005). Percebeu-se que esse quadro pode levar a diferentes manifestações na saúde dos docentes. Sintomas físicos, mentais e emocionais, como o desgaste vocal, a fadiga e o estresse, por exemplo, são muito citados pela categoria em pesquisas.

Dados de pesquisas realizadas no Brasil corroboram com as informações anteriores, evidenciando o cenário de adoecimento entre os professores da educação básica. Dentre elas, destaca-se a pesquisa coordenada por Codo (1999) encomendada e financiada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, envolvendo cinquenta e dois mil trabalhadores da educação básica de redes estaduais, em 1.440 escolas de todo o país. Essa pesquisa mostrou à época que 26% do total de entrevistados apresentavam desgastes emocionais, variando esse percentual de estado para estado. O autor aponta que os fatores desencadeadores das queixas e dos desgastes são variados, tendo em vista que as reais atribuições do profissional docente vão muito além do trabalho com o ensino/aprendizagem. Lembra ainda que as tarefas do professor se estendem para ambientes além da sala de aula, em muitos preparos e adequações que não incluem a presença do aluno – o que significa ampliação do tempo de trabalho, além da constante necessidade de atualização profissional. Enfatiza um grande investimento emocional do professor com seus alunos e colegas de trabalho uma vez que vínculos são diariamente estabelecidos. O autor aponta que esses fatores explicariam a sobrecarga mental e sua decorrente fadiga, levando a situações de depressão, ansiedade, insatisfação, frustração, medo e angústia.

De acordo com a mesma pesquisa, cerca de 48% dos sujeitos entrevistados sofriam com algum sintoma da síndrome de *burnout*, como é chamada a situação de profissionais que já não encontram mais sentido na realização de seus trabalhos, como se qualquer esforço lhes parecesse inútil no desempenho de suas funções. Para Codo(1999), esses profissionais docentes podem às vezes parecerem “desinteressados” ou “preguiçosos” com seus trabalhos, mas na verdade estariam adoecidos por esta síndrome. Conforme a definição do autor, essa síndrome envolve três componentes: a exaustão emocional; a sensação de despersonalização, ou seja, o endurecimento afetivo com os sujeitos com quem o profissional se relaciona no trabalho e a falta de envolvimento pessoal no trabalho.

2.2 - O absenteísmo e seus reflexos na organização do trabalho escolar

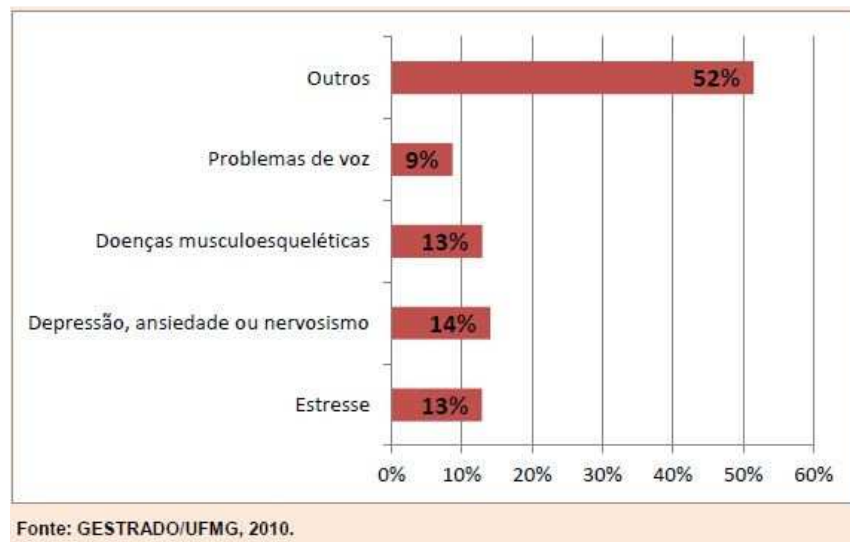
Conforme destacado anteriormente, diversos estudos evidenciam que os professores da educação básica estão entre os profissionais que mais adoecem em decorrência de seus trabalhos, o que os leva a afastarem-se da escola por razões de saúde (ARAÚJO, CARVALHO, 2007; FREITAS, CRUZ, 2008; DIAS, 2012; ASSUNÇÃO, 2003, 2009; ASSUNÇÃO, BARRETO, GASPARINI, 2005; CODO, 2002, GONÇALVES, 2003). Isso pode ser verificado até mesmo em âmbito internacional, por meio dos resultados da *Teaching and Learning International Survey – TALIS*², por exemplo, que teve sua última edição divulgada em 2013. Essa pesquisa internacional é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem por objetivo analisar as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem nas escolas. No Brasil, essa pesquisa contou com a participação de mais de quatorze mil professores, por meio de questionários. Dentre suas diversas constatações, uma que chamou a atenção foi a de que esses profissionais gastam cerca de 20% do tempo total de suas aulas tentando manter a disciplina em sala. Esse dado mostra um possível fator que contribui para o desgaste físico e emocional dos professores.

