

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: NOVAS ATRIBUIÇÕES*

Sandra Jacqueline Barbosa

UnB/Brasil

barbosajac@gmail.com

Maria Abádia da Silva

UnB/Brasil

abadia@unb.br

Resumo: O artigo tem como objetivo compreender como as exigências e as atribuições profissionais dos docentes indicam processos de intensificação desse tipo trabalho. Por meio da perspectiva qualitativa evidencia como as transformações na estrutura produtiva seguidas das invenções tecnológicas aumentam e alongam o trabalho dos professores da escola básica pública. O estudo apontou, ainda que a intensificação deriva de demandas instituídas das prescrições burocráticas, da política de inclusão social, da ausência de autonomia escolar sobre as decisões externas, dos novos conhecimentos sobre aprendizagens, metodologias e tecnologias para a formação dos estudantes.

Palavras-chave: intensificação do trabalho; trabalho docente; políticas para educação básica pública; profissionalização.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais no mundo do trabalho, em geral, e do trabalho docente em particular, demonstram um aumento dos problemas de saúde, ansiedade, incertezas e sofrimentos psíquicos relacionados à sua atividade profissional, um fenômeno brasileiro (CODD, 1999), mas também verificado na Europa e nos EUA (ESTEVE, 1999). Dos profissionais da educação exige-se mais trabalho e mais habilidades para alcançar os objetivos de formação escolar e profissional além de vivências de valores e princípios éticos.

Pretendeu-se, então, no presente artigo compreender de que maneira o docente se relaciona com as condições de trabalho, agora, estruturado sob as invenções tecnológicas. E para tanto, tem como objetivo analisar as mudanças políticas no processo de intensificação do trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, analisar como as atribuições dos professores das séries iniciais do ensino fundamental na rede pública estabelecidas na legislação, nos documentos nacionais e locais são traduzidas em trabalho pedagógico intensificado; e apreciar como os procedimentos de gestão escolar e as

* O presente artigo deriva de parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica do programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, entre 2007 e 2009.

atividades pedagógicas complementares à sala de aula e exigidos dos docentes contribuem para a intensificação do trabalho docente.

Parte-se das seguintes indagações; como as exigências e atribuições demandadas dos docentes indicam práticas intensificadoras e alongamento de trabalho? Como ocorre a intensificação de esforços, energias e tarefas desumanas, desgastantes dos docentes sem a ampliação das horas trabalhadas?

A escolha filosófica e metodológica inspirou-se na reflexão de Vieira Pinto (1979, p. 4), e elegeu-se como categorias a *contradição e a totalidade* (CURY, 1995, p. 27) para apreender as práticas intensificadoras do trabalho docente na escola pública. A fim de se conhecer a totalidade do processo de intensificação do trabalho docente foi necessário buscar os sujeitos, suas percepções e os significados construídos por eles em relação às transformações ocorridas em seu trabalho em determinado tempo e contexto histórico (KOSIK, 2002, p. 28). Por sua vez, a compreensão da relação sujeito-objeto foi analisada na perspectiva histórica e dialética do trabalho desses profissionais e educadores uma vez que as mudanças e outras atribuições profissionais são também exigências da legislação brasileira. Assim:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 87).

O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública que atende alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental no Distrito Federal. A obtenção de dados foi feita inicialmente por meio de observação de campo não-estruturada¹ do trabalho de professores, coordenadores, orientadores, diretor e vice-diretor da escola. Foram realizadas observações de diferentes momentos de trabalho na escola, num total de mais de 60 horas de observação, entre maio a dezembro de 2008. Foram realizadas, também, entrevistas² com sete professoras da escola³. O presente artigo na primeira parte analisa o surgimento histórico dos conceitos de intensidade e intensificação do trabalho e na segunda as atribuições exigidas do profissional docente na escola pública do Distrito Federal.

