



AUTOINTENSIFICAÇÃO E A IDEOLOGIA DO CUIDADO: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DAS PROFESSORAS DO PRIMEIRO CICLO¹

*Self-intensification and the ideology of care:
a study on the work of primary school teachers*

FERNANDES, Bárbara Pereira²

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira³

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação cujo objetivo foi investigar a percepção das docentes da rede estadual paulista em relação à intensidade do trabalho. A fundamentação teórica se apoiou no conceito de intensidade do trabalho estabelecido por Dal Rosso (2008,2015) e no debate sobre intensificação e intensidade do trabalho docente realizado por Apple (1995) e Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), além das discussões sobre docência e gênero realizadas por Carvalho (1999) e Chamon (2005). A pesquisa de campo recorreu à técnica de grupo focal. Os resultados, por sua vez, indicam que a percepção dos docentes no que concerne à alta intensidade do trabalho se atribui especialmente ao alongamento da jornada de trabalho, ao rompimento das fronteiras entre tempos de trabalho e de não trabalho e à alta dosagem emocional exigida. Finalmente o conjunto de dados permitiu indicar a presença de um processo de autointensificação do trabalho entre as docentes alfabetizadoras.

Palavras-chave: Intensidade do trabalho. Ideologia do cuidado. Professoras alfabetizadoras.

ABSTRACT

The aim of this article is to present the research results conducted within the scope of the Master's in Education program, which aimed to investigate the perception of teachers in the São Paulo state educational system regarding the intensity of their work. The theoretical framework was based on the concept of work intensity established by Dal Rosso (2008, 2015) and the debate on the intensification and intensity of teaching work conducted by Apple (1995) and Hypolito, Vieira, and Pizzi (2009), as well as discussions on teaching and gender by Carvalho (1999) and Chamon (2005). The field research employed the focus group technique. The results, in turn, indicate that teachers' perception of high work intensity is attributed primarily to the extension of working hours, the blurring of boundaries between work and non-work times, and the high emotional demand required. Finally, the dataset allowed for the identification of the presence of a self-intensification process of work among the literacy teachers.

Keywords: Intensity of work. Ideology of care. Primary school teachers.

1 O processo de coleta e uso de dados empregados nesta pesquisa foram submetidos e aprovados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Ademais, a investigação de mestrado cujos resultados se apresenta contaram com a financiamento da CAPES.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, Graduação em Ciências Sociais pela mesma instituição. Socióloga e educadora, professora e tradutora de espanhol e, estudante de Filologia na UNED. E-mail: bpereira45@uned.es.

3 Doutora em Educação: História, Política e Sociedade: Educação e Ciências Sociais pela PUC-SP Mestre História, Política e Sociedade: Educação e Ciências Sociais pela mesma instituição, Graduação em História pela USP. Professora associada na UNIFESP, atua na graduação e na Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação em Educação). E-mail: marieta.penna@unifesp.br.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da intensidade laboral vem sendo reconhecido como um problema relevante na contemporaneidade. Diversos estudos demonstram o acirramento da intensidade do trabalho e seus efeitos nefastos sobre a saúde dos trabalhadores. Instituições de grande relevância como a Fundação Europeia para a melhoria das condições de vida e de trabalho (EuroFound)⁴ e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵ levaram a cabo investigações que revelam um incremento da intensidade/esforço do trabalho docente.

Este artigo apresenta os principais resultados da pesquisa de mestrado cujo objetivo foi compreender a percepção da intensidade do trabalho entre docentes do ensino fundamental I da rede estadual paulista (também conhecidos como Professores do Ensino Básico I - PEB I). O conceito e fenômeno da intensidade do trabalho estão inseridos no debate a respeito das condições de trabalho docente e da sua precarização. Nas últimas décadas se constatou um agravamento da precarização do trabalho docente devido à implementação de políticas educacionais neoliberais, cristalizadas em uma reestruturação do trabalho docente.⁶ No que toca às condições de trabalho dos docentes na rede pública estadual paulista é pertinente mencionar que as políticas públicas empreendidas pelo mesmo partido político desde 1995, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), permitiu que se levasse a cabo um projeto político para a educação pública cujo traço característico é a lógica gerencialista e o caráter antidemocrático (Jacomini *et al.*, 2021; GOULART *et al.*, 2019). Algumas das consequências dessas políticas como o fechamento de classes e turnos, o aumento de número de alunos em aula, as contratações temporárias e precárias de professores, entre outros, fomentam a precarização e a alta intensidade do laboral (SOUZA *et al.*, 2015).

O trabalho na primeira etapa do ensino fundamental⁷ da rede estadual paulista está organizado de maneira que um docente polivalente é responsável pela alfabetização e pelo ensino de língua portuguesa, artes, ciências e matemáticas de uma ou mais classes em períodos matutino e/ou vespertino durante um ano letivo. Segundo o censo 2021, a rede estadual paulista conta com 153 mil docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse universo, 136 mil são mulheres, o que representa 89,28% do total (Cf. INEP, 2022). A forma como está organizado o

4 Como indicam Dal Rosso e Cardoso (2015) a EuroFound realiza *surveys* sobre a intensidade laboral nos países europeus desde 1995. A partir de dados coletados em um intervalo de cinco anos foi possível concluir que desde o ponto de vista dos empregados a intensidade do trabalho aumentou.

5 Em 2013 o INEP criou o indicador de esforço docente utilizando critérios, entre outros, como número de alunos em sala e por professor e a duração da jornada de trabalho. Embora o termo empregado seja “esforço docente” muitos dos objetos de análise coincidem com o da intensidade, resultando ser um indicador útil à investigação do fenômeno da intensidade laboral.

6 Tal reestruturação teve como pano de fundo um discurso de “educação para a equidade social”, na qual se tornou mandatário formar, de maneira massificada, indivíduos para o exercício da cidadania e, principalmente, para a empregabilidade como forma de conter a pobreza (OLIVEIRA, 2004). Atendendo às recomendações da Conferência Mundial “Educação para Todos”, realizada em 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) adotou estratégias para ampliar e fiscalizar a rede básica de ensino, incluindo a criação de fundos de financiamento, de sistemas de avaliação docente, e um novo arranjo de gestão escolar (OLIVEIRA, 2004).

