



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



CORIOLANO FERREIRA DE MORAES NETO

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
2024**

CORIOLANO FERREIRA DE MORAES NETO

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
2024

M827c

Moraes Neto, Coriolano Ferreira de

Condições de trabalho docente: estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental da rede Pública Municipal de Vitória da Conquista, Ba. / Coriolano Ferreira de Moraes Neto. 2024.

168f.

Orientador (a): Prof.º Dr.º Benedito G. Eugenio.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino — PPGEn, Vitória da Conquista, 2024.

Referências. F.135-139.

1. Ciclo de política. 2. Trabalho docente. 3. Condições de trabalho docente. I. Eugenio, Benedito G. II. T..

CDD: 370

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Condições de trabalho docente: estudo de caso em uma escola do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista – BA

Autor: Coriolano Ferreira de Moraes Neto

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Coriolano Ferreira de Moraes Neto** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 01/07/2024



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)

Orientador



Documento assinado digitalmente

DANIEL SANTOS BRAGA

Data: 01/07/2024 21:01:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Santos Braga (UEMG)

Examinador externo



Documento assinado digitalmente

SANDRA MARCIA CAMPOS PEREIRA

Data: 04/07/2024 18:39:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Sandra Marcia Campos Pereira (UESB)

Examinadora interna

À Deus, fonte da vida e do verdadeiro amor!
Ao Espírito Santo de Deus, força para a vida!
À Jesus Cristo, verdade e caminho para Deus!
À Maria, mãe de Jesus, vida a serviço de Deus!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é trino, justo e perfeito, porque Ele vive, eu posso crer no amanhã!

A minha avó, Albertina Bertulina dos Santos (*in memoriam*) que de forma marcante, fez parte da minha vida! A minha mãe, Valdete dos Santos! Ao meu irmão, José Carlos dos Santos Sarmento. Aos meus filhos: Maria Luiza Aguiar Moraes, Daniel Chagas de Moraes, Gabriel Chagas de Moraes e Guilherme Chagas de Moraes.

A saudosa Profa. Izabel Barbosa de Matos (*in memoriam*) do Colégio São José, na cidade de Castro Alves, que foi um exemplo no exercício da docência, o meu eterno respeito. As professoras Cleusa Oliveira Rodrigues, do Colégio Estadual Democrático Vicente José de Lima, e Eliaci Teixeira Queiroz (*in memoriam*) do Colégio Municipal Felipe Tomaz de Matos na cidade de Castro Alves, que tanto me motivaram para a realização do estágio no magistério.

À Prof.^a Janaina Valéria Alves de Brito Silva, que muito me incentivou e ajudou a fazer o mestrado. Ao Prof. Luiz Carlos da Ibiapaba e Silva, uma vida dedicada à educação. Ao Prof. Edvaldo Alves, do curso em licenciatura de Geografia - UESB, um profissional dedicado e comprometido. Ao Prof. Miro da Conceição do curso de Especialização - UESB, um professor amigo. Ao Prof. Claudionor UESB, um exemplo de profissional, de pessoa humana e sempre disposto a servir.

Aos professores, Adriana David Ferreira Gusmão, Maria Aparecida Pacheco Gusmão, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, Fátima Moraes Garcia, José Jackson Reis dos Santos e Sandra Márcia Campos Pereira, por todo empenho dedicado a cada mestrando.

Aos colegas de turma, que ao longo de todo o processo possibilitaram partilha de conhecimentos e o fortalecimento das relações de amizade.

Aos colegas professores, coordenadora, direção e funcionários da Escola Municipal Jequitibá, que respeitosamente me acolheram e muito colaboraram com a pesquisa.

Ao Prof. Benedito G. Eugenio, orientador, culto, solidário, que exerce a docência com amor, profissionalismo e preparo de educador, fonte de inspiração e de conhecimento, guerreiro, um vencedor, exemplo de superação, um exemplo de vida!

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e a todos os seus profissionais que se consolidam cada vez mais como referência no ensino, na pesquisa e na extensão.

Esta pesquisa de dissertação de mestrado, faz parte de uma trajetória de vida construída com muito trabalho e conduzida por Deus. Oriundo de uma família humilde e com vivência balizada por princípios éticos e valores que defendem a vida, a liberdade, a igualdade, a justiça, a inclusão social e a preservação ambiental.

MORAES NETO, Coriolano Ferreira de. **Condições de Trabalho Docente: Estudo de caso em uma escola do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba**, 2024. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

RESUMO

A dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre condições de trabalho docente em uma escola pública do ensino fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista - Ba. A questão que orientou a realização do estudo é: Em quais condições os professores desenvolvem seu trabalho, no contexto da prática, em uma escola urbana, da rede pública municipal do ensino fundamental de Vitória da Conquista? Os objetivos são: Analisar as condições de trabalho docente a partir das políticas que circulam no contexto da prática em uma escola urbana do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba; Identificar como as políticas educacionais atuam no contexto da prática sobre as condições do trabalho docente em uma escola urbana do ensino fundamental, da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba; e Compreender como as condições de trabalho no interior da escola influenciam no exercício da docência. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados, fizemos o emprego de questionário e entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a organização dos dados. Na pesquisa é empregado o método do ciclo de política proposto Stephen Ball e colaboradores. Teoricamente a pesquisa é fundamentada na teoria da atuação e nos estudos sobre trabalho docente propostos por Tardif e Lessard. Os resultados sinalizam sobre como as condições de trabalho interferem no cotidiano docente na escola e atuam na tradução da política educacional.

Palavras-chave: Ciclo de Política, Trabalho Docente, Condições de Trabalho Docente.

MORAES NETO, Coriolano Ferreira de. **Teaching Working Conditions: A case study in an elementary school in the municipal public network of Vitória da Conquista - Ba**, 2024. 170 f. Dissertation (Master's in Teaching). State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a study into teachers' working conditions in a public elementary school in the municipal network of Vitória da Conquista - Ba. The question that guided the study is: Under what conditions do teachers carry out their work, in the context of practice, in an urban school in the public elementary school system of Vitória da Conquista? The objectives are To analyze the conditions of teaching work based on the policies that circulate in the context of practice in an urban elementary school in the municipal public network of Vitória da Conquista - Ba; To identify how educational policies act in the context of practice on the conditions of teaching work in an urban elementary school in the municipal public network of Vitória da Conquista - Ba; and To understand how working conditions within the school influence the exercise of teaching. The methodology used is a qualitative case study approach. To gather the data, we used a questionnaire and semi-structured interviews. Content analysis was the technique used to organize the data. The research uses the policy cycle method proposed by Stephen Ball et al. Theoretically, the research is based on the theory of performance and the studies on teaching work proposed by Tardif and Lessard. The results show how working conditions interfere in teachers' daily lives at school and act in the translation of educational policy.

Keywords: Policy Cycle, Teacher Work, Teacher Working Conditions.

LISTAS DE FIGURA, GRÁFICOS, IMAGENS e QUADROS

FIGURA

Capítulo 2

Figura 1: Mapa - Distritos e localização do município de Vitória da Conquista - Ba	25
---	----

GRÁFICOS

Capítulo 4

Gráfico 1: Formação dos professores da Escola Municipal Jequitibá	72
Gráfico 2: Sentimento dos professores quanto as condições de trabalho na escola	78
Gráfico 3: Sentimento dos professores em relação à profissão docente	78
Gráfico 4: Avaliação dos docentes sobre as condições ambientais no ambiente de trabalho	81
Gráfico 5: Avaliação dos docentes quanto a infraestrutura no seu ambiente de trabalho	82
Gráfico 6: Avaliação dos docentes das relações interpessoais em seu ambiente laboral	83

IMAGENS

Capítulo 4

Imagem 1: Quantitativo de turmas que os docentes trabalham semanalmente na rede municipal de ensino	76
Imagem 2: Quantitativo de turmas que os professores trabalham semanalmente na escola	76
Imagem 3: Sentimento dos docentes em relação as condições de trabalho na escola	79
Imagem 4: Dificuldades dos docentes nas aulas remotas no período da covid-19	84

QUADROS

Capítulo 2

Quadro 1: Dados - Matrícula: rede pública municipal de ensino, 2021	29
Quadro 2: Dados - Matrícula: anos iniciais da rede pública municipal de ensino, 2021	29
Quadro 3: Dados - Matrícula: anos finais da rede pública municipal de ensino, 2021	30
Quadro 4: Dados - Matrícula: rede pública municipal de ensino, 2009 a 2021	30
Quadro 5: Dados - Transporte escolar: rede pública municipal de ensino, 2009 a 2021	32
Quadro 6: Dados - Professores/as da rede pública municipal de ensino de 2019 a 2022	33
Quadro 7: Dados - Transporte: professores/as da rede pública municipal de ensino, 2019 e 2021	33
Quadro 8: Dados - Nota do Ideb: rede pública municipal de ensino, 2009 a 2021	35
Quadro 9: Dados - Dados - Orçamento da SMED, 2019 a 2021	36
Quadro 10: Dados - Aplicação dos recursos do FUNDEB, 2019 a 2021	36
Quadro 11: Dados - Aplicação dos recursos na folha de pessoal da educação, 2019 a 2021	37
Quadro 12: Dados - Dados - Matrícula: Escola Municipal Jequitibá, 2021	87
Quadro 13: Dados - Matrícula: anos iniciais Escola Municipal Jequitibá, 2021	88
Quadro 14: Dados - Matrícula: anos finais da Escola Municipal Jequitibá, 2021	88
Quadro 15: Dados - Nota do Ideb: Escola Municipal Jequitibá, 2009 a 2021	89
Quadro 16: Dados - Custo mensal de pessoal da escola Municipal Jequitibá, 2022	94
Quadro 17: Dados - Recursos do PDDE Básico - Escola Municipal Jequitibá, 2022	94
Quadro 18: Dados - Recursos do PDDE Qualidade - Escola Municipal Jequitibá, 2022	95
Quadro 19: Dados - Recursos do PDDE Estrutura - Escola Municipal Jequitibá, 2022	95
Quadro 20: Dados - Receitas totais do Caixa Escolar - Escola Municipal Jequitibá, 2022	96
Quadro 21: Dados - Quantitativo de funcionários da escola Municipal Jequitibá, 2022	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC - Atividades Complementar
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BR 116 - Rodovia Longitudinal Brasileira que liga os municípios de Fortaleza no estado do Ceará e Jaguarão no Estado do Rio Grande do Sul
- BR 415 - Rodovia Federal Localizada na Porção Sudeste da Bahia
- CIEB - Campus Integrado de Educação Básica
- CME - Conselho Municipal de Educação
- CNS - Conselho Nacional de Saúde
- COVID-19 - Doença do Coronavírus 2019
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GESTRADO/UFGM - Dicionário de verbetes - Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- IEED - Instituto de Educação Euclides Dantas
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MS - Ministério da Saúde
- PMVC - Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNLN - Programa Nacional do Livro e Material Didático
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- RADAMBRASIL - Programa de Sensoriamento Remoto do Território do Brasil
- RREO - Relatório Resumido de Execução Orçamentária
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2
- SMED - Secretaria Municipal de Educação
- TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
- UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	13
1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	19
1.1 Abordagem do tipo de pesquisa	19
1.2 Procedimentos e instrumentos de produção dos dados	21
1.2.1 O questionário	21
1.2.2 As entrevistas semiestruturadas	24
1.3 A rede municipal de ensino de Vitória da Conquista	24
1.4 A escola pesquisada	38
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	39
2.1 Os estudos de política educacional e seus modelos teóricos	39
2.2 Política educacional: a contribuição do método do ciclo de política	45
2.3 Trabalho docente e condições de trabalho: intensificação, precarização e Regulação	48
2.4 Os elementos que constituem o trabalho docente	53
2.5 A teoria da atuação	65
3. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO COTIDIANO DA ESCOLA: O CONTEXTO DA PRÁTICA	70
3.1 Os docentes pesquisados: origem social	70
3.2 As condições de trabalho na escola Jequitibá	71
4. A ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES	86
4.1 Os contextos situados	86
4.1.1 Localização	86
4.1.2 História, experiências e reputação na comunidade	86
4.1.3 Matrícula e perfil dos alunos	87
4.2 Os contextos materiais	91
4.2.1 Caracterização dos aspectos físicos	92
4.2.2 Orçamento	94
4.2.3 Quadro de funcionários	97
4.2.4 Tecnologias	97
4.2.5 Infraestruturas de materiais	98
4.3 Os contextos culturais profissionais	100
4.3.1 Dificuldades cotidiana no exercício da docência	103
4.3.2 Experiências vivenciadas no exercício da docência	109
4.3.2.1 Primeiras experiências na docência	109

4.3.2.2	As experiências sobre os resultados de sucesso dos alunos e o reconhecimento ao trabalho do/a professor/a	111
4.3.2.3	As experiências que deixam os/as professores/as insatisfeitos	113
4.3.2.4	As experiências das interações profissionais na escola	114
4.3.3	Carreira e salário no exercício da docência	116
4.3.4	Gestão da escola e autonomia	121
4.4	Os contextos externos	126
4.4.1	As políticas de avaliação externa, pressões e apoio das autoridades sobre o trabalho realizado na escola	126
4.4.2	O sentimento dos docentes sobre a reputação do seu trabalho pela comunidade	128
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A - Questionário: perfil dos professores do ensino fundamental II	141
	APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas com os professores do ensino fundamental II	145
	APÊNDICE C - Roteiro para observação e levantamento dos contextos na escola pesquisada	148
	ANEXO A - Autorização para coleta de dados	154
	ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP	156
	ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	162
	ANEXO D - Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos	167

APRESENTAÇÃO

O interesse em estudar sobre o trabalho docente e seus percursos formativos teve início¹ intrinsecamente com minha carreira em formação e com as atividades profissionais desenvolvidas. A minha formação começa a ser marcada profundamente no estágio supervisionado que fiz, com carga horária de 387 (trezentos e oitenta e sete) horas, no período de 05 de julho de 1991 a 30 de novembro 1992, no Colégio Municipal Felipe Tomaz de Matos, no curso de Magistério de 1º Grau do Colégio Estadual Democrático Vicente José de Lima, no ano de 1992, na cidade de Castro Alves -Ba, que me conferiu o diploma de Professor de Ensino de 1º Grau da 1ª a 4ª série. Alguns anos depois, ingressei no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Em seguida, fiz dois cursos de pós-graduação em nível de especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e Ciências Ambientais pela UESB.

A carreira profissional como professor, iniciou com um contrato de estágio remunerado pela Secretaria Estadual de Educação no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) e com aprovação nos concursos para as redes municipal e estadual de ensino, sendo nomeado em fevereiro de 1999 para a Escola Municipal Santa Rita de Cássia, na zona rural em Vitória da Conquista, e em maio de 2001 para o Colégio Estadual Dária Viana de Queiroz, na cidade de Barra do Choça. Foi a realização de um sonho ser professor, e ao mesmo tempo desafiador, ensinar e aprender na diversidade de turma multisseriada e trabalhar com o ensino médio. Logo percebi, que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 2008, p. 32).

Ao longo desse percurso profissional, surgiu a oportunidade de atuar como diretor de escola, coordenador e secretário municipal de educação, o que permitiu o contato com mais professores da rede municipal de ensino por meio de reuniões, encontros pedagógicos e muitas visitas nas unidades de ensino. A aproximação com essa diversidade, em rede, possibilitou perceber os grandes desafios a serem enfrentados quanto aos aspectos das condições de trabalho docente e do desempenho escolar dos alunos.

Atualmente trabalho como professor nas redes municipal e estadual de ensino, na Escola Municipal Milton de Almeida Santos e no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Vitória da Conquista (CIEB), e sentir na pele o momento difícil pelo qual tem atravessado os profissionais da educação, especialmente nós professores/as para desenvolvermos nossas atividades profissionais.

¹ Na apresentação, optei por utilizar a flexão verbal na primeira pessoa do singular, por tratar-se de uma argumentação engendrada no meu percurso pessoal e profissional.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o trabalho docente, emerge das inquietações provocadas pelas dificuldades e exigências no exercício da função, como também pelas mudanças ocorridas na rotina de trabalho dos/as professores/as causadas pelas políticas de avaliação em larga escala.

A reorganização do modo de produção capitalista desenvolveu ações empresariais na educação em diversos países no mundo, inclusive no Brasil, conforme apontam Oliveira (2002), Freitas (2018), Mendes e Peroni (2020), Peroni e Lumertz (2021), dentre outros e tudo isso tem implicações para o trabalho do professor.

Com a implementação das políticas neoliberais na Inglaterra e nos Estados Unidos, o modo de produção capitalista mundial passou por um processo de reestruturação produtiva do capital, dessa forma, a atuação das organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), passaram a seguir diretrizes gerenciais diante das novas exigências, o que levaram os países em desenvolvimento a rever suas políticas para a educação.

No cenário da educação brasileira verifica-se que a expectativa de crescimento econômico na última década do século XX, e nas décadas seguintes do século XXI, fez com que instituições financeiras e grupos econômicos internacionais e nacionais coordenados pelo Banco Mundial passassem a acompanhar as taxas de crescimento da economia brasileira e de diversos países no mundo, com o objetivo de indicar prioridades na política educacional e fazer na educação mercado para apropriação de lucro do capital.

O Banco Mundial tem atuado em diversas frentes de ação para implementação de políticas neoliberais no Brasil, que segundo Deitos (2019):

O Consenso de Washington, de 1989, que se refere ao processo mundialização do Capital, fase em que as relações capitalistas necessitam de estruturas de poder que facilitem a privatização, a desregulamentação do trabalho, bem como a transnacionalização das grandes corporações, exerceu forte influência na Reforma do Estado no Brasil. [...] o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) determinaram, por meio de políticas neoliberais, diretrizes econômicas de desenvolvimento para apoiar o desenvolvimento econômico. (DEITOS, 2019, p. 58).

No Brasil, o sistema de educação tem passado por mudanças para adaptação ao modelo gerencial que tem como base os marcos regulatórios das agências financeiras internacionais. O Consenso de Washington em 1989 e a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, estabeleceram diretrizes das políticas neoliberais que passaram a direcionar as políticas dos sistemas educacionais adaptando-as aos interesses do Capital. A partir da Conferência de Jomtien foram estabelecidas novas relações entre os

governos com os setores não governamentais dentro de uma ideia de educação globalizada e capaz de transformar o mundo. O Relatório Jacques Delors - Educação Um tesouro a Descobrir, publicado em 2006, teve como princípio servir como guia para os sistemas de educação no mundo para a criação de políticas educacionais nos países, dentro do contexto dos interesses do capitalismo, criando uma ideia de aldeia educacional global.

A estratégias estabelecidas por meio dos objetivos na declaração mundial Educação para Todos, abriu o caminho para que o Banco Mundial passasse a utilizar mecanismos de avaliação das aprendizagens em larga escala, modelos de controle de gestão escolar e responsabilização por meio de reformas nos sistemas de educação, provocando nas décadas seguintes uma série de mudanças nas políticas educacionais nos mais diversos países em todo o mundo.

O Banco Mundial incorporou na justificativa para promover as reformas dos sistemas de ensino nos países, às novas exigências por mão de obra mais qualificada provocadas pelos avanços tecnológicos nas sociedades e dos problemas gerados com os níveis elevados de desemprego nas sociedades, principalmente entre os jovens e sem qualificação.

Com os argumentos utilizados sobre os desafios impostos pelos avanços tecnológicos, os altos níveis de desemprego, entre os jovens, acrescida com a possibilidade de crescimento financeiro e econômico de países emergentes como o Brasil, a China, o Chile, a África do Sul e a Rússia, entre outros, e os interesses em jogo do mercado financeiro, fizeram com que o Banco Mundial direcionasse suas estratégias de ações para atuar nos sistemas educacionais dos mais diversos países. Nos últimos anos ocorreram mudanças na relação entre o Estado e o capital na organização da sociedade brasileira com privatizações, redução dos direitos trabalhistas e, sobretudo, com os avanços tecnológicos que se intensificaram nos mais diversos setores da sociedade a partir do final do século XX, e nas primeiras décadas do século XXI, principalmente a partir das descobertas do Pré-sal.

A situação econômica do Brasil no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI fez com que o país incluísse novas prioridades para o crescimento econômico com atração de investimentos estrangeiros, ampliação dos setores industrial, agroindustrial, comercial e financeiro, formação de mão de obra qualificada e geração de emprego. Dessa forma, intensificou-se uma nova estratégia de projeção nacional e internacional, em que estão incluídas as reformas no sistema educacional nacional, que para Freitas (2011) o Brasil:

[...] é um candidato a país emergente com alto grau de investimentos produtivos e que, portanto, chama a atenção do capital internacional como palco de alocação de recursos. Isso faz com que as corporações se organizem para garantir as condições gerais de funcionamento adequadas à realização do lucro sobre os investimentos, envolvendo redução da miséria (e conseqüentemente das turbulências que ela causa, as quais afugentam o capital); o desenvolvimento da infraestrutura (o PAC) e, é claro,

a melhoria da qualidade da educação, entendida esta como um subsistema da produção – entre outros aspectos. Estes fatores exercem fortes pressões de curto prazo, em especial no campo da política educacional. (FREITAS, 2011, p. 4-5).