INTENSIDADE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho e as relações sociais advindas dele contribuem para determinar a relação política, cultural e educacional de uma sociedade, além de possuir o sentido criador e transformador do homem. Por meio do trabalho o homem produz disso e reproduz sua existência, no entanto, pode apresentar características diversas de acordo com sua construção histórica (MARX, s/d). A intensidade é condição inerente do trabalho, independente de seu tipo e do modo de produção a que esteja submetido (DAL ROSSO, 2006). Apesar de a quantidade de intensidade empregada no trabalho ter sido uma preocupação em todos os momentos históricos e modos de produção anteriormente existentes, no capitalismo os resultados do trabalho foram sistematizados, tornando-se a forma mais organizada de trabalho até então. O movimento de variação da exigência social de intensidade no grau de esforço humano para a realização do trabalho, assim como os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores, dependem de circunstâncias construídas historicamente. Dentro dessa variação de intensidade podem-se encontrar movimentos de intensificação do trabalho em maior ou menor grau. Para mensurar a intensificação surgem as dificuldades metodológicas colocadas em qualquer tipo de trabalho.

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societais, que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

Há historicamente movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho a depender da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, num processo histórico em que ocorreram diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo (*op. cit.*). A **primeira onda** de intensificação ocorreu durante a Revolução Industrial na Europa, quando foram exigidos maior esforço, maiores resultados e maior envolvimento dos trabalhadores na produção. O trabalho, naquele período, caracterizou-se por três fatores principais: exigência objetiva de mais horas de trabalho, solicitando muito esforço por parte do trabalhador para realizá-lo e, ao mesmo tempo, o incremento de modernas tecnologias que necessitavam de novas habilidades e novo ritmo de

trabalho. Além disso, outro diferenciador no processo de trabalho foi a nova divisão social que se configurou nos países centrais do capitalismo.

A organização do trabalho empregada na Revolução Industrial entrou em declínio e esgotou-se ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico estagnou-se, em razão da perda gradual de sua eficiência e da necessidade de mais produção. No início do século XX surgiu o fordismo/taylorismo⁴ cuja a finalidade era aumentar a produtividade por meio de mudanças e procedimentos significativos na tecnologia. Seria, então, a **segunda onda** de intensificação baseada na extrema separação entre planejamento e execução do trabalho. O taylorismo emprega veementemente o estudo científico do trabalho como meio para reorganizá-lo, resultando em aumento da produtividade. Esse tipo de rearranjo baseou-se na separação entre concepção e execução, prescindindo de inovação tecnológica.

Em meados do século XX, percebe-se um movimento de resistência por parte dos trabalhadores em relação a essa intensificação; concomitante houve sinais de um abalo nas relações de trabalho e o surgimento de críticas a este modelo de organização. Foi no Japão que surgiu a mais dura crítica a esse modelo de organização, com Taichi Ohno, o criador do sistema de produção chamado **toyotismo** (DAL ROSSO, 2008, p. 28). Também conhecido como modelo japonês, é um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial, caracteriza-se principalmente por produção vinculada à demanda, ao consumo; produção variada e heterogênea; trabalho em equipe, multivariada de funções; *just in time*, melhor aproveitamento do tempo (na produção, no transporte, no controle de qualidade e no estoque); polivalência (um trabalhador opera com várias máquinas); horizontalização (produção terceirizada de elementos básicos) (ANTUNES, 2007, p. 34). Assim, na década de 1980 foi considerada como inauguradora da **terceira onda** de intensificação do trabalho, e os dois principais elementos utilizados para a intensificação do trabalho são a polivalência e o uso de novas tecnologias.

Chama-se intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 70).

Para Apple (1995, p. 39) a intensificação do trabalho do professor está dentro de um processo mais recente de racionalização e controle praticados na escola ao longo de sua história como instituição. Esse esforço de controle dos fazeres da escola pelo Estado e pelos interesses industriais não se interrompeu, ao contrário, sofisticou-se. A intensificação tende a

desarticular os trabalhadores enquanto categoria profissional, e também na organização do trabalho de forma coletiva e cooperativa.

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. (*op. cit.*, p. 39).

Esse processo caracteriza-se principalmente pela gradual perda de controle do trabalho do professor amparada pelas estruturas gerenciais a serviço do Estado, principalmente em fases de crises econômicas, a fim de se obter uma maior racionalização dos recursos administrativos. Esse processo implica na desqualificação dos professores, sobretudo com a implantação de procedimentos de controles técnicos externos e internos. O artifício da multivariabilidade de funções imposto ao professor provoca uma relação contraditória, ao mesmo tempo em que se exige do professor que trabalhe com diferentes temas, métodos e perspectivas, ou seja, uma diversificação de habilidades, impinge-lhe uma desqualificação intelectual por meio da dependência cada vez maior do planejamento de *experts* (APPLE, 1995).