7 O ensino fundamental foi fruto da unificação de duas etapas de ensino (primário e ginásio, agrupados no então Primeiro Grau) em 1971. Ainda assim, essa nova organização do ensino manteve algumas distinções entre as etapas, a saber: nos primeiros cinco anos, cada sala dispõe de um professor polivalente durante o ano letivo e, a partir do sexto ano, cada sala possui um professor para cada disciplina.

trabalho nesta etapa de ensino é distinta à dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e, por isso, o problema da intensidade laboral apresenta certas particularidades que serão discutidas posteriormente.

OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA

A intensidade do trabalho docente consiste em um fenômeno multicausal que está inter-relacionado à sobrecarga de trabalho. Há alguns fatores particulares que incidem sobre a intensidade e intensificação do trabalho docente,⁸ tais como: a pressão social que responsabiliza o professor pelo fracasso escolar de alunos; a performatividade exigida e esperada (Ball, 2005); o alargamento das atribuições, sobretudo de funções burocráticas⁹ (Barbosa, 2009); e o estímulo a uma moral de autoresponsabilização e culpa por parte do discurso oficial (Garcia; Anadon, 2009). Vale destacar que esse último elemento é agravado por uma concepção da docência perpassada pela ideia de missão e vocação (Penna, Marin, 2019).

Em pesquisa detalhada sobre as transformações laborais entre os docentes dos Estados Unidos na década de 1980, Apple (2005, p.9) afirma que a intensificação do trabalho docente

apresenta 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. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Entre as investigações nacionais sobre o tema está a pesquisa de Hypolito *et al.* (2009), segundo a qual o processo de intensificação do trabalho docente pode ser sintetizado nos seguintes aspectos:

1. Conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;
4. conduz a redução da qualidade do tempo, pois para se 'ganhar' tempo somente o 'essencial' é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de *gerência* são incrementadas;
5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;
6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);
- 7.

⁸ Outros aspectos em evidência, quando se trata do tema, é a síndrome de *burnout* e o mal-estar docente (Pinto *et al.*, 2013; Carlotto, 2002). Essa temática acumula pesquisas advindas de diversas áreas do conhecimento, tais como a área da saúde e as humanidades. Uma das dificuldades relatada pelos pesquisadores refere-se a empecilhos para coletar uma quantidade desejável de dados empíricos sobre o tema (Sato *et al.*, 2006).

⁹ Trata-se de atividades não diretamente relacionadas ao ensino como a execução de programas públicos e o preenchimento de diários e cadernos do professor. De acordo com Jaqueline Barbosa (2009), as novas atribuições do trabalho docente são fatores decisivos no processo de intensificação do trabalho dos docentes, sobretudo no que diz respeito ao atendimento individualizado aos alunos e na participação da gestão escolar.

frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo (Hypolito *et al.*, 2009, p. 105).

Dessa forma, a metodologia de pesquisa foi escolhida levando em consideração os conceitos e critérios acima mencionados. A coleta de dados sobre a intensidade do trabalho e a percepção das docentes sobre o problema foi realizada de duas formas. A primeira consistiu na elaboração e aplicação de um formulário que proporcionou os seguintes dados: autodeclaração de sexo, tempo de docência, idade, tempo de trabalho na atual escola, informações sobre a distribuição do tempo da jornada de trabalho real e ideal. Posteriormente, foi utilizada a técnica de grupo focal¹⁰ com intuito de coletar dados sobre a percepção da intensidade do trabalho. Essa escolha se justifica pois, a técnica de grupo focal permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (Gatti, 2012, p. 9.),

FEMINIZAÇÃO DA CATEGORIA PROFISSIONAL E A IDEOLOGIA DO CUIDADO

O Quadro 1 contém informações sobre idade e sexo das pessoas participantes da pesquisa. A média de idade é de 39 anos e, quanto ao sexo, todas se declararam do sexo feminino.

QUADRO 1. PROFESSORAS SEGUNDO IDADE E SEXO

Nome fictício	Idade	Sexo
Fabiana	32	Feminino
Rosane	28	Feminino
Patrícia (coordenadora)	34	Feminino
Elizabeth	49	Feminino
Lilian	50	Feminino
Roberta	45	Feminino
Cláudia (professora de Educação Física)	37	Feminino

Fonte: Elaboração própria.

É amplamente conhecido o fato de que a docência, sobretudo no ensino infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, é exercida majoritariamente por mulheres. Esse fenômeno é produto de um longo processo histórico e suas consequências marcam profundamente o modo como é organizado e significado o trabalho docente nessa etapa do ensino. Assim, a cultura patriarcal, no interior da qual as tarefas domésticas e o cuidado das crianças são representados como funções inferiores e “femininas por natureza”, constituiu-se como obstáculo para que as mulheres pudessem exercer a função de transmissoras do conhecimento (além do

10 A técnica de grupo focal consiste em selecionar entre seis e doze indivíduos que compartilhem características em comum que os qualifique para discutir e comentar um tema: “essa técnica, diferente da entrevista coletiva, é caracterizada por propiciar a troca efetiva entre os participantes, sendo o papel do moderador introduzir o assunto, garantir que todos tenham a oportunidade de se expressar, e que as discussões não se afastem do tema. Assim, essa técnica pode contribuir para coletar dados sobre as representações, as práticas e as ações educativas referentes ao tema estudado” (GATTI, 2012).

conhecimento da esfera privada). Esse processo, contudo, não se traduziu em uma subversão radical dos pressupostos do patriarcalismo.

Dada a complexidade do fenômeno, vale pontuar brevemente o que se entende por processo histórico de forma geral. Uma noção-chave para a compreensão do conceito de história em Marx é a de *suprassunção*, que comporta dois significados principais: de um lado, a ideia de superação, abolição ou destruição; e de outro, a de conservação ou preservação. E é a partir da combinação desses dois significados que obtemos a seguinte definição de história:

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições (Marx; Engels, 2012, p. 40).