O Brasil, buscou se incluir nesse contexto de desenvolvimento econômico, tecnológico e de atração de investimentos como país emergente. Os sistemas de educação passaram a ser prioridades nos investimentos das políticas públicas dos governos para a estruturação de uma rede de instituições por onde as pessoas passam pelo processo de formação para inserção no mercado de trabalho e preparação social para a vida. Por outro lado, também se tornou urgente a luta pela defesa da escola pública de qualidade, em que os objetivos estejam vinculados a partir de um projeto de sociedade. Entretanto, para defender e promover a escola pública, Barroso (2005) chama atenção que:

[...] estamos em pleno processo de recomposição das relações entre Estado e mercado, no que se refere ao fornecimento e financiamento dos serviços públicos, incluindo, a educação. Aponta, que isso obriga, como afirma Rui Canário (2002, p. 150): a “pensar a escola a partir de um projeto de sociedade” e, para isso, precisamos aprender a pensar ao contrário do que a “vulgata” economicista recomenda, ou seja, “pensar a partir não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir” (idem, *ibid.*, p. 151), ou como recomenda Paulo Freire, a “problematizar o futuro” sem o considerar como “inexorável”. (BARROSO, 2005, p. 745).

Para Barroso, a “defesa da escola pública” passa, por um lado, em desmontar o carácter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção coletiva do bem comum que a educação cabe oferecer, em condições de igualdade e de justiça social, a todos os cidadãos.

A luta por uma educação pública e de qualidade, deve também considerar na análise sobre o sistema educacional brasileiro os efeitos negativos provocados pela pandemia do coronavírus 2019 (*Covid-19*), doença infecciosa causada pelo Coronavírus 2 (*SARS-CoV-2*²), que causou uma crise sem precedentes nos mais diversos segmentos sociais. Na área da educação, essa emergência levou ao encerramento das atividades presenciais das instituições de ensino em mais de 190 países com a finalidade de evitar a propagação do vírus e reduzir o seu impacto. Com o fechamento das instituições educacionais, o futuro incerto da pandemia, o sistema educativo passou a conviver com o desafio de buscar formas para enfrentar o problema e garantir a continuidade dos estudos, ou o acesso de todos os estudantes à educação.

No cenário pandêmico, pais, professores, coordenadores, diretores e demais interessados passaram a identificar vários problemas que fizeram agravar a crise do sistema educativo. Entre esses problemas, ficaram muito evidentes a falta de melhores condições de

² *SARS-CoV-2* - Vírus da família dos coronavírus que ao infectar humanos causa a doença chamada *Covid-19*, o nome oficial do novo coronavírus que significa síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2.

trabalho para os docentes, a falta de formação continuada para os professores para lidar com os desafios do ensino remoto; falta de plano estratégico para enfrentamento de crise, as pressões sociais; a ausência de uma proposta educacional com oferta para o ensino híbrido, além do não acesso às tecnologias digitais a todos os professores/as e alunos/as.

Do mesmo modo, quando se decidiu pelo retorno das aulas presenciais com a pandemia ainda em curso, verificou-se que as condições de trabalho para o exercício da docência estavam longe de atenderem as novas exigências do período pandêmico. As unidades de ensino apresentaram estruturas, suporte técnico e profissional bastante limitados para lidar com os mais diversos desafios impostos pela realidade da educação em Vitória da Conquista, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem ainda mais desafiadores.

No caso brasileiro, esse panorama já estava presente mesmo antes do enfrentamento da pandemia, uma vez que a situação do sistema educacional se encontrava deteriorando, devido ao aumento das taxas de pobreza, às desigualdades sociais e, sobretudo, à redução do orçamento da educação, por parte do governo federal. Nesse contexto, a crise provocou efeitos negativos sobre os diversos setores sociais incluindo saúde e educação, bem como sobre o emprego e o aumento da pobreza.

Todos esses fatores, tem repercutido sobre o trabalho docente, de maneira mais intensa sobre os/as professores da educação básica, criando dificuldades, modificando sua rotina e aumentando as exigências e pressão para a realização do seu trabalho.

A discussão sobre o trabalho docente resulta a partir das inúmeras demandas e inquietações provocadas pelas dificuldades, exigências e desafios presentes no dia a dia do exercício da função, como também pelas mudanças provocadas na escola, no contexto da prática, com a implementação das políticas de avaliação em larga escala, que tem ampliado a pressão sobre o trabalho e modificado a rotina das atividades docentes na escola. Estas exigências por bons resultados foram ampliadas a partir do momento que no Brasil se optou em fazer avaliações em larga escala nas redes municipais, estaduais e federal de ensino.

A partir dessas informações, fui orientado a realizar uma revisão sistemática na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o objetivo de identificar pesquisas de dissertações que tratam das condições de trabalho no exercício da docência, no período compreendido entre 2015 e 2020. Os resultados demonstraram que ao analisar a categoria trabalho docente e suas dimensões, estes são citados pelos entrevistados com sentido restrito, geralmente referindo-se à carga horária, ou a recursos pedagógicos, a espaços físicos, à carreira, a salários, à formação, ou a reconhecimento dos/as professores/as.

Foi observado também, nos trabalhos pesquisados no levantamento, relatos que demonstram na visão dos pais a compreensão de trabalho docente e da unidade de ensino na etapa da educação infantil, equivalente a cuidador, e como um lugar seguro para deixar seus filhos. Deste modo, concebem as professoras dos filhos como cuidadoras, babás e as instituições como local seguro para deixarem os filhos enquanto trabalham.

Ficou constatado que diversos profissionais da educação de outras etapas de ensino incorporam a ideia de cuidador ao se referir aos colegas de trabalho da educação infantil, essa atitude afasta completamente da visão do caráter profissional que deve ter um docente no exercício de sua função.

Dessa forma, com base nos argumentos apresentados acima, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: **Em quais condições os professores desenvolvem seu trabalho no contexto da prática, em uma escola urbana da rede pública municipal do ensino fundamental de Vitória da Conquista?** Portanto, o objeto de pesquisa são as condições de trabalho dos professores em uma escola urbana da rede pública municipal de Vitória da Conquista.

O objetivo geral do trabalho é analisar as condições de trabalho docente a partir das políticas que circulam no contexto da prática em uma escola urbana do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba.

São objetivos específicos: a) Identificar como as políticas educacionais atuam no contexto da prática sobre as condições do trabalho docente em uma escola urbana do ensino fundamental, da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba; b) Compreender como as condições de trabalho no interior da escola influenciam no exercício da docência.

Com o propósito de alcançar os objetivos apresentados, a metodologia utilizada é a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados, fizemos o emprego de questionário e entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a organização dos dados. Na pesquisa é empregado o método do ciclo de política proposto Stephen Ball e colaboradores. Teoricamente a pesquisa é fundamentada na teoria da atuação e nos estudos sobre trabalho docente propostos por Tardif e Lessard.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro apresentam-se os fundamentos metodológicos da pesquisa, a abordagem e o tipo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos de produção dos dados, os referenciais sobre o questionário e as entrevistas narrativas, e as características gerais da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e da escola pesquisada.

No segundo capítulo discorre-se sobre políticas educacionais e condições de trabalho na escola: perspectivas teóricas, em seguida, os estudos de políticas e seus métodos teóricos, a política educacional: a contribuição do método do ciclo de políticas, logo depois a discussão se dá, referente ao trabalho docente e condições de trabalho: intensificação, precarização e regulação, segue a discussão com os elementos que constituem o trabalho docente e conclui com a teoria da atuação.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados das condições de trabalho dos professores no cotidiano da escola, o contexto da prática, discorre-se sobre as características dos docentes pesquisados quanto a origem social e a seguir são demonstrados os dados referentes as condições de trabalho da escola Jequitibá.

No quarto capítulo é feita a exposição da análise dos dados coletados na escola pesquisada, com destaque para a atuação das políticas e as condições de trabalho docentes a partir dos levantamentos feitos por meio das entrevistas e acompanhamentos das atividades nas escolas com o olhar atento para os contextos situados, os contextos materiais, os contextos profissionais e os contextos externos.

Nas considerações finais apresentamos o que constatamos na pesquisa, que os resultados sinalizam como as condições de trabalho interferem no cotidiano docente na escola e atuam na tradução da política educacional.

1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os fundamentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Para compreender o objeto da pesquisa foi empregado o método do ciclo de política proposto Stephen Ball e Richard Bowe (1992) que introduziu a noção de um ciclo contínuo para a análise de políticas. A abordagem utilizada é qualitativa “que se constitui descritiva, relativo a pessoas, locais e conversas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

Com o objetivo de compreender as condições de trabalho docente no ensino fundamental, volta-se o olhar ao grupo constituído professores em um universo de uma escola urbana da rede pública municipal de ensino do município de Vitória da Conquista - Ba. Nesse contexto, foram aplicados questionários semiestruturados, realizadas entrevistas e observações com registros em áudio dos momentos de estudo e planejamento, do ensino e do desenvolvimento das atividades na escola pesquisada.

No propósito de demonstrar os aspectos gerais dos fundamentos metodológicos da pesquisa, o capítulo foi organizado em seis momentos. Inicia com a discussão sobre a abordagem do tipo de pesquisa, em seguida sobre os procedimentos e instrumentos de produção dos dados, depois o debate sobre o questionário e as entrevistas, segue com a demonstração dos dados gerais da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e conclui com a caracterização da escola pesquisada.

1.1. Abordagem do tipo de pesquisa

A abordagem utilizada é a qualitativa “que se constitui descritiva, relativo a pessoas, locais e conversas”, e foi empregado o método do ciclo de política proposto Stephen Ball e Richard Bowe (1992) que introduziu a noção de um ciclo contínuo para a análise de políticas.

Ao fazer análise de política pública dentro de um contexto de pesquisa social, se torna importante compreender o que é pesquisa, e o que é pesquisa social. Segundo Gil (2021, p. 25), pesquisa “é o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Seu objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Ao discutir sobre a pesquisa social o autor informa que “é o conjunto de procedimentos que visa, mediante a utilização de métodos científicos, a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2021, p. 25). Importante destacar, que a realidade social deve ser compreendida a que envolve todos os aspectos relativos das relações humanas, como também, das relações humanas com as instituições sociais.

A pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas ao problema que é proposto. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema.

Diante dessas informações, o pesquisador deve direcionar suas ações em buscar responder ao seu objeto de estudo na pesquisa, como também, estar atento, e cuidadosamente utilizar de métodos e técnicas de investigação científica para tornar o processo inicial de formulação do problema até a apresentação dos resultados, satisfatório.

Nesse sentido, deve-se observar o que explica Minayo (2002, p. 18) “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articulada a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. Essas noções permitem o entendimento de que a metodologia se torna imprescindível para conhecer a realidade e buscar maior clareza dos fatos e fenômenos a serem estudados, por meio dos processos investigativos.

Para Minayo (2002, p. 16) “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Segundo Bogdan e Biklen (1999) são cinco os elementos que formam o contexto de uma pesquisa qualitativa: “a) fonte direta de dados e investigador como protagonista; b) descrição como forma de operar; c) foco nos processos em detrimento dos produtos; d) análise indutiva dos dados; e) significado, como parte vital da abordagem”. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 47).

Segundo Minayo (2002, p. 22) “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Na pesquisa foi empregado o método do ciclo de política proposto Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Esses autores introduziram, inicialmente, a noção de um ciclo contínuo constituído por facetas ou arenas políticas, sendo elas a política proposta, a política de fato e a política em uso. Posteriormente, repensaram o ciclo inicial por considerá-lo ainda linear e propuseram um ciclo contínuo para a análise de políticas.

Buscando esclarecer sobre a relação entre texto e ação, Ball e colaboradores se contrapõem a ideia de implementação em política educacional, e propõe substituir a noção de política pensada, escrita e planejada por uma pessoa e implementada por outra, pela noção de atuação, e desta forma, as políticas são atuadas, ou seja, interpretada, contextualizadas e até recriadas, portanto, não são apenas implementadas.

Ao delinear uma teoria de atuação de política, Stephen Ball apresenta uma tipologia derivada de sua análise de dados que confronta e mapeia sistematicamente diferentes aspectos

do contexto, sendo eles: o contexto situado, o contexto da cultura profissional, o contexto dos materiais e contextos externos. Dessa forma, Stephen Ball oferece um quadro por meio do qual incorpora preocupações contextuais dentro de uma análise político educacional, afirma ainda não ser um modelo abrangente, mas um dispositivo heurístico para incentivar a investigação e o questionamento, e possibilitar iluminar aspectos deixados de lado da política em cena.

Partindo destes pressupostos, a abordagem qualitativa possibilita mergulhar neste universo da pesquisa, para melhor compreender no contexto da prática as políticas em atuação na escola, que estão relacionadas às condições de trabalho docente.

1.2 Procedimentos e instrumentos de produção dos dados

O processo de produção dos instrumentos mais adequados para uma pesquisa de campo, requer muito zelo, portanto, cuidado. Ao definir pela aplicação de questionário e a realização das entrevistas narrativas, o pesquisador ao elaborar os instrumentos a serem utilizados, deve pensar as perguntas e articulá-las com o propósito de responder ao objeto da pesquisa.

O objetivo deste tópico da pesquisa é de buscar demonstrar os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para desvelar as condições de trabalho docente no contexto da prática em uma escola urbana da rede municipal de ensino em Vitória da Conquista - Ba. Para tanto, se tornou necessário fazer um levantamento dos dados juntos aos/as professores/as buscando informações referente a natureza do seu trabalho, por meio de aplicação de dois tipos de questionários, sendo, um para o levantamento das informações do seu perfil profissional, e o outro, buscando compreender a trajetória e as condições de seu trabalho no cotidiano escolar.

1.2.1 O questionário

A definição do instrumento de coleta de dados, o seu formato, com perguntas bem elaboradas são fundamentais para ajudar a desvelar o objeto da pesquisa. A realização de um levantamento de dados de forma direta junto aos docentes que efetivamente atuam no cotidiano escolar, requer uma definição precisa de qual instrumento melhor se aplica, para obter as informações, as mais fidedignas possíveis da realidade estudada.

Ao considerar a necessidade de se fazer uma coleta de dados bem representativa das condições de trabalho dos/as professores/as foi feita a escolha pelo questionário como um primeiro instrumento para possibilitar uma padronização das questões e dos processos de aplicação e coleta de dados.

Para Gil (2021, p. 137) o questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoa com o propósito de obter

informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado”. Em ciências sociais o questionário tem sido uma técnica da mais utilizadas para levantamento na coleta de dados.

Segundo os autores Marconi e Lakatos (2022, p. 218) “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]”. Importante que sejam esclarecidos junto aos entrevistados sobre a relevância da sua participação e colaboração, a natureza da pesquisa, a importância das respostas, o preenchimento adequado e em tempo razoável.

Como qualquer instrumento de coleta de dados, o questionário apresenta vantagens e desvantagens. No entender de Marconi e Lakatos (2022) a utilização do questionário apresenta uma série de vantagens pelo fato de que:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. (LAKATOS; MARCONI, 2022, p. 219).

Para Gil (2021, p. 138) os questionários apresentam diversas vantagens e deve ser considerado que a sua utilização “garante o anonimato das respostas” o que ajuda a preservar a identidade do entrevistado lhe conferindo maior liberdade para as respostas. E acrescenta que tão logo o roteiro da entrevista esteja redigido, o pesquisador não pode se descuidar da tarefa de verificação se os instrumentos estão adequados para o levantamento dos dados.

Os autores destacam ainda, que entre as desvantagens que podem acontecer são questionários que retornam para o pesquisador com perguntas sem respostas e/ou número baixo de retorno, portanto uma vigilância deve ser exercida para evitar que esses fatos ocorram.

Para buscar evitar esse tipo de situação se torna importante que o pesquisador deva entrar em contato com o informante, estabelecer conversas amistosas e de cordialidade para obter a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações.

Nesta pesquisa foram aplicados 22 questionários semiestruturado para um grupo de professores/as do ensino fundamental II dos anos finais por meio da Plataforma Google Forms. Há de se considerar que assim como os instrumentos e procedimentos, os sujeitos participantes são peças fundamentais na pesquisa com a abordagem qualitativa em estudo de caso.

No questionário para o levantamento dos dados do perfil profissional, os professores/as responderam questões organizadas da seguinte forma: no bloco do item - 1 perguntas sobre informes gerais, com destaque para os dados relacionados ao sexo, idade, cor/raça, estado civil, no bloco do item - 2 perguntas sobre a formação cursos concluídos e/ou em andamento, no bloco do item - 3, perguntas sobre o tempo de trabalho no magistério, na rede de ensino, e na escola onde atua, finalmente no bloco do item - 4, perguntas sobre o regime de trabalho e a situação de trabalho.

Nas entrevistas semiestruturadas, a fim de preservar as identidades dos 07 docentes entrevistados, cada um foi denominado como CÁT. de 1 a 7, de forma presencial responderam questões organizadas em três blocos: no bloco 1, a trajetória e condições de trabalho; no bloco 2, as condições de trabalho e autonomia docente e no bloco 3, percepção sobre as políticas educacionais na rede municipal.

Todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para o Uso de Imagens e Depoimentos.

Para a análise dos dados obtidos no grupo, foi utilizado como aporte metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin (2000):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2000, p. 42).

Os dados foram organizados mediante as três fases propostas por Bardin (2000): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A análise do conteúdo seguiu os seguintes passos: Transcrição literal do relato, nesse momento os relatos se tornam um documento a ser analisado, devendo o pesquisador lembrar que mais importante que as perguntas, são as respostas, os relatos. Em seguida fazer a leitura flutuante. Nesta fase foram lidos todos os dados várias vezes para ter noção do todo. Logo depois, foi o momento da categorização, o agrupamento temático no qual deve-se ler o material e ir apontando quais os temas emergentes, sinalizando o que aparece em comum até chegar no que considerar que pode ser uma categoria.

A análise foi exaustiva, nesta fase todo o material foi considerado, sendo importante as respostas, evidente que o pesquisador deve estar atento, caso ocorra, de um participante falar sobre outro assunto que não se relaciona com os objetivos da pesquisa. No passo seguinte, as categorias foram mutuamente exclusivas, o mesmo trecho de relato não pode estar em duas categorias. Dando continuidade, a fase de análise denominada categorias concretas, ou seja, as categorias devem partir de uma descrição, de relatos que existiram e não de uma abstração,

portanto, só deve considerar o que foi dito. No momento seguinte na fase categorias adequadas, o pesquisador deve ficar atento porque as categorias devem ser adequadas no sentido de serem coerentes com o conteúdo do agrupamento.

Importante compreender que as categorias podem ser definidas ou emergirem a partir das falas, dos discursos e do conteúdo das respostas. Após a organização das categorias, faz-se a discussão teórica para explicar e dar visibilidade à análise dos dados.

1.2.2 As entrevistas semiestruturadas

Com o propósito de se fazer uma coleta de dados bem representativa das condições de trabalho dos/as professores/as optou-se pela entrevista semiestruturada. Para Marconi e Lakatos (2022, p. 213) “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto”. A entrevista é uma das técnicas mais importantes para coleta de dados utilizadas em pesquisas sociais. Por sua flexibilidade, é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos, e pode-se afirmar, que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

Segundo Gil (2021, p. 125-126) “pode-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa”. A entrevista se torna em um mecanismo de interação social, entre o entrevistado e o entrevistador, como também, um instrumento de coleta de dados e uma fonte fidedigna de informação.

A utilização da entrevista na pesquisa social apresenta vantagens pois possibilita como aponta Gil (2021, p. 126-127) “1. Obtenção de dados em profundidade. 2. Elevados níveis de adesão. 3. Possibilidade de auxílio ao entrevistado. 4. Observação das características dos entrevistados. 5. Aplicação a múltiplos segmentos da população. 6. Flexibilidade.” (GIL, 2022, p. 126-127). Diversas são as vantagens desse tipo de entrevista, a saber: a obtenção de dados em profundidade, elevados níveis de adesão, possibilidade de auxílio ao entrevistado, observação das características do entrevistado e flexibilidade.