² Para mais informações: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page28

Pesquisas realizadas em diferentes países³ também apontam para um aumento acentuado no número de licenças médicas entre a categoria dos professores nas últimas décadas, o que contribui para acentuar o problema das ausências de docentes nas escolas. Essas licenças evidenciam o adoecimento físico e, ainda em maior escala, doenças psíquicas como é o caso da depressão e do estresse, como também evidenciadas na pesquisa de Codo (1999). Aparecem também males como distúrbios vocálicos e do sistema respiratório, além de doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, como salienta Assunção (2003). De acordo com essa autora, o aumento nas licenças médicas permite elaborar hipóteses de inter-relação entre a sobrecarga de trabalho e a suscetibilidade ao adoecimento que, por sua vez, leva ao afastamento do trabalho.

Nesse mesmo sentido, a já mencionada pesquisa TDEBB revelou que cerca de 28% dos sujeitos entrevistados haviam se afastado do trabalho por licença médica nos últimos 24 meses antecedentes à esse levantamento. Considerando apenas os sujeitos docentes que haviam se afastado do trabalho por licença médica, o gráfico abaixo traz algumas razões desse afastamento.

Gráfico 2 – Motivo de afastamento dos sujeitos docentes do trabalho por licença médica



³Para maiores detalhes, ver artigo: GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

Interessante verificar que a grande maioria dos entrevistado (52%) não se enquadrou em nenhuma das opções de afastamento apresentadas no questionário, ou talvez não se sentiram à vontade para identificar qual foi o motivo de seu afastamento. Outro fator relevante é a somatória entre as licenças devido a questões de ordem emocional, como depressão, ansiedade, nervosismo e estresse, totalizando 27% em detrimento dos 22% relacionados especificamente com problemas físicos.

Em relação ao tempo de afastamento por licença médica, conforme abordado pela pesquisa, os sujeitos docentes praticamente se dividiam entre aqueles que haviam se afastado menos de três semanas (48%) e mais de três semanas (52%). Tais dados confirmam que a escola fica com seu quadro de profissionais incompleto com bastante frequência, tendo que se adequar cotidianamente e lidar com substituições para os trabalhadores ausentes.

Dessa falta do profissional ao trabalho, justificada ou não, decorre o fenômeno do absenteísmo, conforme apontam pesquisas sobre essa temática (CODO, 2006; CAMPOS, 2006; GASPARINI *et al*, 2005; DIAS, 2012). De acordo com Bassi (2010), absenteísmo é o nome dado à situação da falta do empregado ao trabalho. Ele pode ocorrer por diversos fatores e ser justificado ou não. Entretanto, qualquer que seja sua motivação, a ocorrência do absenteísmo no cotidiano escolar afeta diretamente o funcionamento desses estabelecimentos, visto que a organização e o bom andamento das atividades na escola depende diretamente de seus atores. A escola precisa funcionar plenamente, independente das faltas e ausências deste ou daquele profissional. Precisa dar conta de realizar os trabalhos pedagógicos com os alunos, os programas e projetos que ali ocorrem; a organização e os trabalhos administrativos e burocráticos também precisam ser feitos. Enfim, a escola não pode diminuir suas atividades devido à ausência de profissionais.

Ainda de acordo com Bassi (2010), o absenteísmo docente compromete não só os trabalhos pedagógicos com os alunos e as demais atividades desenvolvidas no interior da escola, como também os profissionais presentes, que precisam se desdobrar para atender além de suas próprias demandas, as de seus colegas ausentes. Essa é uma situação que pode comprometer até mesmo as relações interpessoais dentro das escolas.

Se grande parte das ausências dos docentes, sobretudo aquelas vinculadas ao adoecimento, passam pelo desgaste causado pela intensificação de seus trabalhos, esse

quadro de sobrecarga dos profissionais presentes pode gerar, também, a intensificação do trabalho de quem está na escola. Silva (2007), em pesquisa de mestrado realizada na rede municipal de Betim/MG, verificou que a necessidade de substituição de colegas faltosos era corriqueira e que os professores presentes sentiam-se desmotivados com essa tarefa.