Para Marx e Engels, em cada novo período histórico, as novas formas de sociabilidade não substituem de maneira completa e mecânica as antigas. Ocorre, dessa forma, uma dialética, segundo a qual as novas formas de sociabilidade metabolizam, assimilam e refuncionalizam as antigas formas de acordo com novas necessidades. Assim pôde o patriarcado atravessar milênios, sobrevivendo à dissolução dos modos de produção antigo e feudal, fazendo-se presente com muita força, inclusive nas modernas sociedades capitalistas.

Por isso, é útil considerar a posição da mulher no patriarcado não apenas do ponto de vista simbólico, mas também econômico-social. Para tanto, vejamos como Marx e Engels (2012) entendiam o caráter contraditório da potencialização do trabalho humano via divisão social do trabalho em uma sociedade cindida em classes – no caso, a divisão sexual do trabalho.

Segundo os autores, a divisão sexual do trabalho é uma força produtiva e representou historicamente um aumento da produtividade do trabalho. Por isso, a família patriarcal não é apenas uma forma de consciência social na qual a mulher é representada com baixo *status* social: a posição da mulher na família está diretamente ligada à produção da vida material, ou seja, ao mundo do trabalho. Por um lado,

A propriedade [...] já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade (Marx; Engels, 2012, p. 36-7).

Por outro lado, uma vez estabelecida e fixada pela tradição, tal “distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos” (Marx; Engels, 2012) aparece como natural e necessária aos indivíduos. E, uma vez consolidado, o poder da família sobre as mulheres e crianças é exercido pela própria força produtiva que ela representa, ou seja, reside no aumento da produtividade que significou a divisão sexual do trabalho, com todas as contradições sociais e políticas que comporta:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser

perder seu meio de vida. Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjecturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado. O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem pra onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (Marx; Engels, 2012, p. 37-38).

Assim, está colocada a possibilidade de reprodução de certas noções essencialistas no que diz respeito ao gênero, definindo as características do trabalho nos termos da divisão sexual do trabalho estabelecida. Portanto, o processo histórico da feminização do trabalho docente será mais que uma mudança objetiva observável nas “estatísticas de sexo” dos agentes educativos, pois é uma mudança que traz consigo subjetividades distintas em relação ao trabalho e aos alunos.

Magda Chamon empreendeu uma pesquisa sobre o professorado de Minas Gerais desde o século XIX até o ano de 2005 no que diz respeito à constituição social (sobretudo quanto à classe social) e ao gênero. A autora explicou este fenômeno como fruto das exigências do modo capitalista de produção e reprodução:

Em decorrência do capitalismo industrial em expansão e do processo de urbanização que o acompanhava, cabia à escola contribuir tanto na produção quanto na reprodução do social, visando fortalecer e legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam às elites dominantes. Foi, também, nesse período que as mulheres passaram a ser chamadas para cumprir a nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais responsáveis pelo trabalho de preparação de mentes e comportamentos para os interesses da pátria (Chamon, 2005, p. 16).

Até então, mais precisamente até a primeira república, o trabalho docente era exercido por homens, não somente no Brasil, mas em todo o mundo ocidental, e possuía um caráter marcadamente artesanal (Chamon, 2005). Assim, o mestre-escola era portador de um saber adquirido na prática, um saber-fazer. Ele era contratado para ser preceptor de um pequeno grupo de alunos e, por vezes, apenas de um único aluno abastado. Muitas das vezes, o ensino era ministrado na casa do docente que gozava de plena autonomia e de condições materiais para o exercício da profissão.

Com o crescimento do sistema de instrução pública elementar, uma parcela desses mestres-escola foi absorvida como mão de obra temporária, até que os cargos fossem preenchidos por professores titulados. Sua condição mudava drasticamente: devido à falta de recursos disponibilizados pelo Estado, a profissão passou a ser exercida na quase total ausência de condições de trabalho (instalações adequadas, treinamento para os professores, materiais de ensino e, sobretudo, salários dignos):

Apesar das qualidades e habilidades de que os mestres eram possuidores e que demonstravam no exercício de seu ofício de ensinar – como profissionais autônomos que eram – para o governo e seus inspetores, eles não passavam de profissionais leigos, desqualificados para o trabalho de ensinar. A trajetória do profissional de ensino da escola pública elementar sempre foi marcada pela desvalorização e pelos baixos salários por parte do governo – seu novo patrão (Chamon, 2005, p. 44).

Em tais condições, o mestre-escola era sistematicamente desencorajado a continuar exercendo seu ofício sob os desígnios do Estado, buscou ocupações mais rentáveis e, portanto, de maior prestígio social. Por outro lado, as mulheres da classe média buscavam emancipar-se da estreiteza do universo familiar e, por isso, acabavam por ocupar a docência nessas condições. Concomitantemente a esse processo, as políticas estatais da nascente república visavam mascarar a precariedade das condições de trabalho docente com discursos eloquentes sobre a missão patriótica das mulheres na educação das crianças:

A baixa remuneração da profissão [...] constituída um dos pontos centrais para a evasão dos homens deste importante ramo do serviço público – a instrução elementar – e, ao mesmo tempo, exercia o papel de atrair as mulheres para ocuparem o espaço profissional que ia sendo abandonado pelo sexo masculino. O poder do papel ideológico contido nos discursos oficiais indicava que a educação das crianças era um dos caminhos profissionais mais “adequados” para as mulheres. Isso porque essa atividade era vista, em relação à mulher, como um prolongamento do seu papel de mãe e, portanto, como uma extensão de seu trabalho de instrutora da infância e guardiã dos valores sociais vigentes (Chamon, 2005, p. 52).

É de suma importância enfatizar que não se trata apenas de uma mudança de gênero, mas também de classe, visto que a partir do século XIX, há dois movimentos distintos para mulheres da classe trabalhadora e da classe média:

antes confinadas no refúgio de seus confortáveis lares, as mulheres das classes mais privilegiadas da sociedade passam a ser alvo de constantes apelos para ocuparem, como missionárias da pátria, o espaço público. Enquanto isso, as mulheres da classe trabalhadora sofrem uma retração e um apelo de afastamento de sua participação no mercado de trabalho assalariado. Aparentemente contraditórias, estas duas ações – uma no plano ideológico e moral, a outra no plano econômico e social – eram, na verdade, convergentes (Chamon, 2005, p. 65).