1.3 A rede municipal de ensino de Vitória da Conquista

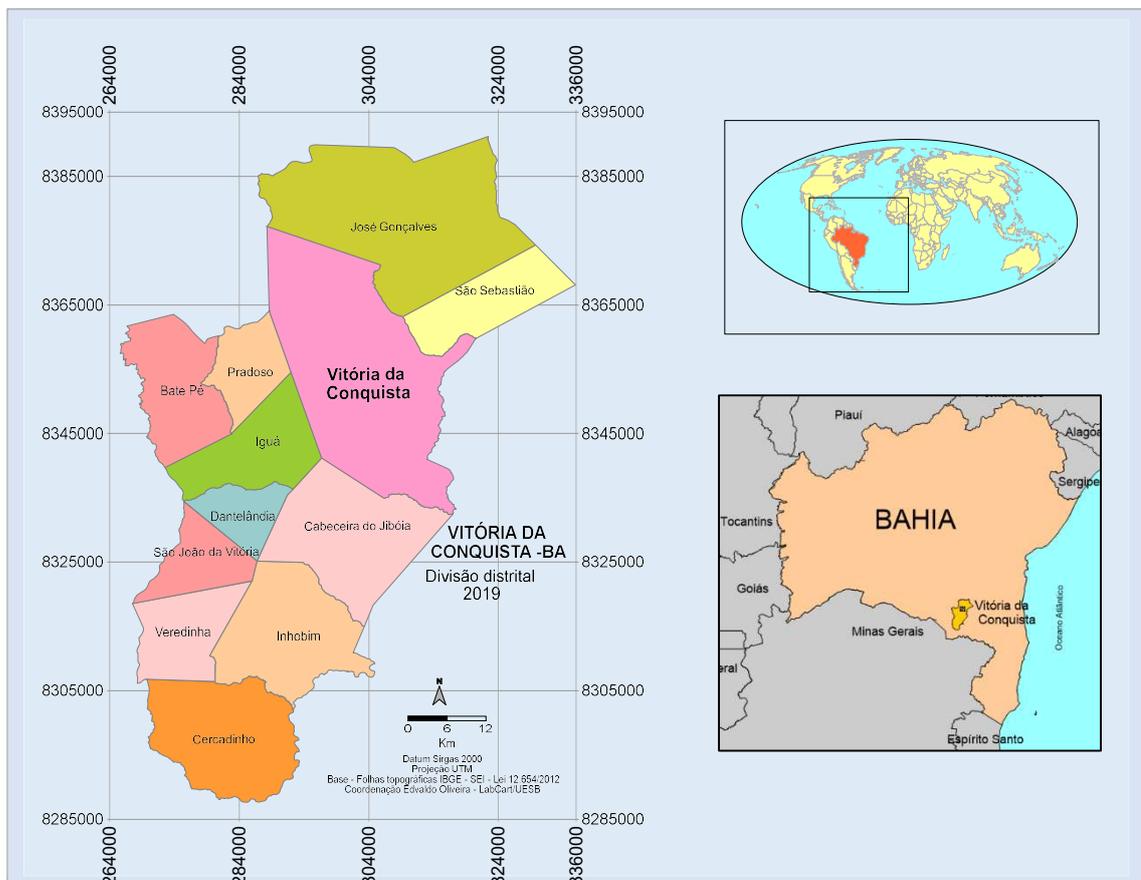
O município de Vitória da Conquista, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) está localizado no Brasil, no estado da Bahia, na mesorregião do Centro Sul

Baiano, no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, com as seguintes coordenadas geográficas com base no sistema Zona UTM³: 24L E: 336000.264000 N: 8395000.8285000.

Com distância de 509 km da capital baiana, Salvador, os limites territoriais do município de Vitória da Conquista estão definidos da seguinte forma: ao Norte com os municípios de Anagé e Planalto, a Leste com os municípios de Barra do Choça e Itambé, a Oeste com os municípios de Belo Campo e Anagé e ao Sul com os municípios de Encruzilhada e Cândido Sales. A partir da Lei 12.564, de 10 de janeiro de 2012, definiu nova atualização dos limites dos municípios que integram o Território de Identidade de Vitória da Conquista.

O território do município de Vitória da Conquista está dividido em doze Distritos, são eles: Vitória da Conquista (Distrito sede), Pradoso, Bate-Pé, Iguá, Dantelânida, São João da Vitória, Veredinha, Inhobim, Cercadinho, Cabeceira do Jiboia, São Sebastião e José Gonçalves. Vitória da Conquista (Distrito sede), Iguá, Inhobim e José Gonçalves. Na afigura 1, a seguir, é apresentado o mapa do território do município com a divisão distrital, a sua localização na Bahia e na América do Sul.

Figura 1: Mapa - Distritos e localização do município de Vitória da Conquista - Ba



Fonte: Elaborada pela coordenação de Edvaldo Oliveira - Laboratório de Cartografia - UESB / 2022.

³ UTM - Universal transversa de Mercator - UTM é um sistema de coordenadas baseado no plano cartesiano (eixo x, y) e usa o metro (m) como unidade para medir distâncias e determinar a posição de um objeto.

De acordo com as informações do IBGE de 2022, o município possui uma área territorial de 3.254.186 km², uma população estimada em 370.868 com densidade demográfica de 113.97 hab./km², o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH em 0.678 (2010) e a taxa de escolarização de 96.8%.

O município tem como característica o clima tropical, as temperaturas podem registrar de 6,2°C (graus) como a registrada no inverno do ano 2006 e máxima de 34°C com sensação térmica de 37°C, como registrado no verão do ano de 2019, segundo o site Cptec/Inpe em 2019. Os regimes de chuva são marcados por precipitações que variam entre 400 mm e 900 mm, em média no ano. A rede hidrográfica é formada por riachos intermitentes, córregos e os rios Pardo na divisa com o município de Encruzilhada e o rio Verruga cuja nascente é no Poço Escuro na Serra do Periperi. A catinga e a mata atlântica são os biomas predominantes com vegetação que apresenta espécies caducifólias (que perdem todas as folhas nos períodos de estiagem) e subcaducifólias (que perdem até 50 % das suas folhas nos períodos de estiagem). As informações geológicas, obtidas no RADAMBRASIL⁴, demonstram que o município apresenta nas suas vertentes leste e noroeste a presença de rochas do embasamento cristalino com datação da era Pré-Cambriana e na porção mais central com coberturas sedimentares da era cenozoica fazendo parte do complexo Caraíba-Paramirim. O relevo é classificado como de planalto e a altitude varia de 400 m a 1000 m (metros) aproximadamente, acima do nível do mar. De acordo um estudo realizado no ano de 1976, pela Embrapa, o solo conquistense tem predominância de latossolo vermelho amarelo, seguindo pelo podzólico.

A rede pública municipal de ensino em Vitória da Conquista, tem sua origem, com a criação do Departamento Municipal de Educação, a partir da Lei Municipal nº 15, de 12 de outubro de 1959, sancionada pelo prefeito Gerson Sales, sendo nomeado o seu primeiro Diretor, de forma interina, Odilon Temístocles Santos, através da publicação da portaria nº 438.

Na gestão do prefeito Nilton Gonçalves, o Diretor do departamento Municipal de Educação, Durval Lemos Menezes se empenhou e realizou todo trabalho de organização para criação da Secretaria Municipal de Educação, fato esse, que ocorreu com a publicação da Lei Municipal de nº 10, em 13 de setembro de 1973, no governo do então prefeito Jadiel Vieira Matos, sendo nomeado o primeiro Secretário Municipal de Educação, Fernando Eleodoro, que

⁴ O Projeto Radam, inicialmente Projeto Radar da Amazônia, após 1975 passou a ser denominado Projeto RADAMBRASIL, operado entre 1970 e 1985 no âmbito do Ministério das Minas e Energia, fez levantamentos por meio de imagens aéreas de radar (sensoriamento remoto), captadas por avião, de diversas regiões do território brasileiro, especialmente da Amazônia.

ocupou o cargo entre os anos de 1973 e 1977, e posteriormente assumiu o cargo de secretário no ano de 2001.

A rede pública municipal de ensino funcionava como departamento até a promulgação da Lei Municipal de nº 10, em 13 de setembro de 1973, quando teve início a sua organização administrativa e pedagógica como Secretária Municipal de Educação. A partir da aprovação da Lei nº 1.885, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, instituído em regime de colaboração com a União e o Estado da Bahia. Conforme, a Lei nº 1.885, “Art. 1º. § 1º Entende-se por Sistema Municipal de Ensino a organização, as competências, as normas, a gestão e os recursos financeiros da educação na esfera municipal”. (Vitória da Conquista, 2013).

Ao considerar a organização do Sistema Municipal de Ensino, na Lei é apresentada a seguinte redação, Lei, nº 1.885:

- Art. 5º - O Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista compreende:
- I - A rede pública, integrada pelas instituições de ensino fundamental e de educação infantil, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;
 - II - A rede privada, integrada pelas instituições de educação infantil, mantidas e administradas pela iniciativa privada;
 - III - Os órgãos e serviços municipais de educação;
 - IV - O Plano Municipal de Educação. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013).

A partir dos estudos com base na Lei que cria o Sistema Municipal de Ensino, verifica-se que é constituído pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Plano Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação (CME) criado com a Lei Municipal nº 648 de 1992, sendo alterada com a aprovação da Lei Municipal 1.506 de 2008, e revogadas com a aprovação da Lei Municipal nº 1.885 de 2013, o Conselho Municipal do Fundeb⁵ criado com a Lei Municipal nº 1.411 de 2007, o Conselho Municipal da Merenda Escolar criado com a Lei Municipal nº 796 de 1995, as unidades de ensino do ensino fundamental, as unidades de educação infantil, as instituições de educação infantil mantidas e administradas pela iniciativa privada e os serviços ofertados pela Secretaria.

A Secretaria Municipal de Educação, com base na Lei 421 de 1987, funcionava com a seguinte organização: Secretário Municipal; Coordenação de Educação Urbana, Divisão de Administração escolar (urbana) e Divisão Pedagógica (urbana); Coordenação de Educação Rural, Divisão Administrativa Escolar (rural) Divisão Pedagógica (rural); Coordenação da Cultura, Divisão de promoção da Cultural, Divisão de Esportes e Recreação, Biblioteca Municipal; Coordenação de Alimentação Escolar, Divisão de Distribuição e Divisão de Estatística e Controle; Divisão de Estatística e Divisão de Distribuição; Unidades Municipais

⁵ FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

de Ensino; Órgãos Colegiados: Conselho Municipal de Educação e Conselho Municipal de Cultura. No ano de 2008 passou a ter a Coordenação Financeira e com a aprovação da Lei Municipal 2.269 de 2018, foram criados os cargos da Diretoria Financeira do Fundo e de Secretário do Fundo. A partir da aprovação da Lei Complementar nº 2.586, a Secretaria Municipal de Educação ampliou sua a estrutura de organização administrativa. Criação dos cargos, Lei nº 2.586:

Art. 2º - Ficam criados, na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, os cargos de provimento em comissão indicados nos incisos deste artigo: I - Subsecretário Municipal de Educação, [...] - Diretor Administrativo, [...] - Coordenador de Apoio Técnico-Administrativo, [...] - Coordenador de Gestão de Pessoas, [...] - Coordenador de Manutenção, Infraestrutura e Transporte, [...] - Gerente de Manutenção e Infraestrutura, [...] - Gerente de Transporte, [...]. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2022).

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) é composta por 160 unidades educacionais, sendo 128 escolas, com 76 na zona rural e 52 na urbana, e 32 creches, sendo uma na área rural.

Ao verificar o número de alunos matriculados no ano de 2021, foi constatado um total de 47.220 mil alunos na Rede Municipal de Ensino, conforme apresentado no quadro 1, considerando as etapas e modalidades de obrigatoriedade do município, previstas no artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996. Importante destacar, que as matrículas da rede pública municipal, contabilizadas para o Censo Escolar, são realizadas até a última quarta-feira do mês de maio do ano letivo em curso. Após essa data continuam sendo feitas até o dia 31 do mês de outubro, quando são encerradas as matrículas do ano letivo. Depois desse período, só podem ser realizadas novas matrículas, nas situações consideradas excepcionais. Neste caso, somente as matrículas motivadas por solicitação do Conselho Tutelar, da Vara da Infância e Juventude ou órgãos fiscalizadores do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A matrícula dos alunos para as escolas da rede municipal de ensino é regulamentada por meio de portaria publicada anualmente pelo secretário municipal de educação, na qual, são estabelecidos as diretrizes, os prazos, a documentação necessária e todas as exigências legais para a sua efetivação nas unidades de ensino, como também, nas escolas e creches conveniadas com o município.

No quadro 01 são apresentados os dados da matrícula do ano de 2021, obtidos a partir de levantamentos de busca no site do QEdú⁶ e na SMED o Setor de Legalização Escolar.

⁶ QEdú - Portal que disponibiliza dados educacionais criado em 2012. As informações publicadas são resultadas apurados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar que compõem o Ideb.

Quadro 1: Dados - Matrícula: rede pública municipal de ensino, 2021

Matrículas: etapas e modalidades	Número de alunos	Total de alunos
Creches	2.740	47.220
Pré-escolas	5.708	
Anos iniciais	18.334	
Anos finais	14.831	
EJA	4.475	
Educação especial	1.132	

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEdU / 2022.

A partir das informações apresentadas no quadro 1 do total de 47.220 mil alunos matriculados na rede pública municipal de ensino, verifica-se que no ensino fundamental são 33.165 mil alunos correspondendo a 70,22%, na etapa da educação infantil 8.408 alunos o que representa 17,80%, na modalidade da educação de jovens e adultos 4.475 alunos e constitui 9,47% e na modalidade da educação especial 1.132 o que equivale a 2,39%.

A Rede Municipal de Ensino possui 32 creches com 24 municipais e 8 conveniadas, sendo todas as unidades de educação infantil jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino e regulamentadas de acordo com as Resoluções do CME. Importante considerar, que na Lei Municipal que aprovou o Plano Municipal de Educação de nº 2.042, na Meta 04 da Estratégia 4.1, estabelece:

“a) inclusão no portal da transparência do município para explicitar uso/emprego das verbas municipais, estaduais e/ou federais, destinadas às instituições públicas e às comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, bem como o gerenciamento das mesmas com recursos financeiros e tecnológicos, municipal e/ou estadual;” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

Nas situações das escolas e creches conveniadas, observou-se que os prédios pertencem a diversas instituições privadas de natureza comunitária, confessional, filantrópica, sem fins lucrativos e que atuam em projetos religiosos, sociais e/ou educacionais. Contudo, foi verificado que a gestão administrativa e pedagógica, as despesas de capital, custeio e de pessoal estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Sobre a matrícula dos anos iniciais, no quadro 2, é apresentado os dados da matrícula dos alunos distribuídos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Quadro 2: Dados - Matrícula: anos iniciais da rede pública municipal de ensino, 2021

Anos iniciais	Número de alunos	Total de alunos
1º Ano	3.383	18.334
2º Ano	3.287	
3º Ano	3.470	
4º Ano	4.222	
5º Ano	3.972	

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEdU / 2022.

Os dados apresentados no quadro 2 demonstram a matrícula do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I da rede pública municipal, com um total de 18.834 alunos matriculados, sendo onde se concentra o maior número de matrícula dos alunos da rede de ensino. Ao considerar a distribuição da matrícula dos anos iniciais do ensino fundamental I, foi constatado que o maior número está no 4º ano, com a soma de 4.222 alunos, e a menor no 2º ano, totalizando 3.287 alunos, ou seja, menos 927 alunos na comparação com a matrícula do 4º ano.

No quadro 3 são demonstrados os dados da matrícula do ensino fundamental II, da rede de ensino no ano de 2021.

Quadro 3: Dados - Matrícula: anos finais da rede pública municipal de ensino, 2021

Anos finais	Número de alunos	Total de alunos
6º Ano	4.544	14.831
7º Ano	4.218	
8º Ano	3.306	
9º Ano	2.763	

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEdU / 2022.

Ao considerar os dados da matrícula no ensino regular do ensino fundamental II, demonstrados no quadro 3, observa-se que com o total de 14.831 alunos, apresenta 3.503 estudantes a menos, em comparação a do ensino fundamental I, que foram totalizados em 18.834 discentes, demonstrados no quadro 2.

No ensino fundamental foram totalizados 33.165 mil alunos no ensino regular, o que corresponde a 70,22% da matrícula total da rede municipal de ensino. Ao considerar a matrícula da Educação de Jovens e adultos (EJA), a matrícula soma 37.640 alunos correspondendo a 79,71% dos alunos matriculados na rede municipal pública de ensino. Importante destacar a matrícula dos alunos da educação especial que somam 1.132 alunos, o que representa 2,4 % da matrícula total da rede municipal de ensino e estão distribuídos nas etapas de educação infantil e do ensino fundamental.

No quadro 4 são apresentados os dados da matrícula correspondente aos períodos de 2009 a 2021 e o número de escolas existentes na zona urbana e rural do município.

Quadro 4: Dados - Matrícula: rede pública municipal de ensino, 2009 a 2021

Ano	Alunos matriculados	Total de escolas		
		Urbana	Rural	Total
2009	40.241	56	146	202
2011	39.456	60	143	203
2013	40.795	63	136	199
2015	41.175	64	124	188
2017	42.575	72	117	189
2019	45.247	77	95	172
2021	47.220	83	77	160

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEdU / 2022.

Os dados revelam um crescimento da matrícula da rede municipal de ensino e uma diminuição no número de escolas na zona rural. No ano de 2009, o total de alunos matriculados foi de 40.241, já e em 2021 foram totalizados 47.220 alunos, um aumento com mais 6.979 novos alunos na rede de ensino, o que corresponde a um crescimento de 14,77 % nesse período. Ao analisar o quantitativo de escolas em funcionamento é constatado que houve aumento nas unidades de ensino na zona urbana e diminuição do número de escolas da zona rural.

No ano de 2009 existiam 203 unidades de ensino com 40.241 alunos matriculados, porém em 2021, apesar do aumento da matrícula da rede municipal para 47.220 alunos, o número de escolas em funcionamento diminuiu para 160 unidades, ou seja, nos últimos 12 anos foram fechadas 43 escolas, uma redução de 21,18%.

Considerando os dados da zona urbana em 2009, na rede pública municipal eram 56 unidades de ensino, já em 2021 foram 83 unidades, um aumento de 27 unidades de ensino, com crescimento de 48,21%. Porém, quando se observa os dados sobre as unidades de ensino em funcionamento na zona rural, chama atenção, que em 2009 eram 143 unidades de ensino e em 2021 foram 77 unidades escolares, o que corresponde a 66 unidades de ensino fechadas. Esses dados apontam, uma redução de 53,84% de escolas na zona rural. Importante destacar, que quando se trata de fechamento de escolas, o governo federal estabeleceu critérios a serem seguidos para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Conforme a lei 12.960:

Art. 1º O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 28.

Parágrafo único: O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

No parágrafo único da lei 12.960/2014 estabelece que para fechar uma escola do campo, indígena ou quilombola, o órgão gestor dependerá do parecer do órgão normativo do sistema municipal de educação, que é o Conselho Municipal de Educação (CME). A lei salienta que a decisão do órgão normativo deve ser precedida de análise a partir da manifestação da comunidade diretamente afetada, da apresentação das justificativas dos atos administrativos para o fechamento da unidade escolar, da análise do diagnóstico dos impactos da ação. Deve-se observar ainda, se a justificativa apresentada, se dá, por motivação de número baixo de alunos matriculados ou elevada desistência, para que seja garantida a continuidade dos alunos que querem continuar estudando no sistema municipal de ensino, caso tenham que ser transferidos para outra unidade escolar.

Os dados sobre o número de escolas fechadas na zona rural revelam a necessidade de mais pesquisas, a serem feitas, para aprofundar sobre as causas que levaram ao seu fechamento, como também verificar quais as consequências para os alunos e as comunidades afetadas.

No quadro 5 são apresentados os dados sobre os alunos transportados na zona urbana e rural da rede municipal de ensino em Vitória da Conquista.

Quadro 5: Dados - Transporte escolar: rede pública municipal de ensino, 2009 a 2021

Ano	Alunos transportados		
	Urbana	Rural	Total
2009	297	5.136	5.433
2011	431	5.589	6.020
2013	1.724	5.972	7.696
2015	3.345	6.098	9.443
2017	1.798	4.238	6.036
2019	1.742	5.980	7.722
2021	1.915	6.423	8.338

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pela SMED / 2022.

Ao observar os dados referentes dos alunos transportados foi constatado a implantação do sistema de transporte escolar na área urbana do município a partir de 2009 com aumento gradual do número de alunos transportados na zona urbana e rural até 2015 e forte redução em 2017 com aumento gradual nos anos seguintes.

A implantação do programa Minha Casa Minha Vida no município resultou na entrega das casas dos condomínios residências das Acácias, Ipê, Jequitibá e Pau-Brasil no loteamento Miro Cairo, Vila Sul e Vila Bonito no anel rodoviário no bairro Ayrton Senna e Campo Verde no bairro Jatobá.