Diante disso, o trabalho docente inserido na lógica capitalista pode se tornar trabalho estranhado, alheio e oposto ao professor. Bruno (2005), ao tratar dessas relações de trabalho reorganizadas pelo capital na contemporaneidade, sobretudo as novas estruturas de poder e a reestruturação produtiva, faz uma relação dessa reestruturação com as novas formas de trabalho desenvolvidas na escola. Desde os anos de 1960 inicia-se uma reformulação no modo de produção, na organização do trabalho e nas formas de se exercer o poder sobre os trabalhadores. Assim, uma nova cultura organizacional vem sendo produzida em substituição ao que antes era a disciplina rígida exigida do trabalhador no modelo fordista/taylorista. Essas mudanças na escola pública são, então, no sentido de se adequar as tendências gerais do capitalismo contemporâneo à organização do trabalho pedagógico com ênfase no trabalho do professor. “Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores [...] **de intensificar suas atividades**, sem investir efetivamente em capacitação de professores”. (BRUNO, 2005, p. 41-42, grifos nossos).

Sob a perspectiva da proletarização, o trabalho docente, ao longo de sua trajetória histórica, desenvolveu-se como trabalho tipicamente capitalista; sua intensificação e proletarização deram-se através do controle dos objetivos, dos meios e do processo do fazer pedagógico. Para os adeptos dessa teoria, reduziu-se a autonomia do trabalho docente e o

professorado procura construir a sua identidade em meio a esse contexto de desqualificação de sua categoria (HYPOLITO, 1997, p. 86-87).

Para Apple, a ideologia da profissionalização consiste em elemento fundamental na intensificação do trabalho docente. Parte constituinte do processo de racionalização e controle imposto pelo Estado e aceito/resistido pelos professores, a ideologia da profissionalização apresenta-se como uma forma mais sofisticada para aumentar o trabalho dos professores ao mesmo tempo em que restringe sua autonomia na concepção do mesmo. Há uma contradição na exigência de que o trabalho docente opere por meio de várias habilidades, ao mesmo tempo em que se transfere aos especialistas a concepção de programas de ensino a serem executados pelos professores; ou quando os professores são obrigados a preencher formulários avaliativos de seus alunos de acordo com objetivos alheios aos estabelecidos por eles.

ATRIBUIÇÕES EXIGIDAS DO PROFISSIONAL DOCENTE

O relatório da Unesco, “Educação: um tesouro a descobrir” (1998), versa sobre a Educação que se almeja para o século XXI e admite objetivamente que são muitas as atribuições determinadas aos professores:

A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas. Em muitos países a expansão quantitativa do ensino resulta muitas vezes na falta de professores e em turmas superlotadas, com as consequentes pressões sobre o sistema educativo (DELORS *et al.*, 1998, p. 155).

O Relatório (1998) também faz menção aos ajustes econômicos praticados pelos países em desenvolvimento sob a orientação dos países desenvolvidos e faz alusão às suas consequências no financiamento da educação, reconhecendo a queda dos salários dos professores, apesar da conhecida atuação de reivindicação dessa categoria no mundo todo em favor de melhores condições para a educação e para o trabalho dos professores. Considerado este aspecto sobre os sindicatos de professores, o relatório recomenda:

Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo. (DELORS *et al.*, 1998, p. 156).

Mesmo admitindo que as condições e salários dos professores pioraram em razão de ajustes econômicos, o relatório recomenda que se conte com a colaboração dos mesmos, sem a qual se torna inviável o sucesso das reformas no sistema educacional. Propõe que se “ultrapasse” as questões centrais da categoria, como as salariais e condições de trabalho, em nome de uma reforma em que os professores não foram consultados. A sugestão é que os professores sejam utilizados para que se efetivem as mudanças supostamente necessárias, ainda que com o sacrifício de seus salários e condições de trabalho. Os organismos externos atualizam a prática da separação entre planejar e executar além de demonstrar o desejo conservador de tratar o professor como sacerdote, como aquele que abdica de seus direitos como trabalhador em nome de uma devoção idealizada da profissão.