Para a autora, na medida em que a docência “se feminiza”, também muda a construção simbólica sobre o próprio ofício e cria-se uma idealização da professora do ensino elementar. Nessa idealização se destacam, sobretudo, as seguintes características: amadorismo, virtude e amor. No Brasil, a Igreja Católica e a ideologia vitoriana contribuíram para construção desta idealização, corroborando as associações do trabalho feminino com “missão religiosa ou moral” e com a maternidade.

Essas características estão presentes ainda hoje entre professores de crianças, especialmente no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Porém, assim como pontuado anteriormente, não se trata de uma transposição mecânica entre antigas formas de divisão patriarcal dentro das famílias para determinadas profissões contemporâneas consideradas “profissões femininas”. O trabalho de Marília Pinto de Carvalho (1999) contribui para esta discussão, tornando complexa a questão do sentido do cuidado entre as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, a autora mapeou a história do “cuidado” no âmbito escolar, permitindo assim desvelar seus elementos contraditórios. A autora complementa que:

a *feminização* da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação, em processos articulados, mas não automáticos nem simultâneos, sem uma relação simples de causa e efeito. Quanto mais a escola primária é pensada como instância formadora de caracteres e vontades, em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmonioso de

personalidades integrais, através de uma disciplina obtida pela persuasão e o amor, mais do que pela razão e a autoridade; quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não-intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas (Carvalho, 1999, p. 71).

A tese de doutoramento da autora aponta que a associação entre feminilidade e a prática da docência com crianças relaciona-se a dois processos ocorridos ao longo do século XIX no mundo ocidental. O primeiro é a transformação nas formas de disciplina pedagógica. O segundo, por sua vez, consiste nas transformações sobre a representação da criança. O que a autora destaca quanto ao primeiro processo é que a escola passou de um “espaço de distribuição de castigos e recompensas” para uma pedagogia cujo foco é a relação adulto-criança:

Ao longo do século XIX, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, diversos reformadores, inspirados em Rousseau, Froebel e Pestalozzi, pregam a transformação das escolas em locais agradáveis, substituindo a imagem da escola como prisão cruel por uma visão da escola como extensão do lar e da família de classe média idealizados (Rousmaniere, 1994, *apud* Carvalho, 1999, p.70)

Não apenas a escola se transformava, mas a representação da criança também. Desse modo foram criadas necessidades que em parte poderiam e deveriam ser supridas por essa nova escola. No final do século XIX, a infância passa a ser objeto de estudo em diferentes áreas como a Pedagogia, a Psicologia e a Pediatria. Nesse processo, a criança passou a ser compreendida como um ser em desenvolvimento, dotado de personalidade própria, com direitos e necessidades específicos. Com efeito, também houve um deslocamento do “cuidado” com as crianças, antes focado em questões mais relacionados ao âmbito físico e de higiene para o âmbito psicológico com um forte apelo moral e de caráter disciplinador (Penna, 2007).

Valerie Walkerdine (1995) enfatiza o papel das mulheres como mães e como educadoras na formação do tipo correto de cidadãos, ao fornecer aquele cultivo e desenvolvimento que permitirá a seus filhos e alunos tornarem-se racionais, autônomos, livres, mas cumpridores da lei. Essa nova disciplina seria obtida principalmente pelo amor e empatia de quem educa, de uma educação que apela constantemente à ‘livre vontade’, originando sujeitos que regulam a si mesmos. Assim, revela-se a dimensão disciplinadora do ‘cuidado’ na família e na escola, disciplina tanto mais eficiente quanto coloca o vínculo afetivo como seu veículo. Para as mulheres se estabelece o papel de intermediárias, guardiãs do novo ideal de infância, poderosas frente às crianças, mas dependentes dos homens no âmbito social, no interior da família nuclear e, muitas vezes, da própria hierarquia escolar (Carvalho, 1999, p. 70).

Note-se, pois que existe uma convergência entre as características do “cuidado” presentes tanto na relação entre mães e filhos quanto na de professores e crianças. Essa matriz comum, conforme já indicado, pode ser traduzida em certa ideia de feminilidade que seria característica da docência com crianças. Porém, Carvalho (1999) indica um perigo presente neste debate: a compreensão simplista do “cuidado” como uma atitude transposta “de fora”, da domesticidade, para o ambiente escolar. Se o “cuidado” é apresentado como ideal ético, no sentido de cumprir uma necessidade inerente à função dos professores de crianças, também é certo que este se constituiu como um instrumento mediador da relação professor-aluno, assim como em outras profissões de natureza inter-relacional.

A pesquisa de Carvalho (1999) aponta que a prática docente dirigida aos anos iniciais

requer uma alta dose de disponibilidade emocional. Entretanto, não há formação ou apoio institucional que dê suporte e orientação para a reflexão e a compreensão dessas práticas, restando aos docentes contar apenas com

sua bagagem individual, suas vivências pessoais e características de personalidade, e de outro, com sua aprendizagem na prática profissional, frente às crianças, na relação com elas, e junto a colegas, nas conversas informais de corredor (Carvalho, 1999, p. 234).

A intensidade do trabalho entre as professoras dos anos iniciais é, sem dúvida, marcada pelas questões de gênero e classe. É possível notar nos dados qualitativos analisados a presença de concepções bipolares acerca da masculinidade e da feminilidade. Nesse sentido, temos o exemplo das declarações das professoras Fabiana e da Patrícia que atribuem aos homens características de racionalidade, utilitarismo, praticidade e até de eficiência, e, por outro lado, às mulheres são atribuídas características de sensibilidade, cuidado e maleabilidade.