A entrega das moradias populares provocou uma mudança no endereço residencial de pais de alunos e dos alunos matriculados na rede de ensino, com essa mudança, aqueles pais que moravam no entorno e os filhos estudavam na escola Municipal Jequitibá receberam casas em um dos condomínios, com isso, gerou a necessidade imediata para a SMED ter que implantar o transporte escolar na área urbana para esses alunos, e dessa forma, garantir a continuidade dos seus estudos. Esse fato aconteceu com alunos de diversos bairros da área urbana, como Urbis VI, Patagonia, Bairro Brasil, entre outros.

Ao analisar os dados de alunos transportados na zona urbana verifica-se que iniciou no ano de 2009 com 297 alunos, aumentou para 3.345 em 2015, houve uma redução para 1.798 em 2017 e aumento nos anos seguintes com 1.915 alunos transportados em 2021. Na zona rural em 2009 o número de alunos transportados foram 5.136 alunos, aumentou para 6.098 em 2015, houve redução para 4.238 em 2017 e aumento nos anos seguintes com 6.423 alunos transportados no ano de 2021.

A partir das informações apresentadas sobre os dados referentes aos alunos transportados no município, evidencia a necessidade de realização de pesquisa para saber quais foram os fatores que provocaram a diminuição no número de alunos transportados entre os anos de 2015 e 2017 com redução de 46,25% na zona urbana, e redução de 30,25% na zona rural.

O quadro de funcionários da SMED é constituído com 4.292 servidores sendo eles professores/as, monitores e demais funcionários entre efetivos e contratados. No ano de 2022 o quadro de professores é formado por 1.115 efetivos e 894 contratados, totalizando 2.009 professores na rede municipal de ensino distribuídos na zona urbana e rural como demonstrado no quadro 6.

Quadro 6: Dados - Professores/as da rede pública municipal de ensino de 2019 a 2022

Ano	Professores/as efetivos			Professores/as contratados		
	Urbano	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
2019	844	320	1.164	355	156	511
2020	860	278	1.138	466	139	605
2021	928	212	1.140	560	160	720
2022	849	266	1.115	672	222	894

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pela SMED / 2022.

No quadro 7 são demonstrados os dados sobre o transporte dos/as professores/as na zona urbana e rural como também o quantitativo de veículos.

Quadro 7: Dados - Transporte: professores/as da rede pública municipal de ensino, 2019 e 2021

Ano	Professores/as transportados			Total de veículos		
	Urbano	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
2019	--	476	476	--	45	45
2021	--	372	372	--	34	34

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pelo Setor de Transporte - SMED / 2022.

Ao analisar os dados dos quadros 6 e 7, considerando os períodos de 2019 e 2021, observa-se que para os professores efetivos e contratados que trabalham nos povoados dos distritos da zona rural foi garantido o transporte para as unidades de ensino onde atuam pela Secretaria Municipal de Educação.

A estrutura do sistema educacional no município está organizada com duas etapas de ensino: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A etapa da Educação Infantil é ofertada para crianças de 02 a 05 anos de idade, organizada em creches e pré-escolas e regulamentada pelas resoluções CME nº 006/2012 e nº 002/2017.

O ensino regular, está dividido em ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, ofertado para crianças a partir dos 06 anos de idade. No Fundamental I está organizado em dois ciclos: o ciclo I com duração de 03 anos e o ciclo II com duração de 02 anos.

O ensino fundamental anos finais é organizado em dois ciclos: o Ciclo III a duração é de 02 anos e o ciclo IV com duração de 02 anos, regulamentadas pelas Resoluções CME nº 04/2002, nº 002/2009 e nº 010/2009. Quanto às modalidades oferecidas, verifica-se que são ofertadas a Educação de Jovens e Adultos - EJA regulamentada pela Resolução CME nº 018/2013, a Educação do Campo regulamentada pela Resolução CME nº 010/2006 e a Educação Especial regulamentada pela Resolução CME nº 019/2009 e nº 038/2012.

Para os estudantes que se encontram nas situações com distorção idade/série, ou idade e anos de estudos, a SMED dispõe do programa de correção de fluxo - Acelera Conquista, regulamentado pela Resolução CME nº 011/2020. Contudo, os Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II são regulamentados pela resolução municipal nº 014/2019, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Resolução CNE/CP nº 02, 2017.

A Secretaria Municipal de Educação possui diversas políticas sob sua responsabilidade ofertadas no município, entre elas, a Lei Municipal nº 1.799/2012, que dispõe sobre a política antibullying nas instituições de ensino da rede municipal e diversos outros projetos e programas, a destacar: Educando com a Horta Escolar, Educarte, Mais Educação, Projovem Urbano, Mais Alfabetização e o Planetário.

O Planetário é um projeto criado com o objetivo de integrar ações pedagógicas e culturais e foi pensado, planejado e estruturado no ano de 2010, com pesquisas *in lócus* nas cidades de Feira de Santana, Rio de Janeiro e Natal no Rio Grande do Norte, que teve o início das obras no ano de 2011 com aplicação de recursos próprios.

Ao estudar a LDB para conferir sobre a obrigatoriedade dos municípios quanto a oferta do ensino, verifica-se que é determinado na Lei 9.394/96:

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:
I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
III - os órgãos municipais de educação. (BRASIL, 1996).

Ao comparar a estrutura do sistema de ensino oferecido pelo município, com as obrigatoriedades impostas no artigo 18 da LDB/1996, verifica-se que Vitória da Conquista tem ofertado matrícula para o ensino nas etapas de educação infantil e do ensino fundamental observando sua competência legal. No entanto, cabe observar, se a oferta da matrícula para a educação infantil e ensino fundamental I e II atende a procura por matrícula pelos pais.

No quadro 8 são apresentados os dados do Ideb⁷ com base no rendimento dos alunos no período de 2009 a 2021.

Quadro 8: Dados - Nota do Ideb: rede pública municipal de ensino, 2009 a 2021

Ano	Nota / Modalidade		Nota / Modalidade	
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Ideb / Meta	Ideb / alcançado	Ideb / Meta	Ideb / alcançado
2009	3,6	2,8	2,6	2,5
2011	4,0	3,4	3,0	3,2
2013	4,3	3,9	3,4	3,2
2015	4,6	4,1	3,8	3,6
2017	4,9	4,7	4,1	3,6
2019	5,2	5,6	4,4	4,6
2021	5,5	5,6	4,6	5,1

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEdU / 2022.

Os dados apresentados sobre a rede pública municipal no quadro 7 demonstram uma evolução gradual do Ideb nos últimos doze anos. A Secretaria Municipal de Educação destaca diversas políticas que foram implementadas, a exemplo da valorização dos/as professores/as com o pagamento do piso nacional; a reformulação do Estatuto do Magistério em 2011; a criação do 14º salário em 2019; a garantia do acesso à matrícula aos alunos do ensino fundamental I e II; os investimentos nas políticas de infraestrutura das escolas, merenda escolar e a garantia do transporte escolar.

Todos esses fatores merecem atenção e mais estudos para se verificar qual o nível de influência de cada um para a melhoria dos índices do Ideb no município.

Apesar dos dados alcançados a partir das publicações oficiais dos resultados do Ideb, se torna prudente, também observar, se há relação existente desse crescimento com as condições de trabalho docentes nas unidades de ensino.

Importante também pesquisar, se as propostas pedagógicas estão consolidadas e de como tem influenciado para a melhoria dos indicadores do Ideb no ensino fundamental de responsabilidades do município, considerando ainda, as modalidades oferecidas de educação de jovens e adultos, educação especial e educação do campo.

Sobre o orçamento da rede municipal de ensino é apresentado no quadro 09, a seguir, considerando o período entre 2019 e 2021 tomando como base os orçamentos estimados e executados, com destaque para os percentuais aplicados em cada ano.

⁷ Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir em todo o território nacional a combinação entre fluxo e aprendizagem nas escolas e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas censo escolar no compõem o índice.

Quadro 09: Dados - Orçamento da SMED, 2019 a 2021

Orçamento Geral da SMED			
Ano	Estimado	Executado	Percentual aplicado
2019	R\$ 246.658.782,58	R\$ 239.065.858,30	96,92 %
2020	R\$ 260.971.927,51	R\$ 232.399.739,32	89,05 %
2021	R\$ 321.581.101,92	R\$ 294.504.142,70	91,58 %

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela Coordenação Financeira - SMED / 2022.

O orçamento da rede municipal de ensino, apresentado no quadro 09, a partir das informações fornecidas pelo setor de Coordenação Administrativa e Financeira da SMED, com base no sistema de contabilidade do município informado no Relatório Resumido de Execução Orçamentária (RREO), demonstra um crescimento de 5,8% entre os anos de 2019 e 2020, e de 23,22% no período de 2020 a 2021, com média de aplicação dos recursos de um percentual de 92,51%, entre 2019 e 2021.

A execução orçamentária dos percentuais de aplicação estão abaixo do previsto no art. 21, “caput” e §2º, da Lei 11.494, de 2007, nos anos de 2020 e 2021, respectivamente com 5,95% e 3,42% a menos, dessa forma, não atingindo a aplicação de 95% dos recursos do fundo, no mesmo ano do seu recebimento. Importante destacar que a Lei 11.494, de 2007, legisla que o Fundo da Educação Básica (Fundeb) seja utilizado no mesmo ano do recebimento dos seus recursos, contudo, 5% possam ser utilizados no 1º trimestre do ano seguinte, conforme previsto no art. 21, “caput” e §2º, sendo os recursos dos 5% contabilizadas como despesas do ano anterior da sua competência.

No quadro 10 são demonstrados a aplicação dos recursos do Fundeb na rede municipal de ensino com base nas receitas e investimentos executados pela Secretária Municipal de Educação - SMED.

Quadro 10: Dados - Aplicação dos recursos do FUNDEB, 2019 a 2021

Aplicação dos recursos do FUNDEB			
Ano	Receitas	Investimentos	Percentual aplicado
2019	164.339.125,45	114.657.776,66	69,77 %
2020	175.784.011,62	117.548.371,81	66,87 %
2021	240.964.341,90	169.378.879,46	70,29 %

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela Coordenação Financeira - SMED / 2022.

Os recursos correspondentes às receitas do Fundeb demonstram um crescimento de 6,9% no período de 2019 a 2020, e de 37,07% entre os anos de 2020 e 2021, com média do percentual de aplicação de 68,32% nos anos de 2019 e 2020 e 70,29% no ano de 2021, cumprindo a previsão legal regulamentada pela Lei 11.494 de 2007.

A execução dos investimentos está de acordo com os percentuais previsto na legislação, nos anos de 2019 e 2020 foram aplicados a mais 9,77% e 6,87%, respectivamente, observando o que está previsto na Lei 11.494, de 2007, no art. 22, que define, pelo menos 60% dos recursos anuais do fundo sejam destinados para pagamento dos profissionais em efetivo exercício na rede pública da educação básica.

No ano de 2021, os investimentos foram de 0,29% a mais, cumprindo assim, o percentual mínimo de 70% da aplicação dos recursos anuais do fundo para pagamentos dos profissionais da educação, conforme o art. 26 §2º da Lei 14.113 de 2020.

No quadro 11 são apresentados a aplicação dos recursos na folha de pessoal em educação, da rede municipal de ensino, com base nas receitas e investimentos executados pela Secretária Municipal de Educação - SMED.

Quadro 11: Dados - Aplicação dos recursos na folha de pessoal da educação, 2019 a 2021

Aplicação dos recursos na folha de pessoal da educação			
Ano	Receitas	Investimentos	Percentual aplicado
2019	180.423.984,67	177.908.456,86	98,61 %
2020	202.872.600,00	190.401.047,46	93,85 %
2021	239.755.818,03	230.851.819,35	96,29 %

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela Coordenação Financeira - SMED / 2022.

Ao fazer uma análise comparativa das receitas do quadro 10 que trata sobre os recursos do Fundeb, chama atenção, que as fontes de receitas no quadro 11, do ano de 2019, foram a mais R\$ 16.084.859,22, já no ano de 2020 foram a mais R\$ 27.088.588,38, e no ano de 2021 foram a menos R\$ 1.208.523,59.

Os dados apresentados apontam, que a partir da aplicação da Lei 14.113 de 2020, no art. 26 §2º, em que o percentual mínimo de aplicação é de 70% para os profissionais da educação, acrescentou nas despesas das receitas da aplicação dos recursos do Fundeb, outros profissionais da educação que não são exclusivamente os professores em efetivo exercício na rede de ensino. Verifica-se, uma aproximação das receitas do Fundeb, no ano de 2021, com as receitas de pessoal da secretária, com destaque para as receitas do Fundeb que foram a mais R\$ 1.208.523,59.

A análise pode apontar para um novo quadro situacional que pode emergir nas negociações salariais, em que os governos ao utilizar a aplicação dos 70% mínimo, incluindo todos os profissionais da educação, possam diminuir os investimentos na valorização dos salários dos professores com a justificativa que já aplicam o percentual mínimo em pessoal.

1.4 A escola pesquisada

A Escola Municipal denominada Jequitibá, está situada na área urbana e periférica de Vitória da Conquista. Ao observar os resultados dos dados correspondentes à matrícula referente ao ano de 2021, a partir das informações do Censo Escolar, verifica-se que foram 1.577 alunos matriculados e distribuídos nas etapas da educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (I e II) e nas modalidades de educação de jovens e adultos e educação especial.

Com relação ao percurso formativo dos alunos, no currículo da escola são ofertadas as seguintes disciplinas: Língua Literatura Portuguesa e Matemática (04 horas-aula semanais), Geografia, História e Ciências (03 horas-aula semanais), Artes, Inglês e Educação Física (02 horas-aula semanais), Ensino Religioso, Literatura e Cultura Afro-brasileira e Desenho geométrico (01 hora-aula semanal).

A unidade de ensino tem o Projeto Político-Pedagógico - PPP, conforme prevê a LDB 9394/96 no Art. 12 - inciso I, Art. 13 - incisos I e II, e Art. 14 - incisos I e II. Com base nas informações da coordenação pedagógica da escola, o processo de atualização do PPP iniciou em fevereiro de 2023, está sendo realizado por um comitê com representantes dos diversos setores da escola (diretora, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas, um professor de cada modalidade de ensino, manipuladores de alimentos, secretaria escolar, profissional da sala de recursos multifuncionais, representantes de pais e alunos) e a previsão que seja concluído até dezembro do ano em curso. Com relação ao Conselho escolar está regulamentado e atuante na escola.

Os professores possuem o plano de curso por área de conhecimento e são oferecidos aos alunos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, e nos casos dos alunos de 5º e 9º ano, são ofertados os módulos do projeto Aprova Brasil da Secretaria Municipal de Educação - SMED.

Com relação ao horário de funcionamento das aulas na escola, no matutino inicia às 07:10 h e termina às 11:35 h, no vespertino o inicia às 13.00 h e termina às 17:25 h e no noturno inicia às 18:50 e termina às 21:50 h.

No ano de 2021, a escola manteve o Ideb acima da Meta, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais. O quadro de pessoal é composto por 121 funcionários, destes 71 são professores. A direção da unidade de ensino é composta por uma diretora, 02 vice-diretores, 04 coordenadores e 01 secretário escolar.

A unidade escolar recebe anualmente dinheiro do caixa escolar transferido pelos programas federais, contudo, a sua manutenção é de responsabilidade direta da Secretaria Municipal de Educação - SMED.

No próximo capítulo é apresentada a perspectiva teórica utilizada para a discussão dos dados da pesquisa.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

As discussões sobre políticas educacionais e condições de trabalho docente tem desafiado cada vez mais os pesquisadores no emprego de referenciais analíticos que sejam consistentes, tem exigido dos pesquisadores um posicionamento epistemológico e sobre qual concepção de Estado, de governo, de política, de política pública e de política educacional está assentado o seu trabalho.

Este capítulo apresenta a discussão teórica utilizada para a análise dos dados desta pesquisa.

2.1 Os estudos de política educacional e seus modelos teóricos

O debate e as pesquisas sobre políticas educacionais, tem cada vez mais exigido dos pesquisadores em diversos países e no Brasil a manifestarem sobre qual concepção de Estado, política, política pública e de política educacional está assentado nos seus estudos. A partir destes referenciais se torna possível melhor compreender sobre qual concepção de homem e de sociedade caminha o pesquisador.

A compreensão sobre o Estado e o seu papel como provedor das políticas públicas educacionais em território nacional é fundamental para a compreensão das políticas públicas. Para Bourdieu (2011) o “Estado é o campo de acumulação e uso do poder simbólico legítimo, o que lhe garante a manutenção e a reprodução da ordem social a partir do consenso sobre o sentido do mundo social”. Contudo, tomando como referência Bourdieu, a compreensão de Estado é bastante complexa, primeiro porque as representações mentais sobre ele podem ser produtos do próprio Estado, e segundo porque corresponde ao campo social que é constituído por um conjunto de subcampos de lutas como o executivo, legislativo, judiciário, econômico e social. Nos subcampos ocorrem disputas entre os seus agentes para que seu poder simbólico seja considerado legítimo. Esses agentes se organizam, disputam entre si e com os demais atores sociais com o objetivo de buscar influenciar as decisões e ações do Estado.

O Estado enquanto instituição delimita, regula, organiza o território e as relações dos seus membros, ao exercer o seu poder por meio da sua dominação física e simbólica para manter as suas intenções e o seu controle da estrutura social. A partir do Estado que se define na sociedade as políticas públicas sejam elas fiscais, administrativas, econômicas, de educação, saúde, sociais, de segurança, entre outras.

Para Bourdieu a política se refere aos atos do Estado e são instrumentos de poder simbólico que tomam corpo por meio dos textos e discursos oficiais a fim de garantir os interesses do Estado, mas para a sociedade a política é apresentada como de interesse público. Contudo, a partir da publicação das leis, normas e execução dos projetos as políticas apresentam seus efeitos no mundo social com a operacionalização realizada pelo conjunto de instituições e organizações.

As instituições no entender de North⁸ *apud* Gala (2003) representam as restrições que orientam os agentes nos cursos de suas transações, dessa forma, as instituições representam uma restrição a mais para os agentes, e essas restrições são divididas em:

[...] formais e informais. Sendo as primeiras leis e constituições formalizadas e escritas, em geral impostas por um governo ou agente com poder de coerção (North, 1990: 46), e as segundas, normas ou códigos de conduta, formados em geral no seio da própria sociedade. (NORTH, *apud* GALA, 2003, p. 288).

Para North *apud* Gala (2003, p. 288) “as organizações são agentes de uma sociedade” constituídas por diversas categorias nas quais se destacam: órgãos políticos (partidos políticos, senado, câmara municipal, agência reguladora), órgãos econômicos (empresas, sindicatos, agricultura familiar, cooperativas), órgãos sociais (igrejas, clubes, associações atléticas) e órgãos educacionais (escolas, universidades, centros de formação profissional). Ainda segundo o autor se “as instituições são as regras do jogo, as organizações representam os diversos times que disputam o campeonato da sociedade” North *apud* Gala (2003, p. 288).

As instituições são arenas com padrões regulares que regem pelo seu conjunto de normas e regras as relações e os comportamentos humanos, pelas quais as políticas se materializam, ora determinando os papéis dos indivíduos e dos grupos impondo restrições e deixando pouco espaço para ações mais autônomas, ora promovem oportunidades para novas ações em papéis mais construtivos.

Outro aspecto importante é discutir sobre política pública que no entender de Reis (2010, p. 01):

Chama-se política pública a todo conjunto sistemático de ações e procedimentos interrelacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o

⁸ NORTH, D. *Institutions, Institutional Change and Economic performance*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Embora qualquer organização possa adotar uma “política” para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política pública para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais. (REIS, 2010, p. 01, GESTRADO/UFMG⁹, 2010).

Com base no entendimento de Reis (2010) reserva-se a política pública a adotadas por governos, mesmo considerando as adotadas por organizações sobre temas específicos, assim, a política pública, deve ser entendida enquanto princípios e processos orientadores das ações de governos para as populações em um território, correspondendo ao tratamento dado pelo Estado na solução dos problemas sobre temas de integração nacional, regional ou local.

O Estado deve atuar como guardião dos direitos constitucionais dos seus cidadãos e tem o dever de garantir o direito à educação, enquanto um direito social, conforme previstos nos artigos 205 e 206 da Constituição de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 [...];
 IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 [...]; (BRASIL, 1988).

O Estado deve exercer o seu papel social para a garantia da educação escolar em todo o Brasil, é dele a função de tornar pública a educação de forma gratuita e obrigatória para toda as crianças e jovens em idade escolar, para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa e para as pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial, ou a deficiência múltipla que é associada a duas ou mais deficiências.