Os professores por ele entrevistados relatavam a dificuldade de conduzir suas atividades de planejamento pedagógico ou mesmo de trabalhar com alunos que não faziam parte de suas turmas regulares, cujos perfis e estágios de aprendizagem eram desconhecidos. Há relatos ainda da dificuldade de aceitação dos próprios alunos em relação ao professor substituto (muitas vezes desconhecidos para os alunos) e decorrentes atos de indisciplina ou desrespeito (SILVA, 2007). Essa situação pode desencadear diversas reações no corpo docente assíduo, como adoecimento dessa outra parcela de profissionais, descontentamento e desestímulo pela profissão, desentendimentos e desgastes emocionais entre colegas de trabalho, por exemplo. É possível perceber, portanto, que a dificuldade de contar com o quadro de professores completo no cotidiano escolar acaba prejudicando também os profissionais presentes, já que estes são convocados a substituírem colegas faltosos, licenciados ou em atraso.

Há que se considerar ainda outras formas de absenteísmo que ocorrem no cotidiano escolar, como a participação de professores em formações externas à escola, por exemplo. Em alguns casos, essas formações são promovidas pela própria rede de educação ou sistema de ensino a que pertence a escola. Mas há também profissionais que buscam a formação continuada por conta própria e solicitam a liberação do trabalho nos dias e horários que coincidem com a atividade na escola. Outros exemplos de faltas e ausências seriam as motivadas por questões como o luto, a licença por razão de casamento, problemas na gestação, licença maternidade, demandas com filhos e familiares e outras, sobretudo num universo predominantemente feminino, como é o caso do magistério.

Ocorre que, diferentemente de outros setores, onde as atividades de responsabilidade de um profissional ausente podem esperar até o dia seguinte para serem realizadas, na escola é primordial que se garanta a realização dos trabalhos diariamente. Isso não só está previsto em legislações, como na já mencionada LDB, nº 9.394/96, em seu artigo 24, inciso I a – que determina a carga horária mínima anual para

a educação básica, como também é imperativo que se atenda aos alunos que ali estão para as atividades escolares, os quais não podem ser dispensados em razão da falta de professores.

Considerações finais

Diversos estudos e uma grande literatura relacionada ao trabalho docente apresentam elementos que demonstram que o trabalho do professor na escola sofreu mudanças em sua configuração a partir da década de 1990 no Brasil, por meio das reformas educacionais que ocorreram a partir desta década. Observa-se, portanto, que o trabalho do professor nos dias atuais compreende não só o espaço da sala de aula, mas também a gestão da escola, ou seja, os professores participam do planejamento, da elaboração de projetos, da discussão coletiva do currículo e da avaliação. Estas tarefas, que vão além das atividades pedagógicas, representam um acúmulo de responsabilidades para o trabalho dos professores. Tais fatos trazem consequências para os docentes ligadas à sua saúde, o que pode ser percebido pelo aumento dos índices de adoecimentos e licenças dentre essa categoria.

As ausências de profissionais docentes no cotidiano escolar, sobretudo dos professores, é um dos problemas enfrentados pela escola e interfere diretamente na organização do trabalho escolar e nas atividades pedagógicas realizadas com os alunos. Uma vez que a escola conta com um número específico de profissionais para manter todas as suas atividades em pleno andamento, a falta de qualquer um desses trabalhadores compromete diretamente a ordem de funcionamento da instituição. Independentemente de serem faltas, afastamentos ou ausências previstas, como o caso das licenças médicas, ou situações inesperadas que levem o trabalhador a se ausentar naquele dia específico, fato é que a escola precisa se reorganizar diante dessas situações para não comprometer suas atividades.

Referências

- APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago, 2009.

BASSI, I. B. Absenteísmo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010, s/p. *CD-ROM*.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> acessado em junho de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> acessado em junho de 2016.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 3ª edição, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho. A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. Andrade; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010, s/p. *CD-ROM*.

FANFANI, E. T. **La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación**. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007.

GASPARINI, S.M., BARRETO, S.M., ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai/ago 2005.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Brasil: A utopia da democratização e a da modernização. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n. 89, set/dez, 2004

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio-ago. 2007.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira**. A organização escolar. São Paulo: Moraes, 1984.

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Org.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 371 a 397.

SILVA, F. J. **A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim** Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.