Eu não sei se é mais fácil para mulher ensinar, mas precisa ter o *feeling* da coisa, tem que ter um olhar diferenciado para acompanhar o ritmo da criança. O homem é prático, ele estabelece um objetivo, tem começo, meio e fim. A mulher não, ela dá umas voltinhas, ela faz um contorno diferente para conseguir chegar onde ela quer chegar. Pode demorar mais, mas ela vai fazer. E eu acredito que, na educação, principalmente na alfabetização, tem muito disso, de você ser maleável, hoje, na sala, tem 25 alunos, e é um diferente do outro. Converso com a Rosane e nossa angústia é: a maioria consegue, mas tem alguns que não, e o que é que a gente faz? Fica aquele jogo de faz uma coisa, faz outra, vai, volta, para ver se consegue driblar aquela situação e fazer ele alcançar. Não que o homem não teria essa sensibilidade. Existem homens que têm essa sensibilidade? Sim, mas eles são mais práticos. Ele vai chegar uma hora que vai dizer: 'caramba tentei tudo e não deu certo, tem alguma coisa fora, o problema dele está fora daqui', e a mulher não, pelo menos a gente para e pensa, ele não conseguiu ainda então é alguma coisa que eu não fiz, é alguma coisa que eu não consegui enxergar. Eu acho que é uma característica feminina isso, na questão da educação (Fabiana).

O “algo a mais” – que as professoras mulheres supostamente têm mais chances de possuir do que os professores homens – é um *feeling*, uma “sensibilidade”, ou “vocalização”. Apesar dessa última característica ser parte do vocabulário das professoras com mais tempo de docência e estar atrelada a uma concepção religiosa, ainda pode-se dizer que estes três termos guardam características comuns. Eles poderiam ser compreendidos, nos termos propostos por Chamon (2005), como traços que compoem a representação do trabalho feminino: amorosismo, virtude e amor. Afinal, o que seria esse *feeling*, se não uma intuição dotada de amor e virtude?

Além disso, a parte final do último comentário exposto aponta que as professoras se culpam quando não conseguem alcançar o objetivo traçado em relação ao trabalho e que isso seria uma característica feminina. Ademais, Fabiana enxerga que essa situação poderia ser diferente se exercida por um homem, pois o homem tende a avaliar de maneira mais racional o problema. Nesse sentido, um professor homem seria capaz de identificar que a solução de alguns dos problemas de aprendizagem escapa à escola ou ao professor. Tratar-se-ia, pois, de um tipo de problema que não poderia ser solucionado dentro do horário estabelecido, levando-o à solução racional de desobrigar-se de resolvê-lo. A próxima manifestação da coordenadora Patrícia também corrobora essa mesma interpretação:

Eu concordo com a Fabi, porque eu tive uma experiência em que eu tive que voltar para a sala de aula e depois me afastei novamente para voltar para a coordenação, então

a diretora disse 'olha já escolheram sua sala de aula e é um professor, um homem', e eu olhei para ela e falei: 'Como?' e olhei para os 40 alunos, e falei assim 'acho que vou ficar', porque me bateu uma insegurança, assim, será que ele vai ter essa sensibilidade que eu tenho? (Patrícia)

INTENSIDADE DA CARGA DE TRABALHO

O alongamento da jornada de trabalho oficial ou extraoficial,¹¹ dentro ou fora do ambiente de trabalho, constituiu e ainda constitui um dos mais recorrentes instrumentos de intensificação do trabalho. Os dados do formulário indicam que a média da jornada de trabalho docente atuantes nas séries iniciais da rede pública paulista em Guarulhos é de 33 horas semanais. Cabe destacar que o tempo de dedicação às atividades realizadas fora do ambiente de trabalho consiste em ponto fundamental para a extensão da jornada de trabalho, seu alargamento pode ocasionar uma jornada de trabalho superior a 44 horas semanais. Entretanto, em algumas ocasiões, as professoras não parecem relacionar a longa jornada fora do ambiente escolar à sobrecarga por meio de alongamento de tempo:

Eu entro em um conflito em relação à jornada longa, se tratando ao ambiente escolar [em relação ao trabalho no ambiente escolar] ela de fato é curta, mas nossa jornada não se resume apenas ao ambiente escolar, e quando a gente procura um tempo para estender isso que é curto aqui [o trabalho escolar] a gente não consegue encontrar. Eu não consigo encontrar um tempo para dispor do que eles precisam aqui, porque o tempo que resta em casa nós estamos trabalhando em prol deles (Rosane).

Essa característica também pode estar relacionada à condição do trabalho feminino, marcado por tempos de trabalho não reconhecidos como tal. Trata-se, pois, de lógica análoga àquela herdada do patriarcado, na qual as mulheres são exclusivamente responsáveis pelo trabalho doméstico. Assim, enquanto o trabalho das mulheres permite a produtividade e a reproduzibilidade da unidade familiar, o homem pode dedicar mais tempo ao trabalho industrial, gozando das necessidades domésticas e reprodutivas garantidas.

É muito intenso, muito intenso mesmo... Não cansa o físico, o cansaço é mental e emocional também, porque, muitas vezes, você chega em casa e você não desliga da escola, você continua pensando no que você queria ter feito e que não deu tempo, e aí uma pessoa vem e pergunta 'Ah, você viu o que aconteceu na novela?' [voz mais fina tirando sarro] [risada] Aí você olha para a cara da pessoa e fala 'eu não assisto novela'. As pessoas reclamam por que não vou visitá-las? Gente! Eu não tenho tempo nem de visitar meus pensamentos!

Meu pai me questiona muito: 'você acha que vale a pena você trabalhar mais em casa do que no seu trabalho?' É puxado, é cansativo, mas vale a pena, vale muito a pena, cada dia que passa eu tenho mais certeza que vale a pena. (Fabiana)

O trabalho docente não se esgota ou não deveria se esgotar no trabalho dentro da sala de aula, há uma parte que deve ser dedicada à preparação das aulas, à correção de trabalhos, à formação continuada e à reflexão. Em termos de legislação, essa fração

¹¹ Chama-se de extraoficial o trabalho não previsto pela legislação e não remunerado. Por exemplo, se é prevista uma jornada de 10 horas para atividades de planejamento, avaliações e formação continuada em local livre, o tempo que ultrapassa essas 10 horas é considerado extraoficial.

deveria ser de 1/3 da jornada total de trabalho escolar.¹² Porém, devemos pontuar que, devido à organização da jornada de trabalho no ensino fundamental I (em que cada professora é responsável por uma turma), a carga fixa, que é de 24 horas para atividades com os alunos. Assim, seguindo-se a recomendação da distribuição paritária entre as três etapas da jornada de trabalho, alcançaria o total de 72 horas semanais (24 horas-aula, 24 horas de trabalho pedagógico e 24 horas de trabalho extraescolar), ultrapassando em 28 horas o limite de 44 horas estabelecido por lei.