As políticas educacionais são constituídas de um conjunto de políticas públicas que tem por objetivo garantir a oferta e a universalização da educação no país, seja a nível federal, estadual ou municipal, com a criação das condições para o acesso, a permanência e progressão no ensino a todos os interessados em estudar. Estudar as políticas educacionais tem sido um vasto campo de análise sobre política e tem intensificado as pesquisas com natureza social.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 153) “o campo de análise de políticas educacionais tem se mostrado receptivo ao desenvolvimento teórico-metodológico que caracteriza as ciências sociais”. O autor destaca que nas décadas de 1970 e 1980, se intensificaram e desenvolveram no debate internacional a apresentação de vários modelos lineares de formulação e de análise de políticas. Esses modelos definiam as fases dos processos políticos que segundo os autores são “a agenda, projeto (a formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste”. (BALL;

⁹ GESTRADO/UFMG - Dicionário de verbetes - Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação.

MAINARDES, 2011, p. 153). Dessa forma, as metodologias apresentadas buscam promover a avaliação das políticas através da análise dos processos e dos impactos provocados pela sua implementação.

No Brasil, a partir da década de 1980, os estudos sobre políticas educacionais estão se expandindo por meio dos programas de pós-graduação. Para Ball e Mainardes (2011) parte desses trabalhos apresentam modelos lineares de análise e pouca interlocução com os modelos internacionais.

Na década de 1990, se fortaleceu no contexto internacional o pensamento de compreensão da política como conjunto de ações e produtos que envolvem inter-relação entre processo, texto e negociações na esfera do estado, com circularidade que incluem valores, ideologias, poder e disputas. Os diversos referenciais analíticos apresentados possibilitam oferecer uma estrutura conceitual em que os pesquisadores no seu planejamento da pesquisa possam se apoiar.

Para Ball e Mainardes (2011):

Os formuladores desses novos referenciais partem também, da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todo esses contextos. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 155).

Importante salientar que o debate teórico no campo da análise de políticas engloba contribuições do materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas. Nesta pesquisa, o método de abordagem utilizado é o do ciclo de políticas proposto por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold em 1992 e Stephen Ball em 1994 e da teoria da atuação de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun em 2016.

Na perspectiva pós-estruturalista adotada pelo método de ciclo se propõe superar as limitações das abordagens descritivas das políticas educacionais, ao buscar compreender que o poder de influência circula entre os atores desde os processos de formulação até onde as políticas são implementadas, interpretadas e recriadas, ou seja, atuadas. Na perspectiva pós-estruturalista, considera a ação dos sujeitos como fundamental para compreensão de políticas e apontam que há uma fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes ao longo de todo processo de ação política. Ball e Mainardes (2011) chamam atenção destacando que:

A perspectiva pós-estruturalista aponta importância de analisar o discurso das políticas. O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento. Na perspectiva das teorias críticas do discurso, a formulação de políticas é vista como uma arena de disputa por significados ou as “políticas do discurso”. (BALL; MAINARDES, 2011 p. 156).

Nesse sentido, os pesquisadores devem focar a sua análise sobre políticas educacionais estudando os discursos da política dentro da sua circularidade desde a formulação a interpretação que é ativa e dentro de um conjunto de arenas, nas quais acontecem as disputas por significados e interesses.

Sobre a perspectiva pluralista, Coimbra (1987, p. 97) destaca “a concepção da política como uma arena onde uma pluralidade de atores, movida por uma multiplicidade de causas, se encontram para transacionar”. Na perspectiva marxistas, a análise de política é determinada pela economia e seus agentes, com o poder centrado no Estado e na hegemonia da burguesia na luta de classe, dessa forma, as políticas governamentais são analisadas e explicadas a partir de uma lógica sobre o poder assentado do Estado e do modo de produção capitalista. Contudo, na perspectiva pluralista, ao invés de entender a política como uma instância determinada pelos fatores da economia e pelos agentes das classes sociais e o Estado, se busca compreendê-la como autônomas, pois nelas as determinações são de diversas origens, o que anula a exclusividade causal de qualquer uma. Nesse sentido, os atores envolvidos em fazer política podem ter suas motivações que não somente econômicas e o poder e a influência não está assentado tão somente no Estado ou na classe dominante.

Entende-se que os agentes determinantes de política têm origem em um conjunto não articulados de focos de poder e influência, onde o Estado é apenas um diante dos grupos de pressão e interesses constituídos de múltiplas maneiras. Assim, as políticas governamentais serão percebidas e explicadas decorrentes para além da lógica tão somente econômica e de classe, cujo poder seja exclusivo do Estado ou da classe dominante, que segundo Coimbra (1987, p. 98) mas de “um jogo de causas mais complexos e original”, no qual são múltiplos os grupos de interesses, de disputas e de arenas.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 160):

Os principais modelos analíticos, e mais disseminados na literatura internacional, que se enquadram como modelos pluralistas são os seguintes: o modelo de análise de políticas e programas (Moncrieff Cochran, 1993, Estados Unidos); a análise cognitiva de políticas (Pierre Muller, 2000, França), o enfoque da cartografia social (Roland Paulston, 1995). (BALL; MAINARDES, 2011, p. 160).

Os autores apontam que Cochran propôs um esquema para identificação de fatores que produzem políticas e programas inspirado em Bronfenbrenner que entende que o desenvolvimento das pessoas acontece sob diversas influências e sinergias, considerando ainda, que esse desenvolvimento, se dá, no ambiente em contínuo processo de transformação. Dessa forma, os sistemas a serem considerados são: o microssistema, o mesossistema e o macrossistema, propondo superar a identificação de fatores apenas causais, mas identificando também, as influências mediadoras da ordem do macrossistema e as tendências das políticas

educacionais, para se compreender pela qual razão as políticas são configuradas da forma como se apresentam. Os autores destacam ainda que a partir das contribuições das correntes que utilizam a importância dos valores, das ideias e das representações nos estudos de políticas, Pierre Muller buscou sistematizar o que tem sido chamado de abordagem cognitiva das políticas públicas, baseada em três contribuições, sendo elas, as noções de paradigmas, a *advocacy coalition*¹⁰ e a noção de referencial, entendendo que cada política busca resolver um problema da sociedade. Assim, uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa, sendo, portanto, uma expressão do poder público que constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. Nesse sentido, na análise de política o pesquisador precisa estar atento e observar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial que fundamentam a política e os mediadores das políticas.

Há de se considerar que existem contribuições e limites das perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas e que precisam ser observadas e devidamente cuidadas pelos pesquisadores. Ball e Mainardes (2011) destacam algumas contribuições, como:

- a) representa uma ruptura com os modelos lineares [...];
- b) estimulam o pesquisador a analisar o contexto amplo (determinações mais amplas) quanto os aspectos microcontextuais (escolas, sala de aula etc.);
- c) diversos referenciais analíticos mencionados fornecem elementos para análise de políticas de uma perspectiva crítica, por meio da análise crítica dos textos das políticas (discursos), das formas de implementação e dos seus resultados / efeitos;
- d) algumas abordagens estimulam o pesquisador assumir compromisso ético, na medida em que sugerem que os pesquisadores precisam explicitar as consequências materiais das políticas sobre grupos sociais específicos (impactos, os processos de exclusão ou reprodução que podem ser identificados nas políticas bem como delinear possíveis estratégias políticas para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 163).

Nas indicações os autores fazem um apelo aos pesquisadores para a importância do cuidado consciente e reflexivo dos referenciais teóricos que devem ter diante dos inúmeros desafios que se apresentam em fazer pesquisas sobre políticas educacionais. Apontam para se ter clareza das concepções epistemológicas que os fundamentam e que se deve compreender as implicações da abordagem ou do referencial analítico que utiliza em sua pesquisa acadêmica. Consideram ainda que os pesquisadores precisam ter acesso aos textos originais dos referenciais utilizados, assim como, das publicações com as críticas e os possíveis questionamentos feitos, inclusive para verificar se houve mudança por parte dos autores em suas proposições originais, ou aperfeiçoamento de suas ideias em novos trabalhos publicados. Assim, além de pesquisas sobre políticas educacionais, se tornam necessários que sejam feitos estudos sobre as questões

¹⁰ O *advocacy coalition* - é um quadro analítico utilizado para analisar processos de políticas públicas

teórico-metodológicas das pesquisas nesse campo para que se possa fazer o emprego do referencial analítico com o máximo de coerência possível.

2.2 Política educacional: a contribuição do método do ciclo de política

Nos mais diversos países do mundo e no Brasil nas últimas décadas tem crescido de forma significativa o número de pesquisas sobre políticas educacionais e políticas curriculares com o uso da abordagem do ciclo de políticas, como método para análise, conforme já demonstraram Lopes e Macedo (2011).

Para o professor e pesquisador Jefferson Mainardes, um dos principais estudiosos desse método no Brasil, a abordagem do ciclo de políticas proposta pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, “vem sendo utilizada em diferentes países, como um método para a análise de políticas” (MAINARDES, 2018, p. 07). Contudo no Brasil, na década de 1990, alguns trabalhos de Ball eram citados, porém, o “uso da abordagem do ciclo de política em pesquisas brasileiras data do início dos anos 2000, quando começou a ser utilizada por pesquisadores e pós-graduando da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), especialmente por Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes”. (MAINARDES, 2018, p. 07).

A abordagem do ciclo de políticas possibilita uma análise crítica desde a formulação até o contexto da prática, e nesse percurso, a política passa por processos de formulação, disputas, interpretação, ressignificação e são muitas vezes recriadas. Mainardes (2006, p.49) chama atenção de que se torna “importante destacar que esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível”.

Inicialmente os pesquisadores ingleses da área de política educacional “Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído de três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso”. (MAINARDES, 2006, p. 49). Na primeira faceta a política proposta se refere à política oficial, na qual são apresentadas intenções dos governos e dos seus agentes por meio das instituições, departamentos educacionais e funcionários que se encarregam para as políticas serem implementadas, e envolve também, as intenções das autoridades locais, escolas e dos outros agentes das diversas arenas, nas quais as políticas provocam efeitos. Na segunda faceta é denominada de política de fato, “constitui-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma a política proposta e são as bases iniciais para que sejam colocadas em prática” (MAINARDES, 2006, p. 49). A terceira faceta é a política em uso que se refere “aos discursos e as práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Logo depois, Ball e Bowe entenderam que essa formulação inicial apresentava uma certa rigidez, ao perceberem que as intenções e disputas que influenciam o processo político não ocorrem de forma linear e separadas das fases de formulação e implementação, pois consideraram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação.

Ao perceber a necessidade de uma melhor formulação, Stephen Ball e Richard Bowe (1992) apresentaram uma proposta de ciclo de política organizado em três contextos, o da influência, o da produção e o da prática, que estão inter-relacionados, e não são formulados, interpretado e implementado em um único momento, ou de forma sequenciada e em fases lineares. Em cada um dos contextos se apresenta como arena e lugar e no qual grupos de interesses desencadeiam disputas e embates. Os autores Ball e Mainardes (2011) sugerem que:

A análise de contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 158).

Nesse sentido, a política pública em movimento é resultante de um conjunto de fatores de ordem política, econômica e social que a partir dos grupos imprimem ritmo e interesses nas agendas em seu curso.

Para Mainardes (2006, p. 49) os autores “rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre políticas”, e consideram “que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Ao considerar que o ciclo de políticas envolve diversas arenas de disputas e influências e que estão interrelacionados, Ball e Bowe propuseram um ciclo constituído por três contextos principais, o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, e logo depois acrescentaram mais dois contextos, o dos resultados, ou seja, dos efeitos das políticas e o das estratégias políticas.

Para Ball e Bowe (1992) o primeiro contexto é o da influência no qual as políticas públicas são iniciadas, acontecem embates, disputas dos grupos de interesses e os discursos políticos são formulados. Nesse contexto, os grupos com interesses diversos disputam para influenciar a definição das finalidades sociais e políticas da educação, do que significa ser educado e qual nível de serviço deve ser ofertado.

No entendimento de Mainardes (2006, p. 51) “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e entorno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo [...] neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Importante observar que neste contexto os discursos podem receber apoio ou serem desafiados por uma série de argumentos que exercem influência nas arenas públicas formais das comissões e grupos dos poderes instituídos, órgão e instituições, como também, dos grupos das entidades civis como: sindicatos, associações, grupo de representação dos pais, como também dos grupos de interesses privados que buscam a todo tempo influenciar para buscar transformar a política educacional numa política de mercado, em que o principal objetivo seja auferir lucros.

Os organismos internacionais a partir do modo de produção do capitalismo neoliberal têm influenciado as políticas nacionais de educação para um modelo de controle e responsabilização numa concepção de gerencialismo escolar. Nessa direção, a gestão escolar no contexto atual da globalização e do neoliberalismo, sofre pressões dos interesses de mercado o que tem limitado a sua autonomia, dirigindo as práticas de organização das escolas para uma ação gerencialista. O contexto da influência tem se tornado uma arena de múltiplos interesses que tem influenciado o contexto escolar principalmente com a implementação das políticas de avaliação de larga escala.

No segundo contexto o da produção do texto são produzidos os textos políticos, que segundo os autores, tomam várias formas, sendo elas: Os textos legais oficiais, comentários formais e informais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros. Os textos políticos são os resultados de disputas e acordo dos mais diversos interesses dos grupos que atuam nos diversos lugares e agendas para buscar ocupar os espaços das decisões políticas e influenciar as representações políticas, pois sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação política. Nesse processo os autores afirmam que algumas agendas e influências são reconhecidas e apenas algumas vozes são ouvidas.

Ball sugere que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. O conceito de política como texto, para Stephen Ball (1993) como texto tem como base o pressuposto na teoria literária que entende a política como representações que são codificadas de maneiras complexas, dessa forma, terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores.

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir as vozes que serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade, logo, alguns discursos serão dominantes que outros, e destaca que o discurso nunca está independente da história, das relações de poder e do jogo de interesses. Assim, fazer análise de política não é tão

simples e não pode ser reduzida à mera descrição dos fatos, mas demanda que os pesquisadores sejam capazes de identificar as ideologias, os interesses, os conceitos empregados, os embates envolvidos nos processos e as vozes presentes e ausentes.

O terceiro é o contexto da prática, no qual a política está sujeita a interpretação e recriação. É nesse contexto que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política originária. Segundo os autores, nesse contexto, as políticas não são implementadas, mas estão sujeitas à processos de interpretação e serem recriadas, ou seja, nas escolas as políticas são contextualizadas pelo conjunto dos seus profissionais e colocadas em ação. Para Mainardes (2006, p. 53) “Esta abordagem assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais”.

O ciclo de política é dinâmico e nos permite compreender a ação dos grupos e indivíduos no interior da luta por significação, como se organizam, disputam, articulam e trabalham na direção para fazer prevalecer seus objetivos ou parte deles.

Outro ponto é o papel do discurso que ganha importância por estabelecer a linguagem que busca dar significado e vozes à política. Além disso, o método de abordagem do ciclo de políticas possibilita o entendimento de que são diversos atores que poderão surgir e atuar ao longo dos processos de produção das políticas públicas, a exemplo dos líderes comunitários, ativistas, movimentos sociais, sindicatos organizados, estudiosos, pesquisadores, políticos, partidos políticos, organizações e ONGs, ou seja, os grupos e pessoas que questionam a política, por serem contrários, ou entenderem que a política não seja capaz de reduzir as desigualdades sociais, ou por apresentar limitações no enfrentamento dos problemas para qual foram criadas, ou por entenderem que está sendo realizadas para atender a interesses muito específicos de ordem econômica. Dessa forma, esses atores sociais denunciam o formato das políticas propostas, quando percebem que haverá problemas na sua aplicabilidade, ou não atingirão os resultados inicialmente apresentados, ou quando são criadas para objetivos exclusivos dos interesses de grupos específicos e não da coletividade.

Para Ball (1994) as políticas não são simplesmente implementadas porque as políticas circulam desde o contexto da influência ao contexto da prática e nesse percurso elas são formuladas e recriadas.

2.3 Trabalho docente e condições de trabalho: intensificação, precarização e regulação

Ao fazer levantamento das pesquisas sobre políticas educacionais logo é perceptível a multiplicidade de temas que podem ser estudados e que são abordados diante do quadro que se

encontra a educação no Brasil. As discussões sobre a melhoria da qualidade da educação sugerem que é preciso reconhecer que ao analisar os processos de ensino e aprendizagem se torna necessário saber em que condição de trabalho os/as professores/as desenvolvem suas atividades nas escolas.

Contudo, buscar entender condições de trabalho docente, evoca a compreender sobre docência, o que para Oliveira (2010):

Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para. (OLIVEIRA, 2010, p. 01, GESTRADO/UFMG, 2010).

A partir dessa compreensão em que a docência se realiza no ato de educar, o trabalho dos professores se torna o desafio desta pesquisa por serem os principais responsáveis pelo processo de educar na escola.

Dessa forma, boas condições de trabalho para os/as professores/as é um requisito fundamental para se obter êxito nas relações de ensino e aprendizagem e para possibilitar melhores condições laborativas que propiciem o sucesso escolar.

Considerar importantes esses elementos nos processos educacionais implicam para os/as professores/as em mais empoderamento das atribuições do ensino, e, portanto, aumentar sua segurança em face das muitas exigências da atualidade do contexto escolar, principalmente a partir dos processos de avaliação de desempenho em larga escala implementados no sistema educacional brasileiro.

Buscando entender como os pesquisadores e autores, que estudam sobre o tema compreendem condições de trabalho docente, iniciei uma série de buscas a partir de uma revisão sistemática. Com base nos trabalhos encontrados se percebe muita dificuldade no entendimento para que se possa convergir sobre o que os pesquisadores e autores compreendem sobre condições de trabalho docente. Em muitas pesquisas surgem abordagens de forma superficial e bastante genérica, o que evidencia dificuldade em obter uma convergência no entendimento sobre condições de trabalho docente. Com os estudos verificou-se que o trabalho se constitui como atividade humana concreta para atender às necessidades de desenvolvimento e conhecimento do próprio ser humano. Segundo afirmações de Marx e Engels (1890/2013).

[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...]. No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX; ENGELS, 1890/2013, p. 188).

Pensar nas condições de trabalho remete a um conjunto de recursos que tornam possível a realização do trabalho, que cria as condições para transformar insumos e matérias-primas em produtos. Contudo, as condições de trabalho não se restringem à realização do trabalho tão somente, ou seja, ao processo de trabalho, mas deve abranger também as relações de emprego incluindo a forma de contrato, a carga-horária o salário.

Discutir trabalho docente requer pensar em mais variáveis como apontam Tardif e Lessard (2014):

[...] o que chamamos as “condições de trabalho” dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas por presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 111).

Os autores apontam para dimensões quantitativas do ensino que servem de base para os entes federados contabilizar e contratar o trabalho docente e definir a sua remuneração.

Importante observar que no exercício da atividade laborativa deve-se incluir as relações dos processos de trabalho e de emprego que segundo as afirmações de Oliveira (2010):

As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). As condições de emprego poderiam ser abordadas de forma complexa, relacionando-se à inserção social dos trabalhadores como “condição salarial” (CASTEL, 1999). (OLIVEIRA, 2010, p. 01, GESTRADO/UFMG, 2010).

Nota-se que a autora chama a atenção para se observar os processos de trabalho e as condições de emprego dentro de um conjunto de relações que envolvem as condições de trabalho e sua importância social, não devendo limitar-se a um, ou outro elemento, como a carga horaria, pois envolve mais variáveis a serem abordadas. Propõe ainda, relacionar a inserção social dos trabalhadores como condição salarial, neste sentido, os profissionais docentes, passam a ser remunerados dentro de uma concepção de política pública que vinculam suas atividades laborativas ao combate e a redução das desigualdades sociais e econômicas na sociedade. Dessa forma, a discussão perpassa pela valorização, reconhecimento e respeito aos profissionais docente, considerando o seu grau de importância para a diminuição das desigualdades no contexto social em que trabalham como condição salarial.

Prosseguindo os estudos, Purin (2011, p. 80) apresentou o entendimento sobre condições de trabalho, compreendidas por “uma série de elementos e recursos que possibilitem a realização do trabalho educativo, envolvendo a infraestrutura da escola, os materiais didáticos e os serviços de apoio aos professores e à própria escola”. A partir desta abordagem se percebe que a autora discute dentro de uma visão do fazer do trabalho docente relacionando a

infraestrutura, os materiais e traz uma novidade os serviços de apoio aos professores e a própria escola.

Já Alves (2012, p. 76) defende que o trabalho docente deve ser “compreendido como atividade humana, socialmente determinada e modificada nas relações sociais, [...]”. Importante observar que o trabalho deve ser percebido como atividade humana inserido em sociedade, orientado por objetivos múltiplos de classe e de poder. Nesse sentido, o trabalho é visivelmente marcado pela consciência e intencionalidade humana.

Neste sentido, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material, ao mesmo tempo, produzem cultura, ideias, valores, produzem conhecimentos acerca da realidade em que vivem para atender às próprias necessidades. O autor chama atenção para a importância do trabalho como atividade vital e consciente e não instintivo, dentro de um processo histórico e coletivo, portanto idealmente pensado com finalidade objetiva.