No Brasil, o Ministério do Trabalho e do Emprego – MTE publica desde 1982 as atribuições das diversas ocupações por meio do “documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro”, a Classificação Brasileira de Ocupações⁵. Essa classificação foi realizada por pesquisadores de universidades públicas, profissionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, além de comissões de trabalhadores de cada área.

A seguir as descrições mais recentes das atribuições dos professores:

Quadro 01 - Atribuições dos Professores das primeiras séries do Ensino Fundamental.

ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES	
1994	2002
<ul style="list-style-type: none"> • Ministra aulas transmitindo os conteúdos pertinentes de forma integrada e através de atividades. • Participa das reuniões de planejamento, programas e métodos a serem adotados ou reformulados. • Elabora o plano de aula; • Seleciona ou confecciona o material didático a ser utilizado, para facilitar o ensino-aprendizado; • Organiza solenidades comemorativas de fatos marcantes da vida brasileira, promovendo concursos, debates, dramatizações ou jogos; • Elabora e aplica testes, provas e outros métodos usuais de avaliação; • Elabora fichas cumulativas, boletins de controle e relatórios, para manter um registro que permita dar informações ao Serviço de Orientação Pedagógica; • Pode lecionar também artes e trabalhos manuais, em nível elementar; • Pode especializar-se na alfabetização de adultos e crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministram aulas (comunicação e expressão, integração social e iniciação às ciências) nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. • Preparam aulas; • Efetuam registros burocráticos e pedagógicos; • Participam na elaboração do projeto pedagógico; • Planejam o curso de acordo com as diretrizes educacionais; • Atuam em reuniões administrativas e pedagógicas; • Organizam eventos e atividades sociais, culturais e pedagógicas. Para o desenvolvimento das atividades, utilizam constantemente capacidades de comunicação; • Desenvolvem trabalhos junto as crianças, adolescentes e adultos, em comunidades com contextos culturais e sociais diversificados; • Trabalham de forma individual e em equipes, sob supervisão, predominantemente em zonas urbanas, tanto em espaços especialmente destinados ao ensino, como em ambientes improvisados, em horários regulares e variáveis.

Fonte: CBO - Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e do Emprego – MTE. Disponível em: www.mteco.gov.br Acesso em: 17/01/2009.

Além das atribuições dos professores, a CBO elenca as funções dos demais trabalhadores em educação: Coordenador pedagógico; Orientador educacional; Pedagogo; Supervisor de ensino.

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas. (CBO, 2002).

Na LDBEN, Lei 9.394/96, as atribuições para os trabalhadores docentes são encontradas no Art. 13º:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O trabalho docente tem um papel decisivo no processo educacional, segundo as Diretrizes para a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, em relação à jornada de trabalho e às atribuições do profissional docente, o documento afirma:

[...] a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (CNE/CEB. Resolução nº 03, de 8/10/1997).

No Distrito Federal, do ponto de vista dos trabalhadores, o efeito esperado por essa política de quarenta horas semanais de trabalho era a melhora das condições de trabalho do professor, no entanto não parece ser essa a avaliação dos professores:

Quando se criou essa Jornada Ampliada, ficou aquela coisa, “ah, agora o professor vai ter bastante tempo para coordenar”, na verdade nós mudamos a metodologia do trabalho [...] agora se exige do professor que ele dê conta de um por um [aluno], uma por uma das dificuldades de cada criança. A gente precisa olhar a criança como um ser único, como um indivíduo. As diferenças, trabalhar cada diferença, então esse tempo que sobrou, esse tempo que ficou para coordenar, não dá, não dá mais, porque só são três horas. (P5).

Por jornada ampliada entende-se o aumento do tempo dos alunos na escola, que passa de quatro para cinco horas diárias; em compensação, os professores tem, dentro de sua jornada de trabalho de quarenta horas, um período de três horas diárias para o planejamento de suas atividades e para o aprimoramento de sua formação profissional.

A Jornada Ampliada com certeza foi um ganho muito grande para a gente [...] a gente acaba se adaptando, a verdade é essa. Porque quando eu não tinha a Jornada Ampliada eu trabalhava no mesmo dia e conseguia cumprir minhas obrigações do mesmo jeito e preparava material, fazia projetos nesse único dia que tinha. Agora eu tenho a manhã e as manhãs são curtas. Temos mais tempo e a gente vai inventando mais coisas. (P6).