Pode-se dizer que o alongamento da jornada de trabalho dessas docentes rompe com a fronteira entre os tempos de trabalho e de não trabalho, característica típica do paradigma da imaterialidade (Dal Rosso, 2008). Nesse mesmo sentido, é possível afirmar que a longa jornada além do espaço escolar causa sofrimento e isolamento social das professoras.

O fator “tempo de docência” também pode ser um agravante no que diz respeito ao alongamento da jornada de trabalho. De acordo com o Quadro 2, duas professoras têm cerca de três décadas de docência e, conseqüentemente, acompanharam todo o processo de reestruturação da educação e da carreira docente estadual desde a implementação em 1995; por sua vez, duas têm cerca de duas décadas de experiência; e outras três estão há cinco anos ou menos. Vale observar que a diversidade de respostas contribui para a existência de distintas perspectivas geracionais acerca da própria profissão, além de um gerenciamento distinto dos tempos de trabalho. Ainda que a experiência possa influenciar positivamente na gestão do tempo e na identificação dos problemas decorrentes da intensidade do trabalho, ela nem sempre é capaz de evitar o adoecimento, como é o caso da docente Lilian:

Porque quando você inicia você abraça tudo de uma só vez. Depois você vai ficando mais experiente, você fala [para o aluno] puxa eu te acolho, eu sei sua realidade aí você chama o pai, chama a mãe para conversar. Você não se expõe tanto [...] eu sou uma pessoa que tenta equilibrar as coisas né? [entretanto] eu não usava remédio de pressão [e agora] tomo há dois anos. Se não tivermos um ponto de equilíbrio fica difícil, porque nós somos educadores, precisamos vivenciar os problemas dos alunos, mas também precisamos de um equilíbrio se não nós não vamos encontrar forças lá na frente. Então precisamos de um momento com a família, precisa viajar, quem gosta de praia, de campo, quem gosta de alguma coisa que possa estar equilibrando, se não a gente acaba acumulando uma doença para gente mesmo. Sabemos que os problemas sempre vão existir, temos que enfrentá-los, mas com equilíbrio (Lilian).

12 A jornada prevista na Lei do Piso garante 1/3 do trabalho docente em local livre, assim como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que garante 10 horas semanais para o trabalho docente em local livre.

QUADRO 2. PROFESSORAS SEGUNDO TEMPO DE DOCÊNCIA EM GERAL E NA ESCOLA

Nome fictício	Tempo na docência	Tempo nesta escola
Fabiana	1 ano e 5 meses	1 ano e 5 meses
Rosane	5 anos	1 ano e 5 meses
Patrícia (coordenadora)	17 anos	8 anos
Elizabeth	30 anos	4 meses
Lilian	29 anos	2 anos
Roberta	20 anos	5 meses
Cláudia (professora de Educação Física)	5 anos	4 meses

Fonte: Elaboração própria

QUADRO 3. PROFESSORAS SEGUNDO NÚMERO DE ESCOLAS QUE LECIONA, NÚMERO DE ALUNOS POR SALA E POR PROFESSOR

Nome fictício	Quantidade de escolas	Número de alunos por sala	Número alunos por professor
Fabiana	1	24	24
Rosane	1	24	24
Patrícia (coordenadora)	1	não tem	não tem
Elizabeth	1	30	30
Lilian	1	23	23
Roberta	1	21	21
Cláudia (professora de Educação Física)	1	40	400

Fonte: Elaboração própria.

A partir do Quadro 3, é possível perceber que todas trabalham em uma escola e em um turno. Dessa forma, a jornada de trabalho dessas docentes é de 24 horas semanais em sala. No que concerne à intensidade do trabalho docente, o critério de número de escolas em que trabalha é um fator de suma importância, dado que quanto mais elevado o número de escolas, mais elevado é também o tempo de deslocamento total e o trabalho burocrático. Essa observação poderia, por exemplo, explicar o resultado das análises quantitativas realizadas pelo INEP em 2013 que indicaram uma menor intensidade do trabalho entre docentes do ensino fundamental I.

Já o Quadro 4 indica a distribuição da jornada de trabalho escolar das professoras entre as atividades desenvolvidas em sala de aula, trabalho pedagógico coletivo e trabalho extraescolar. As cinco professoras alfabetizadoras despendem 25 horas de trabalho em sala de aula e 2 horas em atividades coletivas. O tempo despendido em atividade extraescolar varia muito: o mínimo de 5 horas, como relatado pela professora Elizabeth, e o máximo de 25 horas semanais, como declarado pela professora Fabiana. Ao relacionar os dados os Quadros 2 e 3 se constata que as professoras com menos tempo de docência (Fabiana e Rosane) são as que despendem mais tempo de trabalho pedagógico fora do âmbito escolar, e, como se verifica no Quadro 4, as cargas totais de tempo mais elevadas.

A jornada de trabalho prevista e remunerada pela rede estadual paulista é de 24 horas para atividades com os alunos, 2 horas de trabalho pedagógico coletivo e 10 horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha. Predominantemente as professoras declaram cumprir o trabalho pedagógico em local de livre escolha dentro do estabelecido oficialmente. Contudo, é interessante observar que a exceção se localiza nas duas professoras com menos tempo de exercício docente que extrapolam este número de horas, sendo estas horas excedentes não remuneradas.