Barros (2013, p. 19) em sua dissertação destaca como condições de trabalho: “O conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho e, que envolvem a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, às relações de emprego, ou seja, as circunstâncias indispensáveis para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva [...]”.

Importante observar que esta definição apresenta o conceito “condições de trabalho” com uso de aspectos relacionados à infraestrutura, aos materiais disponíveis, aos apoios e às relações de emprego, elementos indispensáveis para que o trabalho se realize.

A partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, intensificaram os debates sobre os profissionais da educação básica e as exigências mínimas de formação para atuação no exercício da docência como está descrito na Lei n. 9.394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Em tempo, deve-se salientar que houve mudança no Art. 62 da LDB a partir da redação dada com a nova regulamentação, alterando com emenda substitutiva parte do texto em que se lê, [...] e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, [...], por [...] e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, [...], conforme a Lei a 13.415 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

As discussões sobre as condições do trabalho docente se intensificaram a partir da criação das Leis que regulamentam o Fundeb, o piso salarial profissional nacional do magistério e que discrimina as categorias de trabalhadores que devem ser consideradas profissionais da educação.

O presente debate tem como marco legal mais expressivo a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e as leis 11.494/07, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a 11.738/08, que aprovou o piso salarial profissional nacional do magistério, a 12.014/09, que alterou o art. 61 da Lei 9.394/96 (LDB) com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação e a 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década que se encerra em 2024. (CNTE, 2015, p. 06).

Entretanto, apesar da ampla discussão sobre o marco legal a partir da Emenda Constitucional nº 56 de 2006 e seus desdobramentos em leis que regulamentaram os usos dos recursos em educação e a carreira dos profissionais em educação, não houve em grande parte dos municípios brasileiros a concretização do cumprimento das legislações em políticas efetivas de valorização e melhorias das condições de trabalho dos profissionais da educação. Uma das razões que contribuiu para que isso acontecesse foram as forças contrárias advindas de gestores que impetraram na justiça e foram prorrogando as medidas de investimentos. Um bom exemplo foi a publicação no Diário Oficial de Justiça, a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADIN, nº 4.848 (2008) contra o art. 5º da Lei 11.738 (2008) da Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, que trata da atualização monetária anual do piso nacional do magistério. Subscrevem a referida ação os governadores dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí e Roraima.

A Lei Federal 11.738, define:

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009. Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2008).

Esse fato, pode ser observado como tentativa de ruptura das discussões, essa ação diz respeito à tradição de descontinuidade que marca as políticas educacionais no Brasil por meio de gestores que preferem abdicar do debate democrático em torno da valorização dos profissionais da educação e tentar rebaixar os objetivos da Lei Federal no seu art. 5º da Lei 11.738 (2008).

As publicações do DIEESE em São Paulo e as discussões que se ampliaram em todo Brasil fruto da diminuição dos recursos em educação causados pela Emenda Constitucional - 95 (EC 95) impulsionaram estudos sobre as condições de trabalho docente no país:

A vigência da EC 95 levará a uma redução mínima dos investimentos em Educação da ordem de quase 20% (6,5% para 5,4% do PIB/ano, em 10 anos). No cenário em que o congelamento seja imposto apenas à Educação, Saúde etc., a contração poderá atingir mais de 35% (áreas sociais 8,5% para 5,5% PIB/ano, c/Previdência mantida em 7,0%). (Fonte: DIEESE - São Paulo, 27 de novembro de 2018).

A crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério aparece com frequência nos textos sobre educação. Muitas vezes buscam culpabilizar os profissionais da educação pelos problemas gerados nos sistemas educacionais por algum fracasso escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, Arroyo (1985, p. 7) indagou “Quem deforma o profissional do ensino?”. De acordo com a visão deste autor, um dos motivos que determina o fracasso escolar está muitas vezes relacionado com a falta de condições do ambiente de trabalho, portanto, tentar responsabilizar os profissionais do ensino fica claro o objetivo de não discutir as verdadeiras causas dos problemas educacionais.

A dificuldade enfrentada por muitos professores de participação em cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento em formação continuada, dá-se em função da falta de incentivo, apoio e mesmo, de tempo para isso, devido a quantidade excessiva de turmas por turno de trabalho, turmas com números elevados de alunos, jornada de trabalho com carga horária excessiva. Essa situação tem gerado um efeito nocivo nas condições de trabalho dos docentes e para o sistema educacional.

De acordo com os referenciais sobre as condições de trabalho docente no Brasil, a organização e a promoção dos investimentos necessários são papéis das Secretarias de Educação. Tais órgãos têm várias funções, entre elas a de formular diretrizes e promover a definição e implantação de planos, programas, projetos e ações relativos à educação pública do município. Sob sua responsabilidade também estar as condições de trabalho docente, como também, fornecer subsídios teóricos e práticos para que a educação pública municipal aconteça com qualidade e cumpra o seu papel de formar cidadãos consciente e capazes de atuar na sociedade contemporânea.

2.4 Os elementos que constituem o trabalho docente

Ao buscar estudar sobre a natureza do trabalho docente, compreender sua dinâmica no ambiente escolar, numa perspectiva de análise sobre o ângulo do trabalho, diante de uma

atividade que envolve interação humana, requer e exige do pesquisador a necessidade de estabelecer um caminho, a partir de elementos que possibilitem a análise, justifique a sua relevância e possa dar maior visibilidade a atuação da docência no contexto escolar.

Para Tardif e Lessard (2014) cinco são os motivos situados utilizados para se buscar entender a natureza do trabalho docente como trabalho interativo: o primeiro, versam sobre o *status*¹¹ crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho. Apontam que tanto os marxistas, os funcionalistas e os liberais, como também os psicólogos, engenheiros do trabalho e os ergônomos, produziram modelos teóricos sobre o trabalho, a partir dos estudos das atividades humanas sobre a matéria e sobre os artefatos técnicos. Discutem que a sociologia do trabalho buscou definir a identidade e ação dos atores sociais pela posição que possuía no sistema produtivo de bens materiais, caracterizado por critérios como a modernização, a divisão do trabalho, a especialização e a racionalização. Esse envolvimento que ocorria por meio das relações sociais de produção definia o trabalhador, o cidadão. Para Tardif e Lessard (2014) os modelos clássicos procedem de cinco postulados:

- o trabalho industrial produtor de bens materiais é o paradigma do trabalho;
- esse paradigma estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas;
- os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo;
- as posições centrais são ocupadas pelos detentores (capitalistas) e os produtores (operários) de riquezas materiais;
- enfim, o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais. (TARDIF; LESSARD, 2014 p. 16).

As relações sociais de produção são apresentadas como o coração da sociedade e o trabalho produtivo o que garante a produção econômica da sociedade e o seu desenvolvimento material. Os autores chamam atenção que o ser humano em sua natureza é um ser do dever, e sendo o trabalho produtor de bens materiais, se torna então para o ser humano o primeiro dever. Dessa forma, esses postulados não ressoam apenas as ideias dos teóricos, sociólogos ou de economistas, mas exprimem a ideologia dominante da sociedade industrial, do modelo capitalista de produção, que tem como base fundamental, o lucro.

Importante pensar na docência e no significado do trabalho dos professores a partir do lugar que ocupa, diante do paradigma de que o trabalho industrial é produtor de bens materiais. Para Tardif e Lessard (2014):

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados a esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por

¹¹ *Status* - É uma palavra em latim que indica a posição ou situação social de um indivíduo, o lugar que ele ocupa numa sociedade. Ter *status* é ter prestígio, importância e renome na sociedade.

si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que a escolarização é dispendiosa, improdutivo, ou, quando muito, reprodutiva. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.17).

Para esses autores os agentes escolares têm sido vistos dentro do modelo de produção capitalista como trabalhadores improdutivos por não produzirem bens materiais, como ocorre por exemplo, numa indústria. Assim, o trabalho do/a professor/a é renegado a ocupação secundária, o de preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Nessa direção, o tempo de aprender não recebe o devido valor porque tem sido entendido dentro do sistema capitalista como uma preparação para o trabalho produtivo e a escolarização sendo vista como uma atividade dispendiosa e improdutivo.

Ao considerar que esta visão do trabalho não reflete a realidade socioeconômica das sociedades modernas e avançadas, Tardif e Lessard (2014) defendem que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação a hegemonia material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17).

Esses autores apresentam quatro constatações para justificar a defesa acima explicitada: a primeira que a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais no mercado está em queda livre em todas as sociedades modernas, não sendo mais o principal vetor de produção e transformação nestas sociedades. Apontam que o número de trabalhadores na área de serviços nos Estados Unidos cresce sem parar e já ultrapassou o número dos operários da indústria, versa que em 1940, o número de operários da indústria correspondia a 51,4%, já em 1980 representava 32%, enquanto os trabalhadores do setor de serviços no ano de 1980, já correspondia a 68% dos trabalhadores.

A segunda constatação é que na sociedade dos serviços os profissionais, cientistas e técnicos estão ocupando cada vez mais posições importantes e dominantes em relação aos trabalhadores que são produtores de bens materiais. Contudo, essas novas ocupações são centradas em processos de produção, gestão, manipulação, e armazenamento dos conhecimentos, fazendo emergir uma nova economia assentada numa sociedade da informação ou do conhecimento, portanto não mais limitada a uma sociedade dos serviços orientada pela produção de produtos materiais.

A terceira constatação destaca que o surgimento das atividades trabalhistas relacionadas com os novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais, a partir dos conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais, tem aumentado o número desses profissionais e quadruplicou nos Estados Unidos, entre os anos de 1900 e 1982, chegando a 23 milhões de trabalhadores. Esses profissionais trabalham em função de uma lógica planejada e

coordenada em busca de se obter eficiência dos mecanismos utilizados e dos objetivos a serem alcançados, o que exige uma integração de diversos conhecimentos formais a serem mobilizados com frequência na esfera da gestão social, como os de estatísticas, de teorias comportamentais, de análises e de pesquisas.

A quarta constatação aponta em observar as transformações em curso dos crescentes *status* que usufruem os ofícios e profissões nas sociedades modernas avançadas que possuem os seres humanos como objeto de trabalho. Essas ocupações se referem ao trabalho interativo pensado por Tardif e Lessard (2014) que é colocar em relação efetiva no quadro de uma organização um trabalhador e um ser humano, onde o primeiro realiza o serviço e o segundo utiliza de algum dos serviços prestados por uma organização, a exemplo das escolas, hospitais, programas sociais e das prisões.

Importante também observar que em alguns ofícios e profissões de determinados setores como do comércio, seguradoras e indústrias de alimentos, hotelarias, empreendedores voltados ao lazer, as relações que ocorrem entre os trabalhadores e os clientes, se dão mediadas por finalidades de compra que envolvem produtos e serviços. Ao considerar as ocupações das atividades sociais como de educação, médicas, sociais e de segurança, verifica-se que os profissionais trabalham com pessoas, portanto, as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, pelo qual se busca melhorar a condição de existência do ser humano, aquele envolvido diretamente pelos serviços realizados. Para Tardif e Lessard (2014, p. 20) “o importante aqui é compreender que a pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”.

O trabalho interativo tem exigido cada vez mais dos trabalhadores para que busquem obter maior qualificação, em sua maioria universitária com o objetivo de ingressarem no mercado de trabalho para atuarem como profissionais. A busca por conhecimento formativo e a oferta dessas formações tem se transformado em um dos principais vetores de criação de novos postos de trabalho, como também tem contribuído para o crescimento das organizações socioeconômicas das sociedades modernas mais avançadas. Todos esses avanços demandam de mais profissionais capacitados para os serviços especializados que envolvem diretamente o cuidar de pessoas nas áreas de educação, saúde, convenções de associações, esporte, lazer, terapia, massagem, orientação vocacional, gastronomia, entre outros.

Os estudos apontam que as análises clássicas baseadas no paradigma da hegemonia do trabalho material, como único indutor capaz de desenvolver as sociedades e promover o *status*

social dos profissionais que atuam no mercado de trabalho, não se aplica exclusivamente para a análise da atual conjuntura em que se encontram as economias globalizadas.

A de se considerar que o processo de globalização em curso, nas economias com os avanços nos meios de transportes, comunicação, circulação de capitais financeiros e de serviços, continuarão reestruturando as formas e relações de trabalho em todo o mundo.

O segundo motivo situado, apontado por Tardif e Lessard (2014) diz respeito à centralidade da docência na organização do trabalho. Ao buscar situar o trabalho docente dentro da organização socioeconômica do trabalho, deve-se entender o lugar que esses profissionais ocupam.

No Brasil no ano de 2020, a partir do levantamento dos dados do QEdU são 2.540.839 professores que atuam distribuídos nas redes públicas e privadas, sendo 1.341.863 nas redes municipais, 583.900 nas redes estaduais, 37.439 na rede federal e 577.637 na rede privada de ensino. Ao considerar o número total da população ativa do Brasil, no ano de 2020, que segundo o IBGE foi um total de 94,2 milhões e corresponde às pessoas de 10 a 65 anos de idade, que recebem remuneração salarial pela venda da sua força de trabalho e inclui, ainda, aqueles que estão desempregados temporariamente. Ao fazer o comparativo do total do grupo de professores no país em relação a população ativa, é possível constatar que o número de professores corresponde a 2,7 % da população ativa brasileira, no ano de 2020. Esses dados apontam que a situação da atividade da docência está longe de ser um grupo economicamente marginal, periférico ou secundário em relação à economia da produção de material. Os autores Tardif e Lessard (2014, p. 22) destacam que “os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa do seu número, como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas”. Portanto, a educação se transformou para os estados nacionais na conjuntura mundial, um dos principais orçamentos anuais e vetores propulsores da economia, sendo uma das pastas com os maiores recursos que geram emprego, renda e investimentos na aquisição dos itens necessários à sua instalação e manutenção.

Importante observar que os impactos do ensino em uma sociedade não podem ser reduzidos apenas aos indicadores econômicos, mas devem ser considerados também, a importância da escolarização e da socialização, como prática social institucionalizada para o processo de formação dos futuros profissionais que irão compor os quadros de trabalhadores das sociedades. Pois, a aquisição dos novos conhecimentos que são desenvolvidos pelos alunos e que incluem a formação técnica, cultural e política, enquanto sujeitos inseridos numa sociedade, são realizados em ambiente escolar. Para Tardif e Lessard (2014):

A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicional, familiares, locais, comunitárias informais, etc.). (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

O espaço escolar tem sido historicamente um ambiente de socialização e formação de conhecimentos, e cada vez mais as diversas atividades profissionais das sociedades modernas utilizam de conhecimentos e habilidades adquiridos nestes ambientes de escolarização. Dessa forma, o processo de escolarização edificou um novo campo de trabalho, à docência, que para Tardif e Lessard (2014):

Atualmente, a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado etc. Este trabalho é executado normalmente dentro de um quadro de organização relativamente estável e uniforme. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 42).

A docência é uma atividade interativa, realizada por profissionais professores/as na relação com seu objeto de trabalho que é o aluno, prescrita, ou seja, regulada por normas, que se processa por meio do ensino e aprendizagem em ambiente escolar, organizada pelo sistema educacional, com planejamento previamente estruturado a partir do currículo que define o percurso de formação em consonância com as demandas sociais e profissionais das sociedades.

Contudo, as interações que se dão entre os professores e os alunos no ambiente escolar, constituem os princípios das relações sociais na escola, e essas relações processam as relações de trabalho, sendo o trabalhador o professor, e o objeto de trabalho o aluno. A docência é um trabalho interativo desenvolvido na organização escolar, com funções sociais que tem por objetivos a escolarização e a socialização dos alunos, e se transformou em um dos principais vetores da economia nas sociedades modernas, sendo uma das pastas com um dos maiores orçamentos e capacidade para se investir.

O terceiro motivo situado apresentado por Tardif e Lessard (2014) discutem os modelos de trabalho docente na organização escolar impostos pela organização industrial e do Estado, por entender que a escola, da forma que se vê na atualidade, está intimamente ligada ao advento da sociedade industrial e dos Estados modernos.

O percurso de estruturação escolar possui uma relação direta com os modelos de organização do trabalho produtivo, e o Estado é a instituição que regulamenta e controla os comportamentos que indicam ser a racionalização das sociedades modernas. Nesse sentido, a escola no seu modelo em curso é uma organização fundamental para o funcionamento da sociedade industrial e do Estado, pois o seu funcionamento apresenta diversas características

estrutural e funcional dos modelos de produzir e de controle do próprio Estado. Segundo Tardif e Lessard (2014):

Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também as suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar - ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos - é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24).

Os aspectos mencionados repercutem na introdução de mecanismos de controle e burocrático sobre a gestão da escola e do trabalho docente, e estes se veem obrigados cada vez mais a adotarem comportamentos prescritivos quanto às tarefas e aos conteúdos escolares, com introdução de medidas de eficiência, o controle do tempo dos trabalhos e organização dos espaços dos ambientes da unidade de ensino. Esse controle externo sobre a escola é tão forte e dividem tanto o currículo que muitos profissionais chegam a pensar que o currículo se resume às disciplinas e ao conteúdo. E não compreendem que no currículo deve expor a clareza do trabalho sobre o conhecimento escolar, dos saberes sistematizados, das políticas do ensino, e de qual concepção de homem e de mundo deve nortear os trabalhos na escola. O entendimento deve ser que as disciplinas e os conteúdos fazem parte de um conjunto de elementos que formam o currículo escolar, e este define o percurso de formação do objeto do ensino, que é o aluno.

Importante também discutir sobre a quantidade de turnos, turmas e tarefas que muitos professores são obrigados a trabalhar no ensino fundamental II e no ensino médio, e que chegam muitas vezes a impossibilitar o professor a estabelecer uma relação de maior proximidade e acompanhamento para ajudar a sanar as possíveis dificuldades de aprendizagens dos seus alunos. Observa-se ainda o aumento crescente dos procedimentos burocráticos introduzidos, no dia a dia, para a execução das tarefas escolares, adiciona-se as medidas adotadas pelos governos de racionalização das organizações escolares com corte nos orçamentos, reduzindo despesas e ao mesmo tempo, implantando um modelo de gestão e controle, como aponta Tardif e Lessard (2014) “aumentar a eficácia e sua “imputabilidade” através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho proveniente diretamente do ambiente industrial e administrativo”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24).

Com o advento do uso das novas tecnologias da comunicação nas escolas, a partir dos modelos de racionalização obtidos do trabalho tecnológico, muitas vezes sem a devida avaliação da sua validade e dos seus impactos sobre o ensino e as aprendizagens, tem sido perceptível, que novas abordagens do trabalho estão sendo introduzidas, a partir de modelos

inspirados na flexibilização, competência, responsabilização, eficácia e necessidades de resultados, que tem gerado mudanças significativas na organização e no funcionamento das escolas, e espelham cada vez mais as formas de gestão e controle das organizações econômicas e empresarial, chancelada pelo Estado.

O quarto motivo situado diz respeito sobre a necessidade de vincular a questão da profissionalização do ensino com a análise do trabalho docente, considerando que os novos modelos de gestão têm conduzido as discussões sobre a profissionalização do trabalho docente, com o objetivo de melhorar a formação dos professores e o exercício da docência. Segundo Tardif e Lessard (2014) alguns consensos já existem, como:

[...] dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante em favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras [...]; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora da prática e dos atores; fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação; integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão a respeito dos alunos; reduzir a burocracia que desvia muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino e a opinião pública... (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 26).

Os elementos de consenso apontados, com o passar do tempo, verifica-se que são poucos os que chegam a ser incorporados no funcionamento do cotidiano escolar, nas práticas formativas dos profissionais de ensino com o objetivo de ajudar a melhorar as condições do trabalho docente. Os autores destacam alguns dos diversos obstáculos que os projetos de reformas do ensino enfrentam quanto à profissionalização dessas atividades, como: o sentimento dos professores de serem poucos valorizados e ainda ver o declínio do prestígio da sua profissão, os processos de avaliação que diminuiu a sua autonomia, formação deficiente e pouco relacionada com a prática, e a participação reduzida no conjunto das atividades desenvolvidas pelo estabelecimento de ensino. Considera-se ainda, que muitas escolas não recebem os recursos necessários financeiros, materiais, equipamentos e humanos. E chamam atenção para o fato de que muitos/as professores/as se fecham em suas classes e não tem o controle sobre o que acontece fora dela, ou seja, não exerce autoridade sobre as decisões que interferem no seu cotidiano de trabalho, ficando essas decisões a cargo das autoridades políticas e administrativas.

Contudo, a forma como está organizado a estrutura escolar, o seu funcionamento e o regime de trabalho dos/as professores/as não possibilitam que estes profissionais participem

diretamente na tomada das decisões sobre os temas que regulam o exercício do seu trabalho, inclusive, por não possuir a autoridade sobre as decisões que regulam o seu o ofício.