Na visão da professora, a intensificação do trabalho ocorre por responsabilidade das próprias professoras, que sentem-se insatisfeitas com o trabalho desenvolvido e procuram “mais coisas” para complementar os afazeres. Ao falar que as manhãs são insuficientes, a professora expressa um pequeno sorriso, demonstrando contrariedade por sua percepção de que não consegue dar conta do trabalho apesar do tempo destinado ao planejamento. Ela enxerga a jornada ampliada de forma positiva, como um benefício alcançado pela categoria, mas ao mesmo tempo, percebe que o tempo continuou insuficiente para a realização de todo o seu trabalho.

O quadro 02 mostra atribuições constatadas no período de observação.

Quadro 02 - Trabalho pedagógico identificado na escola pública

Função e Formação	Atribuições	
PROFESSORAS: P1 – Magistério e Matemática P2 – Pedagogia em Alfabetização P3 – Magistério e Educação Ambiental P4 – Magistério e Estudos Sociais P5 – Magistério e	Em sala de aula: - Ministras aulas; - Participar do conselho de classe participativo; - Atender aos alunos em suas necessidades individualmente; - Observar os alunos com dificuldades de aprendizagem e encaminhar à Equipe de	Fora da sala de aula: - Acompanhar e ministras aulas em ambientes externos à escola (passeios); - Planejar, coletiva e individualmente, as aulas; - Preparar os materiais necessários para as aulas; - Atender alunos individualmente; - Coordenar a reunião de pais; - Informar a família o conteúdo, os métodos e procedimentos para se alcançar a aprendizagem; - Fazer o relatório de avaliação da turma no início de cada ano.

Geografia P6 – Magistério e Pedagogia P7 – Magistério, Letras e Psicopedagogia.	Apoio e Sala de Recursos; - Servir o lanche para os alunos e acompanhá-los enquanto lancham; - Fazer o diagnóstico da psicogênese da escrita, de acordo com os critérios da Secretaria de Educação; - Fazer o diagnóstico preliminar das crianças com ANEE, em cooperação com as professoras de Apoio Pedagógico.	- Fazer os relatórios de avaliação individuais dos alunos a cada bimestre; - Participar de todos os eventos da escola (festas) proporcionando a participação dos alunos nas produções pedagógicas; - Corrigir tarefas; - Corrigir atividades avaliativas; - Participar das Reuniões de Coordenação Coletiva da escola; - Participar das Reuniões de Coordenação por série; - Participar das Reuniões do projeto de Re-educação Matemática; - Planejar atividades lúdicas para as oficinas da Escola Integral; - Preencher formulários avaliativos solicitados pela Secretaria de Educação; - Planejar os conteúdos para as aulas de informática; - Atender às famílias; - Fazer o controle dos alunos que levam a contribuição da APM.
Supervisora Pedagógica – Pedagoga	- Coordenar e orientar o planejamento das professoras; - Coordenar o Projeto Ciência em Foco; - Participar de projetos e eventos da escola;	
Coordenadora Pedagógica – Mestre em Educação Matemática	- Acompanhar o Projeto de re-educação Matemática; - Planejar, orientar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, dando apoio às professoras; - Promover ações que contribuam com as práticas didático-pedagógicas (ex: oficina de educação matemática para a família).	
Coordenadora Administrativa – Psicóloga	- Providenciar bilhetes para comunicação entre a escola e a família; - Auxiliar a direção nas tarefas de atendimento às famílias, alunos, e no que for necessário; - Fazer o controle da merenda: cardápio, quantidades, compras etc.	
Orientadora Educacional – Orientação Educacional	- Coordenar os Conselhos Participativos; - Fazer a triagem de alunos com dificuldades de aprendizagem; - Fazer triagem, por meio de teste de visão, e encaminhar para clínica da SEDF; - Auxiliar o médico oftalmologista na aplicação de colírios nas crianças que passaram por consulta; - Preencher fichas de consultas oftalmológicas; - Participar de projetos e eventos da escola; - Coordenar projetos com as professoras (ex.: aparelho reprodutor e sexualidade, sobre a questão das relações sexuais, da gravidez, do abuso sexual etc.); - Participar da coordenação entre os orientadores das escolas da região.	
Diretora – Educação Artística- Artes Cênicas	- Atender os alunos; - Atender as famílias; - Coordenar as ações administrativas e pedagógicas;	