QUADRO 4. PROFESSORAS SEGUNDO DECLARAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE SEMANAL REAL

Nome fictício	Horas/ sala (semanais)	Horas HTPC	Horas extraescola	Horas carga total de trab. escolar
Fabiana	25	2	25	52
Rosane	25	2	14	42
Patrícia (coordenadora)	40	2	10	52
Elizabeth	25	2	5	32
Lilian	25	2	10	37
Roberta	25	2	10	37
Cláudia (professora de Educação Física)	20	2	6	28

Fonte: Elaboração própria.

AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Por último, o Quadro 5 apresenta a declaração das professoras sobre a distribuição da jornada de trabalho que consideram ideal. Aponta-se que a única professora que indicou como tempo ideal a ser despendido com os alunos um valor menor do que a jornada real por ela vivenciada foi a coordenadora. Já em relação ao trabalho pedagógico coletivo, a maior parte indicou como ideal se este for realizado entre 2 e 4 horas semanais, apenas uma destoou desse intervalo ao indicar 24 horas semanais. O ideal de tempo a ser despendido em trabalho extraclasse teve picos ainda mais distantes: de 6 horas semanais para Cláudia, professora de Educação Física, a 30 horas para professora Roberta, ao passo que variou entre 12 e 20 horas para as demais professoras. Ao somar as três atividades que compõem a jornada docente – atividade em sala, trabalho pedagógico coletivo e atividades extraescolares – obtemos a carga total de trabalho docente ideal. Nesse sentido, o quadro indica que, para quatro professoras, a carga horária de trabalho docente semanal ideal seria mais extensa dos que as 44 horas previstas em lei. Este dado indica uma possível tendência ao quadro de autointensificação relatado na bibliografia sobre o tema e, por isso, se configurou como hipótese defendida pelo presente trabalho.

QUADRO 5. DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS SEGUNDO A DECLARAÇÃO DA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE SEMANAL IDEAL

Nome fictício	Atividade em sala	Horas HTPC	Horas extraclasse	Horas carga total trabalho escolar
Fabiana	35	2	20	57
Rosane	35	4	15	54
Patrícia (coordenadora)	25	4	10	39
Elizabeth	25	24	20	69
Lilian	25	3	12	40
Roberta	30	2	30	62
Cláudia (professora de Educação Física)	20	2	6	28

Fonte: Elaboração própria.

Os professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental são polivalentes, sendo responsáveis por ministrar aulas de todos os componentes curriculares, com exceção de Artes e Educação Física, que ficam a cargo de professores especialistas. A pesquisa indica que, além dessa polivalência inerente ao trabalho do PEB I, soma-se outra polivalência, aqui entendida como a grande diversidade conhecimentos e habilidades requeridas pelo trabalho, despontando como um indício de intensificação do labor. No caso das professoras, o que é repetido em diversas manifestações é a dificuldade em lidar com as mais variadas demandas dos alunos. Muitas dessas demandas, vale destacar, extrapolam as necessidades da aprendizagem do conteúdo escolar.

Então passamos a ser um psicólogo, um médico, um ouvinte em relação aos alunos. Já foi aquele tempo em que o professor chegava em sala de aula dava o conteúdo, acabou, vai embora. Agora não, e principalmente nos anos iniciais, que nós vemos as crianças de uma forma diferente. Os alunos são carentes (Lilian).

[...] raras as vezes que o que eu planejei do começo ao fim acontece do jeito que eu planejei. Porque sempre acontece alguma coisa diferente que faz assim com o seu trabalho, [fez um gesto com a mão de bagunçar, inverter etc.] [deu risada]. Em relação às emoções dentro da sala de aula, aos problemas que eles trazem, às dificuldades deles, são coisas mínimas, mas que fazem uma diferença tremenda dentro da sala. Às vezes, você está explicando um conteúdo e o aluno faz uma pergunta que não tem a ver com o que está sendo explicado, mas aquela pergunta que ele fez é muito mais oportuna e traz um resultado muito maior e melhor do que você esperava. Aí já muda tudo, então outros fazem perguntas também, se envolvem... Ao mesmo tempo que você pensa foi embora minha aula [risadas], ao mesmo tempo penso: minha aula está começando agora... (Fabiana)

Acaba que o tempo da aula não é suficiente para alcançar o objetivo que você traçou para a aula, porque acabam surgindo outras questões, assuntos, conflitos, porque cada um é diferente, nenhum é igual ao outro, então tem muito essa parte do conflito, aí você acaba envolvendo e o objetivo da aula não é concluído. Aí o tempo passa e você nem vê. (Rosane)

As declarações indicam que essa polivalência nas atividades realizadas exige uma alta flexibilidade das professoras no seguinte sentido: para alcançar o objetivo do seu trabalho (a aprendizagem dos alunos), é necessário lidar com diversas questões que vão desde problemas familiares a problemas de saúde,

físicos ou emocionais. Além disso, há a questão da necessidade de um trabalho individualizado para cada aluno. Essas demandas são tipicamente características de trabalhos cuja natureza é interativa.¹³

Isso significa que a docência se realiza concretamente dentro das interações estabelecidas entre professores e alunos. Com efeito, uma dimensão da qualidade possível nessas interações é o número de alunos em sala e por professor. O tratamento individualizado dos alunos pode ser prejudicado devido à condição de haver um número elevado de alunos em sala de aula, como indica o relato da professora Fabiana citado anteriormente.

A necessidade do uso de habilidades como a maleabilidade, presente na fala da professora Fabiana, parece se relacionar à complexidade da relação estabelecida com os alunos. Uma relação com tal complexidade exige o olhar diário e individualizado e, por isso, encontra um impeditivo quando o número de alunos é elevado. E, muito embora as professoras trabalhem com um número elevado de alunos em sala de aula, esse fator parece ser menos influente em suas manifestações sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho do que, por exemplo a questão da variabilidade de habilidades e da falta de tempo para lidar com diversas necessidades dos alunos.