No quinto motivo situado destacam os postulados que justificam a abordagem e importância que dão a interação humana na análise da docência. Os autores apontam que as transformações atualmente ocorridas no mundo do trabalho têm possibilitado fazer estudos mais críticos sobre os modelos de análise da natureza do trabalho docente. Para Tardif e Lessard (2014, p. 28) “antes de Marx a relação do trabalhador com o objeto de trabalho era considerado uma relação de transformação do objeto pelo sujeito humano, sendo que esse continuava semelhante a si mesmo nessa atividade”. A relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho não gera apenas a transformação da matéria-prima em produto como resultado material da ação, mas contribui para a identificação social do trabalhador na sociedade, a qual está inserido. Pois ao trabalhar, o ser humano se identifica como sujeito social e estabelece o seu lugar, enquanto *status*, na hierarquia da sociedade, ou seja, ele também se transforma e torna-se aquilo que faz, ao ocupar um lugar na cadeia produtiva, comercial, financeira, social ou política.

Para Tardif e Lessard (2014):

A concepção marxista do trabalho, porém, não continua dominada pela oposição sujeito/objeto, na medida em que o sujeito é identificado com um ser humano, ao passo que o objeto é visto como a natureza e a matéria inerte, material? Onde aparece o outro nessa concepção? O outro ser humano é, essencialmente, ou companheiro de trabalho o capitalista: é o outro operário, ao lado da linha de montagem, ou o patrão que determina a velocidade da linha de montagem. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 29).

Na organização da estrutura de trabalho apresentada com base na visão marxista, a interação humana se dá entre os trabalhadores e os outros que podem ser seus colegas de trabalho, seu chefe imediato ou o seu patrão, este último, é o dono dos meios de produção e que compram a força de trabalho do trabalhador. Observa-se que atualmente nas demais atividades do comércio, dos setores de serviços e financeiras, o outro é o cliente, e as relações são mediadas pela venda e aquisição de produtos, serviços ou capitais. Dessa forma, essas atividades se diferenciam em muito do trabalho docente, porque para o trabalhador na atividade industrial, comercial ou financeira, a sua ação se dá, em transformar a matéria-prima em produto, ou vender produto, serviço ou capital. Assim, nas atividades industriais, comerciais e financeiras, o objeto de trabalho é um produto, ou um serviço a ser feito, ou um capital a ser comercializado, portanto, o seu objeto de trabalho não é humano. Nesse sentido, para Tardif e Lessard (2014):

[...] os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigurá-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalho docente. Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31).

Para buscar melhor compreender sobre uma atividade laborativa se torna essencial também saber acerca da relação do trabalhador com seu objeto de trabalho e no que se refere a natureza desse objeto. Esses elementos devem ser observados e são fundamentais, pois, ao discutir sobre o trabalho docente ajudam a colocar os/as professores/as em lugar de destaque.

Na indústria o trabalho material tem como objeto um produto, que pode ser no seu processo de fabricação derretido, amassado, prensado, modulado, ajustado, ou seja, trabalhado numa linha de produção que envolve matéria-prima, equipamentos, instalações, software, manipulação e montagem. Essas ações envolvem deslocamentos, pressão, giros e fricção, mas logo se percebe que em todas as etapas de produção, o objeto material não oferece nenhum tipo de resistência ao trabalhador. Portanto, o resultado do trabalho é um produto, um objeto que passou por um processo de avaliação e verificação de defeitos, caso ocorra, será corrigido e em seguida vendido.

Na escola o objeto de trabalho é o aluno, ou seja, um ser humano, cuja relação é mediada pelo ensino que tem por finalidade desenvolver as aprendizagens e a socialização. Para a realização desse trabalho são mobilizados diversos elementos importantes que regulam essas interações, como: o currículo, os objetivos, as normas, a pedagogia, os símbolos, os conhecimentos, as técnicas, os valores, as regras, os padrões de comportamentos, os sentimentos, as resistências, os materiais e os equipamentos. E todos esses elementos precisam ser planejados, compreendidos, interpretados, assimilados, adaptados, utilizados e aceitos. Segundo Tardif e Lessard (2014):

Atualmente, muitos autores inspirados nas ciências cognitivas procuram definir a docência como um trabalho, sobretudo cognitivo, baseado no tratamento de informações diversas, que utiliza material simbólico (programas, livros, etc.), cujo objetivo propriamente sobretudo simbólico: favorecer a aquisição de uma certa cultura, permitir a construção de conhecimentos, etc. Contudo, se é inegável que o componente cognitivo ou simbólico está bem no centro da docência [...]. TARDIF; LESSARD, 2014, p. 32).

Importante destacar que o trabalho docente é interativo e cognitivo, interativo porque envolve pessoas, e cognitivo porque exige do/a professor/a mobilizar muitos conhecimentos com o uso de símbolos, a partir de dados matemáticos, estatísticos, culturais, artísticos, científicos, filosóficos, sociológicos, políticos, ambientais e religiosos. Para tanto, na sua análise necessita do seu acompanhamento no dia a dia do contexto escolar para melhor compreender as suas especificidades e ter maior clareza das suas dimensões.

O trabalho docente é interativo porque o seu objeto de trabalho é um ser humano, e por natureza, são carregados de subjetividade, emoções, empatia, valores, juízos, resistência, capacidade de diálogo, comportamento de mudança, entre outros. No trabalho realizado numa

fábrica, o objeto de trabalho é um produto, que é inerte e não oferece nenhum tipo de resistência para quem o manipula. Entretanto, muito diferente é o trabalho numa escola, cujo objeto é o aluno, e nesse caso, envolve humano trabalhando com humano, a partir de processos de ensino com fins de aprendizagens e socialização.

Para a realização do trabalho numa escola o/a professor/a realiza um conjunto de ações que exige diversas capacidades como as de negociação, controle e conquistas. Considerando que essas atividades dependem para sua efetivação do uso adequado de um planejamento com mobilização de conhecimentos, controle e avaliação. Para que o processo de ensino e aprendizagem se materialize deve ser precedente a definição do projeto político pedagógico da escola, do currículo e sobre qual concepção de homem e sociedade está assentado o trabalho escolar.

O trabalho na escola é realizado com alunos que são obrigados a ir à escola, conforme previsto pela Lei Federal nº 12.796, no “Art. 4º inciso I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, [...]” (BRASIL, 2014), contudo, esses alunos podem oferecer resistência ao trabalho docente, o que desafia a conquistá-los e a convencê-los de que a escola é um bom lugar para aprender, brincar, fazer novas amizades e prepará-los com formação sistematizada para o seu futuro na vida social e profissional.

O trabalho em sala de aula é desafiador porque o/a professor/a trabalha com grupos de alunos numa relação de trabalho de atendimento coletivo, que segundo Tardif e Lessard (2014):

Também o fato de essa é relação ser individual ou coletiva, privada ou pública, também é um elemento importante. Os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública, ao passo que médicos e terapeutas trabalham na maior parte do tempo em ambiente restritos, protegidos, com um só cliente de cada vez. O fato de trabalharem com coletividades apresenta dois problemas particularmente: a questão da equidade do tratamento e o controle do grupo. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

O fato de trabalhar com grupos de alunos não é tão simples, e torna o trabalho docente complexo por conta de cada aluno apresentar características, expectativas, dificuldades e tempo de aprender completamente diferentes uns dos outros, além de expressar sua condição emocional e social com comportamento muito individualizado. Portanto, para o/a professor/a exercer sua atividade profissional, requer que desenvolva uma grande quantidade de tarefas e mobilize múltiplos conhecimentos, habilidades, estratégias de ensino, controle e objetivos.

Para Tardif e Lessard (2014) o trabalho docente como trabalho socializado, pode ser analisado a partir de três dimensões: a atividade, o *status* e a experiência. O exercício da docência como atividade é um trabalho humano que se realiza com a prática de que “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando

sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 49). O trabalho docente como atividade é organizado, planejado, controlado e desenvolvido numa estrutura institucional denominada escola. O seu processo de trabalho ocorre a partir da interação humana, entre o/a professor/a e o/a aluno/a, na qual, diversos conhecimentos e recursos são mobilizados para alcançar os objetivos propostos pela instituição.

O exercício da docência representa um *status* que no fundo “remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 50). O trabalho interativo dos/as professores/as desenvolvido na relação com seu objeto de trabalho, que é o aluno, em ambiente escolar, confere ao professor uma identidade profissional e social, singular. Porém, esse trabalho é normatizado por agentes externos à escola, portanto, alheio a participação do/a professor/a, o que também tem gerado processos de precarização com as constantes reduções orçamentária em educação e a responsabilização dos docentes com a intensificação de procedimentos de avaliação em larga escala, em que os resultados muitas vezes têm sido negativos nas situações escolares. Esses elementos devem ser observados, pois colocam o trabalho docente no rol de atividades vistas com desconfiança pelos demais atores sociais.

A docência como experiência, significa dizer, que na escola quando um professor é tido como experiente é porque “ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. [...] ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 51). Notadamente o saber ensinar exige que os professores mobilizem diversos conhecimentos, tanto teóricos como práticos, adquiridos em processos formativos nos cursos universitários ou normal superior, nos cursos de formação continuada, como também das experiências que vão se acumulando no exercício da função, o que lhes permitem ter maior segurança para atuar no cotidiano escolar. Um/a professor/a experiente significa, também dizer, que possui formação universitária ou normal superior, formação continuada, vivência com valores e significados e aperfeiçoamento continuado para sua prática docente que lhes ajudem no enfrentamento do cotidiano da sala de aula. Esses fatores possibilitam que os professores tenham subsídios formativos e vivência para que mobilizem os conhecimentos adquiridos e façam adaptações, quando necessário, conforme

as realidades encontradas nas situações de trabalho, dentro da estrutura da organização do cotidiano escolar.

Importante destacar que o trabalho docente é uma atividade profissional que para concorrer e fazer parte do seu quadro funcional requer uma formação universitária e esta formação é adquirida em uma instituição regulamentada que lhe confere um diploma e o torna uma pessoa apta para o exercício da docência. Portanto, a experiência de um professor em contexto escolar se dá a partir de uma formação que lhe oferece um repertório de suporte teórico e prático que por ele é mobilizado, adaptado e aperfeiçoado com o tempo, durante as rotinas de interação escolar e que lhe confere maior amadurecimento para lhe dar com as situações cotidianas de uma sala de aula. Contudo, essa experiência é um misto resultante da formação acadêmica que lhe confere conhecimento teórico e prático, da formação continuada que atualiza e incorpora novos conhecimentos e novas práticas e do fazer cotidiano no processo de ensino e aprendizagem que cria as certezas e as incertezas do trabalho docente.

As particularidades do processo do ensino, suas tensões, contradições e subjetividades colocam os professores em posição de enfrentamento com necessidade de superação e controle, e nesse momento, se torna fundamental o uso adequado dos conhecimentos formativos adquiridos e a utilização de estratégias que no cotidiano da sua vida escolar se apresentam mais apropriadas, e são essas vivências, de cada professor que criam circunstâncias de certezas e incertezas que as tornam experiências significativas num contexto de interação na sala de aula.

Todos esses fatores tornam o trabalho docente numa atividade profissional, intelectual, singular e importante para promover a formação humana, a inclusão social e contribuir para o crescimento social e econômico das sociedades modernas avançadas. O trabalho docente é realizado com grupos de alunos em ambiente de escola, portanto, para compreendê-lo, deve ser estudado e analisado no seu dia a dia, no contexto escolar.

2.5 A teoria da atuação

A “teoria de atuação da política” proposta por Ball, Maguire e Braun (2021) destaca elementos para os estudos da política em seu ciclo com análise dos contextos. A partir desta teoria se verifica que a escola é o centro da atuação da política, ou seja, lugar em que as políticas estatais não são simplesmente implementadas, mas colocadas em ação de forma contextualizada, com novas ressignificações, a partir das interpretações e traduções feitas pelos atores educacionais, com base em seus mais variados contextos.

Ao delinear uma teoria de atuação de política Ball, Maguire e Braun (2021) apresentam uma tipologia organizada em quatro dimensões: o contexto situado, o contexto da cultura profissional, o contexto dos materiais e contextos externos. Dessa forma, os autores oferecem um quadro por meio do qual incorporam preocupações contextuais dentro de uma análise político educacional, afirmam ainda, não ser um modelo abrangente, mas um dispositivo heurístico para incentivar a investigação e o questionamento, e possibilitar a compreensão de aspectos deixados de lado da política em cena.

Ao abordar essas preocupações Ball e colaboradores fornecem um relato fundamentado das diversas variáveis, dos fatores e das dinâmicas do contexto que dão forma a atuação da política que se relacionam e teorizam dimensões interpretativas, materiais e contextuais do processo da política da escola.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 49) “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas são definidas contra ou ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes”. Dessa forma, entende que em um estudo sobre um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Nessa direção, para melhor compreender atuações das políticas no âmbito institucional devem ser incorporados na análise o material, o estrutural e o relacional. Nesse sentido deve o pesquisador usar os dados do estudo de caso nas escolas para explorar as dinâmicas dos contextos e suas inter-relações. Propõe ainda, conceituar e agrupar em contextos situados, contexto culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Os autores Ball, Maguire e Braun (2021, p. 75) sugerem que “o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas - e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter”. Nesse sentido, o contexto é específico, dinâmico e flexível, pois em cada escola a disposição de cada aspecto influencia para características que são muito próprias.

O contexto situado é uma dimensão da análise da atuação de política que se refere aos aspectos da escola quanto a sua localização, território, características sociais, história e matrícula. Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 50) os “fatores situados referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas”. A localização da escola em área urbana ou rural, na parte central ou periférica de uma cidade, interrelacionado com a matrícula pode oferecer uma série de informações dos estudantes e de suas famílias quanto aos aspectos sociais e de renda e apontar diversas emergências para o setor educacional e público. Além de denotar as

políticas condutoras da escola para atrair novos alunos e mantê-los na instituição escolar, dentro de um propósito de qualidade no ensino, nas aprendizagens e na relação de confiança por parte dos pais e da comunidade.

No contexto das culturas profissionais para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 57) o pesquisador deve “examinar o ethos, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas e como”. Importante observar como os professores em contextos institucionais atuam dando sentido a política em sua prática profissional, destacando os aspectos da sua formação, experiência, interações e o seu envolvimento com a gestão das políticas que se materializam no cotidiano escolar.

A percepção do ethos com análise do conjunto de hábitos na cultura escolar torna possível entender como esses comportamentos, que envolvem também valores, influenciam as políticas que são realizadas na escola. Ao pensar sobre a implantação da política de uniformes na escola será discutido no âmbito institucional de controle e segurança, ou de privação de liberdade de escolha dos alunos quanto ao uso ou não dos uniformes. A questão se dá em como construir uma identidade para escola em que as políticas sejam exercidas com envolvimento e respeito às liberdades individuais e coletivas e a garantia dos direitos constitucionais. Os professores mais antigos ou os novos, tem um papel fundamental nessas discussões e precisam mobilizar suas experiências e participar das decisões para ajudar a moldar, de forma significativa, a atuação das políticas que acontecem na escola.

Os contextos materiais, “referem-se aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, as tecnologias de informação e à infraestrutura” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 60). A localização de uma escola, os seus aspectos físicos e suas políticas educacionais podem ter impactos consideráveis na atração de novas matrículas e no público de alunos atendidos.

Ao tratar sobre o aspecto do edifício escolar, deve-se estar atento para observar se é central ou periférico, novo ou velho, se funciona em um único lugar ou tem extensão, se é prédio próprio ou alugado, se os espaços e as salas são amplas e arejadas, se possui espaços para o administrativos e salas para os professores, se possui quadra de esportes, teatro, refeitório e biblioteca, se utiliza de tecnologias com uso da internet, pois, todos esses elementos podem ter impactos consideráveis sobre atuações de políticas na unidade de ensino.

Outro aspecto importante é a políticas de financiamento da escola, que também podem influenciar nas decisões sobre quais as políticas que devem ser garantidas durante o ano letivo, se relacionada a custeio ou a capital, se para intervenção quanto a adaptação do prédio para a política de inclusão, se para a intervenção quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem,

se para a realização de um ou mais projetos pedagógicos, se relacionada a manutenção ou reforma, ou ampliação da estrutura escolar, se para manutenção ou aquisição de novos equipamentos.

Um aspecto também importante em uma escola, diz respeito aos recursos humanos e aos elementos relacionados no que diz respeito a infraestrutura da escola, sua localização geográfica, despesas de deslocamento que podem ser fatores de atração ou dispersão para bons professores e demais funcionários. Atrair, obter e manter um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a gestão de políticas a serem realizadas nas escolas deve ser uma preocupação como pauta de prioridade na gestão de todos os sistemas de ensino.

A última dimensão contextual é denominada de contextos externos que para os autores Ball, Maguire e Braun (2021) nessa fase do estudo de caso, deve-se observar os:

[...] aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como classificação do *Ofsted*¹², posições nas tabelas classificativas, requisitos legais, responsabilidades, bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 69).

A classificação do *Ofsted* que se refere os autores acontece na Inglaterra, ao considerar esse quadro de política no Brasil, um bom exemplo é o Ideb como uma política de avaliação em larga escala. A partir das notas publicadas pelo INEP referentes ao Ideb das escolas, publicadas por meio de tabelas de classificação, o que de certa forma, indica quais são as melhores e as piores escolas, tem influenciado em como as pessoas pensam sobre as escolas, o trabalho realizado pelas gestões dos governos, pela administração escolar e todo o seu quadro de funcionários, e diretamente os/as professores/as.

As relações das escolas com as autoridades locais também devem ser observadas e ter o cuidado de se verificar quais são os órgãos governamentais e as autoridades existentes, qual grau de influência desses órgãos e das autoridades na gestão escolar e no seu funcionamento, com qual grau de autonomia as escolas funcionam, como resistem e atuam sobre determinadas políticas, quais dimensões afetivas os professores e demais trabalhadores podem utilizar para amortecer as tensões do cotidiano escolar.

A compreensão das dimensões externas que tem impacto sobre o funcionamento da escola e sua imagem possibilita melhor redefinir as prioridades institucionais que devem ser asseguradas para realização do trabalho docente. Buscar compreender a importância dos

¹² *Ofsted - Office for Standards in Education* - Órgão responsável pelos serviços de inspeção e regulação na Inglaterra dos serviços educacionais para estudantes de todas as idades.

contextos é entender que as políticas são colocadas em ação com condições materiais e de recursos variáveis, e de interesses e compromissos múltiplos.

O contexto em análise como um processo multidimensional que busca, de certa forma, delinear uma teoria fundamentada de atuações de políticas nas escolas que percorre as suas particularidades como: história, prédio, localização, matrícula, professores, gestão, orçamento e a sua reputação na comunidade local e nacional.

De posse do referencial delineado neste capítulo, apresentamos na sequência os dados da pesquisa de campo realizada na Escola Jequitibá.

3. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO COTIDIANO DA ESCOLA: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Com o objetivo de obter informações, com relação à origem social e as condições de trabalho dos professores do ensino Fundamental anos finais da Escola Municipal Jequitibá, foi aplicado um questionário aos docentes, para fazer um levantamento dos dados sobre a origem social e as condições de trabalho dos/as professores/as. As perguntas foram organizadas em quatro blocos: no primeiro bloco, são as questões sobre a origem social, nas quais os docentes responderam quanto ao sexo, a idade, a cor/raça e o estado civil. A partir do segundo bloco os/as professores/as responderam perguntas relacionadas à formação. No terceiro bloco, são questões com relação ao tempo de serviço no magistério, na rede municipal de ensino e na escola. No quarto bloco, os docentes responderam perguntas sobre o regime de trabalho e a situação do trabalho, com atenção voltada para a situação funcional, carga horária semanal na rede de ensino e na escola, e a quantidade de turnos e turmas que trabalham.

A seguir, são apresentados os resultados obtidos, com a aplicação do questionário.

3.1 Os docentes pesquisados: origem social

Os docentes participantes da pesquisa e que responderam ao questionário correspondem a um grupo constituído de 22 professores do ensino Fundamental II da unidade de ensino. Para a aplicação, utilizamos a plataforma do Google Forms.

A maioria dos docentes é constituído por mulheres, o equivalente a 72,7%, enquanto para 27,3% são do gênero masculino. Esses dados demonstram que nesta unidade de ensino o exercício da docência é uma atividade realizada com maior predomínio da presença feminina.

Os dados apresentados da escola Jequitibá sobre a participação feminina ser maioria na realização do trabalho docente, se aproxima dos dados divulgados pelo MEC tomando como base o Censo escolar de 2022, em que aponta que o ensino na educação básica no Brasil é realizado por mulheres, em sua maioria.