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da observação de campo. (2009)

A multivariada de tarefas desempenhadas pela equipe pedagógica, e a sua desespecialização, além da capacidade em lidar com diversos tipos de desafios cotidianos, caracterizam as novas atribuições do professor da rede pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As especificidades do trabalho docente associada aos inventos tecnológicos, às mudanças familiares e aos preceitos da racionalidade gerencial indicam a existência de práticas pedagógicas intensificadoras do trabalho docente na escola básica pública. As muitas atribuições depreendidas de documentos internacionais e da legislação nacional são acrescentadas todos os dias ao trabalho docente sem que se percebam os limites dos professores do ponto de vista de sua saúde mental e física.

As mudanças percebidas na classificação de ocupações do Ministério do Trabalho nas atribuições dos professores, de 1994 para a classificação de 2002, são principalmente no acréscimo das funções de participação dos eventos da escola, assim como na construção do Projeto Político-Pedagógico, além dos famigerados registros burocráticos exigidos pelos órgãos do Estado. A busca por formas alternativas para providenciar materiais e captar recursos diversos para a escola passa a ser também mais uma atribuição dos professores, ainda que não esteja formalizada na lei, mas na necessidade cotidiana de alternativas para suprir as necessidades materiais da escola.

O planejamento e execução de diferentes atividades para atender os alunos com dificuldades estão respaldados na LDBEN (Lei 9.394/96) e, na prática tornou-se uma sobrecarga de trabalho para o professor, pois o tempo para esse atendimento é insuficiente, dadas inúmeras necessidades escolares. Mesmo que a distribuição da carga horária esteja de acordo com a resolução do CNE, que estabelece um mínimo de 20% de tempo destinado a preparação de material e atividades pedagógicas, aumentou-se o tempo de coordenação, porém aumentaram-se muito mais as atribuições aos professores de 1^a a 4^a série (2^o ao 5^o ano) do Ensino Fundamental da rede pública, sem que se resolvessem pendências nas condições de trabalho dos professores, nem tampouco nos problemas econômicos e sociais que afligem as famílias e as crianças atendidas pela escola pública.

¹ “[...] consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando sua própria visão, na medida em que isso é possível [...]” (VIANNA, 2007, p. 26, grifo do autor).

² Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que envolve também questões de ordem subjetiva foi selecionada a entrevista reflexiva como instrumento de captação desses elementos (SZYMANSKI, 2008). Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seus nomes foram substituídos por códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

³ Entre as quais, seis com mais de dez anos de experiência na função e uma professora com sete anos de experiência sob o regime de contrato temporário com a Secretaria de Educação. Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seus nomes foram substituídos por códigos ou por suas funções.

⁴ Expressão fundida entre as duas formas hegemônicas de organização do trabalho no século XX. (CATTANI, 2002, p. 123, 124 e 309).

⁵ “A estrutura básica da CBO foi elaborada em 1977, resultado do convênio firmado entre o Brasil e a organização das Nações Unidas – ONU, por intermédio da Organização Internacional do Trabalho – OIT. A Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002 aprova e autoriza a publicação da CBO/2002. Disponível em: www.mteco.gov.br Acesso em: 17/01/2009.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12 ed. Campinas: Cortez e UNICAMP, 2007.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e legislação correlata. 2. Ed. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 25/09/2007.
- BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- CATTANI, Antonio David (org.). **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.
- DAL ROSSO, Sadi e FORTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008.
- DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998
Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 15/10/2008.
- ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru/SP: EDUSC, 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética da totalidade concreta**. *In*: Dialética do concreto. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, K. & ENGELS, F. **Crítica do programa de Gotha**. s/d. Rio de Janeiro: Ciência e Paz. (Clássicos do Marxismo).

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Livros 1, 2 e 3. 2002. Disponível em: www.mtecbo.gov.br Acesso em: 17/01/2009.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-93, 1997.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica**. *In*: Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.