Finalmente, entendemos que a autointensificação do trabalho diz respeito ao fato do próprio trabalhador gerir o aumento da sua carga de trabalho. No caso deste estudo, como se pode constatar por meio das manifestações elencadas a seguir, a autointensificação é apresentada com uma dupla acepção. Por um lado, existe a percepção de que, para realizar o trabalho idealizado, é necessária uma alta disponibilidade emocional, sustentada pela ampla noção de “cuidado”. Além disso, a autointensificação pode ser percebida pela presença no trabalho docente de um forte compromisso social naqueles que o exercem (Carvalho, 1999).

Eu não acho que é uma jornada muito longa, mas é intensa, porque a gente está envolvido com o ser humano, então você se envolve muito, aquela intensidade todas deles com a gente, da gente com eles [...] (Roberta)

[...] precisaria mais tempo para a gente atingir o que a gente quer. (Roberta)

É, aí a gente acaba envolvendo o lado social, porque, muitas vezes, paramos de dar aquele conteúdo que a gente está dando e aí a gente se envolve, porque a gente já vive numa parte periférica, onde o conteúdo não é tudo. (Lilian)

Muita gente fala: ‘você não tem que se envolver’, mas eu me pergunto, como? Como não se envolver? Sendo que a maior parte do tempo eles estão com a gente. (Roberta)

Olha só, eu tenho uma irmã que é professora, e às vezes a gente sai com meu namorado e meu cunhado e eles falam ‘não vamos sair com elas porque elas ficam falando da escola, vai assistir um filme, lembra da escola, que chato isso! Vocês não sabem falar de outra coisa?’ Somos o terror da vida deles! (Rosane)

Nós somos do Estado, ensino público, em escola particular é diferente, professor não se envolve com os alunos, em comunidade carente o professor se envolve mais. No ensino particular, as crianças têm família, uma estrutura familiar, já no Estado não, tem criança de abrigo, não tem pai, não tem mãe, são crianças diferentes. (Claudia)

13 De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 235) “A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo dessas manifestações, pôde-se confirmar a tendência do fenômeno da autointensificação do trabalho docente e identificar alguns matizes da intensidade do trabalho entre as professoras alfabetizadoras como o tempo de docência e o gênero. Essa alta intensidade parece encontrar sua motivação no desejo de realizar o trabalho de acordo com o idealizado, mesmo que isso exija uma alta dose de disponibilidade emocional e até um isolamento da vida social. Como foi possível de observar, essa postura, de acordo com os relatos, configura-se em uma autoexigência feminina. Também foram encontrados indícios de uma intensidade maior do trabalho devido à precariedade das condições socioeconômicas dos alunos que afeta sua saúde física e mental, o que obviamente supõe um problema para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A forma para lidar com essa situação, amenizar o sofrimento e até mesmo evitar o surgimento de doenças decorrentes do trabalho, é reportada por uma professora com longa experiência na docência. Em seu relato, a professora diz tentar equilibrar as coisas, conscientizando-se dos limites do envolvimento com os problemas extraescolares dos alunos. No decorrer da trajetória dessas docentes nota-se, portanto, que a experiência de adoecimento devido à intensidade do trabalho produz mudanças estratégicas para viabilizar uma relação menos insalubre no trabalho ainda que nem sempre suficientes.

A análise das jornadas de trabalho revelou que a duração da jornada de trabalho escolar não parecia ser tão longa quanto poderia ser em outras etapas de ensino. Também foi possível observar, a partir do grupo focal, que as professoras se declararam surpresas com relação à duração de suas jornadas de trabalho. Elas relataram que nunca haviam refletido sobre sua jornada laboral, motivo pelo qual, no formulário, tiveram dificuldade de contabilizar as horas de trabalho extraescolar. Ou seja, o trabalho invadiu os tempos de descanso e lazer, causando sensação de angústia e nublando a percepção sobre a jornada de trabalho.

Por fim, a ideologia do cuidado, que pode cumprir uma função fundamental no ensino-aprendizagem nas primeiras etapas de ensino contribuindo com as expectativas das relações pedagógicas atuais, é um incrementador da intensidade de trabalho docente, atuando como uma demanda moral de gênero gerando mais trabalho. Esse “excedente” de trabalho escapa à regulamentação e, por isso, pode conformar uma vulnerabilidade para todos os agentes envolvidos na ação educativa já que carece de apoio institucional e reconhecimento formal.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- BARBOSA, Sandra Jaqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun., 2002.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH – FUMEC, 2005.

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

DAL ROSSO, Sadi; CARDOSO, Ana Cláudia Moreira. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Revista Sociedade e Estado** – vol. 30, n. 3, set./dez. 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: LiberLivro Editora, 2012.

GOULART, Debora; CÁSSIO, Fernando L.; XIMENES, Salomão Barros. Rede escola pública e universidade: produção do conhecimento para/com as lutas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 24, 2019.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.2, jul/dez. 2009.

INEP. Resumo Técnico do Estado de São Paulo – Censo da Educação Básica 2021, 30 ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-de-sao-paulo-censo-da-educacao-basica-2021>

JACOMINI, Marcia Aparecida; GIROTTO, Eduardo Donizete; BARBOSA, Andreza; STOCO, Sergio. Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1998 a 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.30, n. 27, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A. Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 85, n 89, set./dez. 2004.

PENNA, Marieta Gouvêa Oliveira. **Professor de series iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) - PUC/SP, 2007.

PENNA, Marieta. Gouvêa Oliveira. MARIN, Alba, Junqueira. Trajetória social, *habitus* e engajamento no trabalho escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e188255, 2019.

PINTO, Carmen Lúcia Lascano; GOES, Rosângela Irigaray Garcia; KETREIN, Beatriz Helena. BARREIRO, Cristhianny Bento. Entre o Bem e o Mal-Estar: a intensificação do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

SATO, Leny. LACAZ, Francisco Antonio de Castro; BERNARDO, Márcia Hespanhol. Psicologia e saúde do trabalhador: práticas e investigações na Saúde Pública de São Paulo. **Estudos de psicologia**, Natal, v.11. n. 3, set/dez. 2006.

SOUZA, Davisson, Charles, de Cangussu. de; FERNANDES, Bárbara. Pereira.; FILGUEIRA, Vanessa. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, set/dez. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Data da submissão: 04/10/2022

Data da aprovação: 27/09/2023