O resultado do Censo demonstra que o corpo docente do magistério nacional é composto por um total de 2.315.616 profissionais, sendo 1.834.295 professoras, o que representa 79,2% do quadro desses profissionais que atuam na educação básica. Ao considerar os profissionais que trabalham no ensino fundamental as professoras representam 77,5%. A pesquisa para o levantamento dos dados que compõe o Censo Escolar é realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) autarquia vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 2022).

No que diz respeito à idade dos docentes da Escola Municipal Jequitibá, 31,8% responderam que possuem entre 26 e 35 anos, para 36,4% entre 36 e 45 anos, para 27,3% entre 46 e 55 anos e 4,5% mais de 55 anos. Essas informações revelam que 68,2% estão na faixa etária entre 26 e 45 anos e 4,5% com mais de 55 anos.

Com relação à cor/raça para 50% dos docentes, que constituem o levantamento, responderam ser pardo, para 27,3% brancos e 22,7% pretos. Dessa forma, o grupo mais numeroso são de professores que se autodeclararam pardos, seguido de brancos e pretos.

Quanto ao estado civil, 40,9% dos professores disseram ser casados, já para 36,4% responderam ser solteiros, 13,6% informaram ser divorciados e para 9,1% vivem com o companheiro. O estado civil mais comum verificado entre os professores é o grupo de casados, e quando somados com o grupo dos professores que vivem com o companheiro, na forma de convivência pública de união estável, esse número chega a 50%.

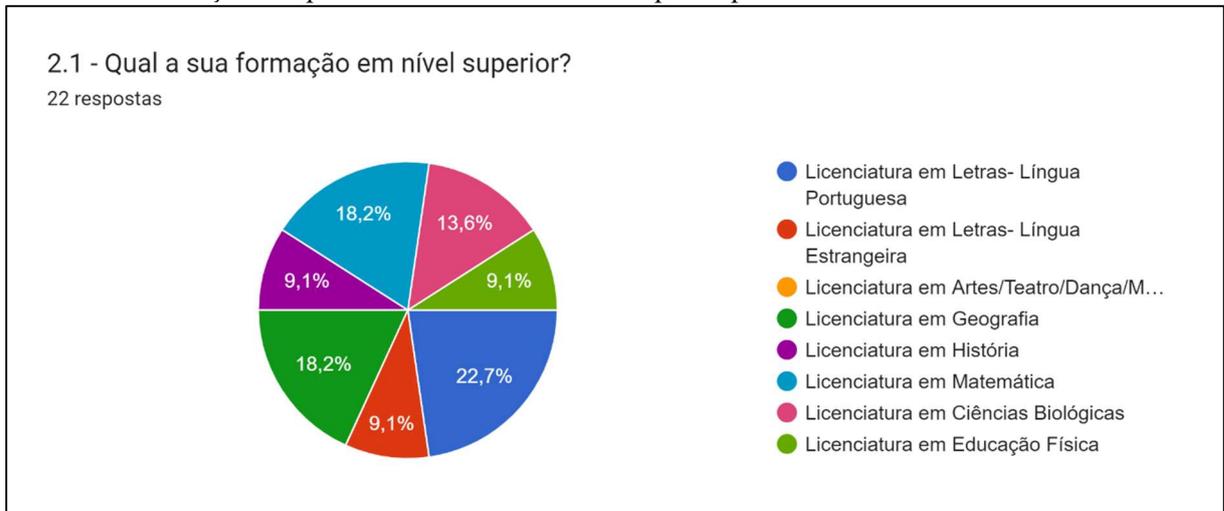
Os dados concernentes à origem social dos docentes mostram que a ampla maioria são do gênero feminino com maior número na faixa etária entre 26 e 45 anos que metade do quadro se autodeclara pardos e sendo o estado civil casado o mais comum.

3.2 As condições de trabalho na Escola Jequitibá

Com a aplicação do questionário do perfil dos professores, a partir do segundo bloco, as perguntas foram organizadas com o objetivo de se obter informações com relação à formação, ao tempo de trabalho, ao regime de trabalho e à situação de trabalho. Inicialmente, as perguntas buscaram informações sobre a formação dos professores da unidade de ensino, se o curso de graduação foi realizado em universidade pública ou privada, se na forma presencial ou a distância e se possui curso de pós-graduação.

O primeiro quesito pesquisado do segundo bloco, diz respeito a formação dos docentes, e se torna importante saber pois é um dos aspectos que valoriza o vencimento e as vantagens que compõem a remuneração dos/as professores/as no município de Vitória da Conquista. No Estatuto do Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação no Município de Vitória da Conquista, a formação em nível superior, coloca o profissional em posição distinta na faixa de vencimento, por meio da progressão vertical, dentro do mesmo cargo, em função da habilitação obtida, conforme previsto no artigo 3º, inciso IX, e no artigo 62, inciso I, alínea b, da Lei Municipal nº 1.762 de 30 de junho de 2011.

No gráfico 1, a seguir, são apresentados os resultados sobre a formação dos professores da escola Jequitibá.

Gráfico 1: Formação dos professores da Escola Municipal Jequitibá

Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

Com base nos dados foi constatado que todos os professores possuem licenciatura conforme o que prevê a Lei a 13.415, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

Importante destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado a partir da Lei nº 13.005 de 2014, estabelece na meta 15, que se assegure no período de vigência do PNE, em regime de colaboração entre os entes federativos, que todos os/as professores/as da educação básica possuam nível superior. Dessa forma, verifica-se que na escola Jequitibá, quanto ao aspecto da formação docente em nível superior com cursos de licenciatura plena, atende as exigências legais previstas no art. 62 da Lei 9.394 de 1996, e da meta 15 da Lei nº13.005 de 2014.

Foi identificado ainda sobre a formação dos professores, que um maior número de docentes na escola possui formação com licenciatura em letras (língua portuguesa e língua estrangeira) o que corresponde a 31,8% do total do quadro dos docentes do ensino fundamental II da unidade de ensino.

No quesito sobre onde os docentes fizeram a graduação, para 77,3% disseram em instituições públicas, enquanto para 22,7% em instituições privadas, sendo 86,4% na forma presencial e 13,6% na modalidade de educação a distância.

Com relação aos estudos após a graduação, 72,7% dos docentes possuem o curso de especialização concluído, enquanto 4,5% o curso de especialização está em andamento, e para 9,1% não possui nenhuma especialização. Foi verificado ainda, que para 4,5% já concluiu o

curso de mestrado, para 4,5% está com o curso de mestrado em andamento e para 4,5% está fazendo o curso de doutorado.

No bloco 03, os dados levantados correspondem ao tempo de trabalho dos professores no magistério na rede municipal de ensino e na escola. Quanto ao tempo no magistério para 36,4% dos professores apontaram que já trabalham até 10 anos, 36,3% entre 11 e 20 anos, e 27,3% acima de 20 anos. Os dados demonstram, que para 63,6% dos professores, já trabalham no magistério há mais de 11 anos.

Sobre o tempo que trabalha na rede municipal de ensino 54,5% dos docentes disseram que trabalham até 05 anos, 22,6% entre 06 e 20 anos, e 22,7% mais de 20 anos.

Quanto ao tempo que trabalham na escola Jequitibá, 18,2% responderam que trabalham a menos de 01 ano, 40,9% de 01 a 05 anos, 9,1 % de 06 a 10 anos, 9,1% de 11 a 15 anos, e 22,7% a mais de 15 anos.

No bloco 04, os docentes responderam perguntas no que diz respeito ao regime de trabalho e a situação de trabalho.

No quesito sobre o regime de trabalho, quanto à situação funcional na rede municipal de ensino, 50% dos professores responderem ser concursados e 50% disseram ser contratados. Esses dados chamam atenção, pois segundo Oliveira (2004) essa situação demonstra que:

[...] o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, [...] têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

O debate sobre os contratos temporários tem tencionado as relações entre os governos nas três esferas federativas e os sindicatos dos professores em todo o Brasil. Nos casos em que há o aumento dos contratos temporários, para Oliveira (2004, p. 1140) “torna agudo o quadro de instabilidade e precariedade do magistério público”. Sobre esse aspecto, a de se considerar, que a forma de ingresso para cargos públicos, é expressa na Constituição (1988):

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998);

[...];

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998);

[...];

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; BRASIL. Constituição (1988).

Importante destacar que para o preenchimento das vagas para o cargo de professor/a, devem ser cumpridos pelos gestores públicos, nas três esferas federativas, os princípios fundamentais previstos no art. 37 da Constituição de 1988, as definições no inciso II e IX, sobre a forma de investidura em cargo ou emprego público e sobre os casos de contratação por tempo determinado, para não incorrerem em pena de responsabilização, nos casos de descumprimento.

Ao observar, entre os respondentes da escola, que é maior o número dos docentes que trabalham na rede municipal com o tempo de até 05 anos, o que representa 54,5% do total, evidenciamos que o percentual de professores contratados soma 50%. Na rede municipal de ensino foi verificado que até maio de 2023, o último concurso para professores foi realizado por meio do edital 01/2013, portanto, se aproxima dos 10 anos sem realização de concurso para professores. Importante considerar que na Constituição de 1988 no artigo 37 do inciso II, define que para a investidura em cargo ou emprego público, depende de aprovação prévia em concurso público de provas e títulos, e no inciso IX, sobre os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Este último, seria nos casos em que o afastamento envolve situações previstas legalmente para substituição dos docentes que apresentam solicitação de licença: médica, prêmio, estudos, ocupar cargos em comissão ou exercer funções de confiança, atividade política, exercer mandato eletivo, particular, entre outras.

Com relação a quantidade de horas de trabalho por semana, 31,8% responderam trabalhar até 20 horas, 45,5% entre 21 horas até 40 horas e 22,7% mais de 40 horas, este último dado corresponde à jornada de trabalho de 60 horas semanais.

Sobre a quantidade de horas de trabalho por semana na escola, 50% dos/as professores/as responderam trabalhar 20 horas e 50% disseram trabalhar 40 horas.

Quando perguntados qual/is os turnos que trabalham na escola, 27,3% disseram trabalhar no turno matutino, 27,3% no turno vespertino e 45,5% nos turnos matutino e vespertino. Importante destacar, que dos professores que trabalham 20h semanais no turno matutino e 20h semanais no turno vespertino na escola, somados correspondem a 54,6%, e desses 22,7% trabalham mais de 40 horas semanais nas redes de ensino municipal e estadual.

O trabalho em sala de aula com os alunos ocupa a maior parte do tempo de trabalho dos/as professores/as, e por mais recursos e estratégias pedagógicos que estejam disponíveis tem se constituído como a essência da atividade docente. O tempo de ensino, a quantidade de turmas e o número de alunos por turma, tem tensionado as negociações entre os sindicatos e governos na luta por melhores condições de trabalho e maior valorização dos profissionais que trabalham com o ensino.

A jornada de trabalho dos docentes tem sido motivo de muitas discussões no Brasil e em vários países. Segundo Dal Rosso (2010):

Aos dias de hoje, a questão da duração da jornada transformou-se num problema social e de pesquisa de primeira ordem, por causa do impacto sobre a saúde dos trabalhadores. Há profissionais da educação que realizam jornadas entre 60 e 70 horas semanais. Com isso, avolumam-se os problemas de saúde física e emocional na categoria. Muitos docentes também se submetem a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas. A jornada é uma questão relevante por uma razão adicional, a saber, a luta pelo tempo livre. Dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes. (DAL ROSSO, 2010, p. 03, GESTRADO/UFMG, 2010).

Os docentes precisam discutir sobre as teorias que norteiam o valor do trabalho e a partir desses estudos estabelecer princípios que possam melhor norteá-los como compreender os elementos essenciais sobre a carga horária de trabalho da sua profissão, observando as horas de trabalho, duração do trabalho, curva da jornada¹³, número de turmas, número de alunos por turma, tempo de estudos, tempo de preparação das aulas, entre outros.

A discussão sobre a jornada de trabalho dos professores, como mencionado, é de fundamental importância para reduzir a carga horária de trabalho não pago (horários extras escolares utilizados para planejamento das aulas, preparação de material, elaboração e correção de provas e trabalhos, entre outras atividades), com o objetivo de se dispor de mais tempo livre nos dias de folgas. Nesse sentido, os docentes a partir de suas escolhas, possam participar de mais atividades artísticas, de lazer, culturais, esportivas, entre outras.

Jornada de trabalho que dispõe de mais tempo livre para os docentes, sem sobrecarga de trabalho, significa também dizer, que se busca contribuir significativamente para melhoria da sua saúde física, mental e psíquica, além de potencializar os seus aspectos formativos e o seu engajamento social.

Ao considerar a estrutura da organização do ensino com relação ao quantitativo de turmas por docentes na rede pública municipal, na imagem 1, a seguir, são demonstrados os números de turmas que os docentes lecionam semanalmente na rede pública municipal de ensino.

Os dados coletados nas entrevistas com os docentes foram organizados e apresentados por meio de nuvem de palavras elaborada a partir do programa do WordArt¹⁴.

¹³ A CURVA DA JORNADA - A análise histórica da evolução da jornada de trabalho é feita nas observações das experiências dos Estados-nações e das diversas categorias ocupacionais. Tomando como parâmetro é possível descrever genericamente a duração da jornada por meio de uma curva composta de três elementos gráficos básicos: alongamento; jornada máxima; e redução da jornada.

¹⁴ WordArt - Ferramenta que permite a criação de nuvens de palavras a partir de textos fornecidos pelo usuário, e nessa pesquisa, quanto maior as palavras, indicam maior frequência nas entrevistas.

Imagem 1: Quantitativo de turmas que os docentes trabalham semanalmente na rede municipal



Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

A análise da nuvem de palavras da imagem 1 foi realizada conjuntamente com a imagem 2, logo abaixo. Dando continuidade aos estudos e análise com relação ao quantitativo de turmas por docentes que trabalham semanalmente na escola, os dados são apresentados por meio de nuvem de palavras na imagem 2.

Imagem 2: Quantitativo de turmas que os professores trabalham semanalmente na escola



Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

A respeito dos dados demonstrados nas imagens 1 e 2, os números informados de turmas pelos docentes, correspondem proporcionalmente a sua carga horária de trabalho semanal e o número de horas-aula de cada disciplina por turma na semana. Para os professores que

trabalham até 20h semanais, o número de turmas varia entre 04 e 07, e para os que trabalham 40 horas semanais, entre 08 e 15 turmas.

A discussão sobre as condições do trabalho docente requer pensar nas variáveis que as estruturam, como apontam Tardif e Lessard (2014):

Embora a carga de trabalho de um professor varie dependendo de diversas variáveis (país, regiões, ordenamento do ensino, qualificações, categoria, etc.), esse trabalho comporta em toda parte a mesma estrutura básica. Em todo lugar, duas variáveis - o tempo de ensino e o tamanho das turmas - são objeto de discussões, negociações, e regulamentações, pois, com os salários pagos ao pessoal da educação, elas constituem os parâmetros básicos a partir dos quais se estimam os custos da educação, e se avalia carga de trabalho dos professores. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 115).

Os autores destacam que os parâmetros utilizados para estimar os custos de educação se baseiam nos salários pagos ao pessoal da educação, que se utilizam de variáveis como do tempo de ensino e do tamanho das turmas para se avaliar a carga de trabalho dos professores. Dessa forma, tem provocado discussões, negociações e regulamentações por parte dos governos e empresas do setor de educação em diversos países pelo mundo.

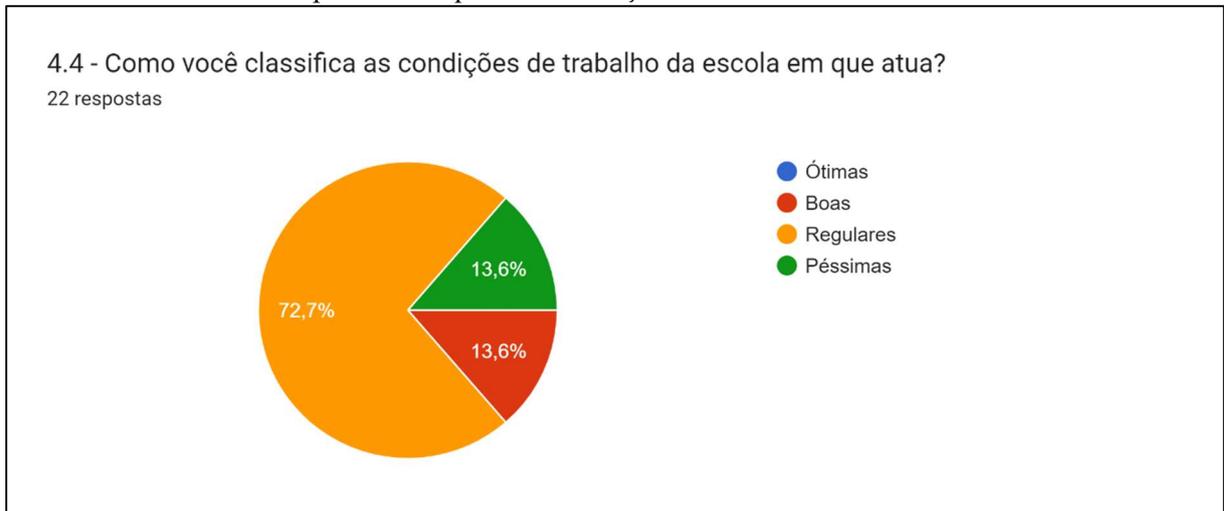
Considerando os fatos mencionados, se torna imprescindível a apropriação dessas informações por parte dos docentes e suas representações sindicais com objetivo de participar das discussões, negociações e das regulamentações.

No quesito sobre a área de conhecimento de atuação dos docentes na escola foi constatado que para 13,6% são da Ciências da Natureza, 18,2% Matemática, 31,8% Ciências Humanas, e 36,4% Linguagens.

Com base nos dados é possível afirmar, que não há uma equidade nos percentuais dos professores por área de atuação, devido a carga horária de cada disciplina por turma e pelo número de disciplinas por área do conhecimento, ofertadas na escola.

No que se refere a composição da quantidade de horas por disciplinas na escola, apresenta a seguinte organização: na área de Ciências da Natureza, a disciplina de Ciências são 03 horas semanais por turma, Matemática são 04 horas, Desenho Geométrico 01, na área de Ciências Humanas: Geografia e História são 03 horas, na área de Linguagens: Língua Portuguesa são 04 horas, Língua Estrangeira (Inglês) são 02 horas, como também, Artes e Educação Física, e Literatura e cultura Afro-brasileira 01 hora semanal. Essa composição da carga horária e das disciplinas por turma define o número dos professores a serem contratados pela Secretaria Municipal (autoridade local) responsável para trabalharem na escola.

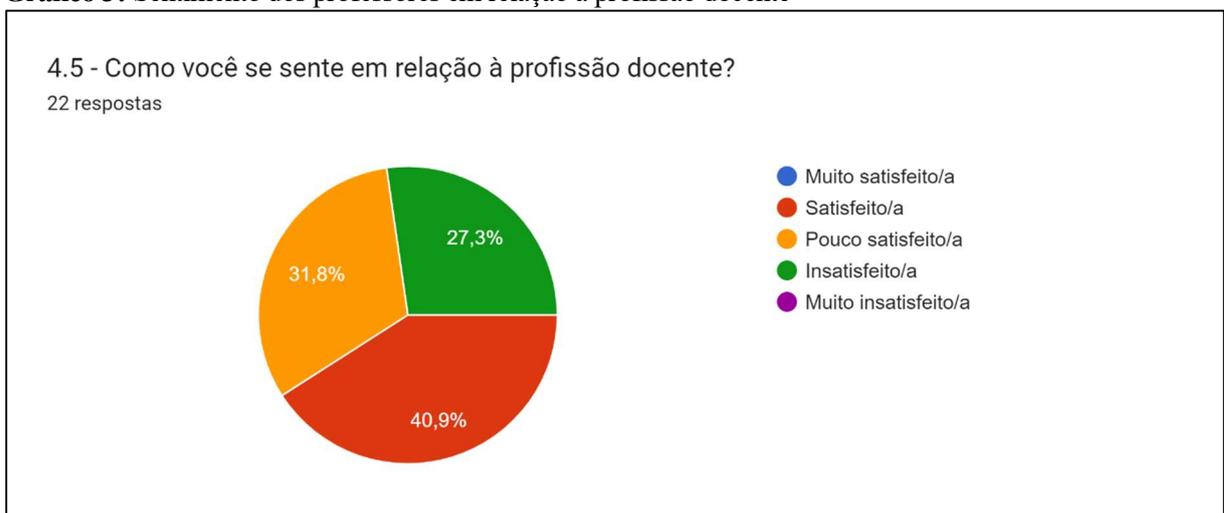
Sobre como os professores classificam as condições de trabalho, os resultados são apresentados no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Sentimento dos professores quanto às condições de trabalho na escola

Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

A partir dos dados apresentados no gráfico 2 verificou-se que nenhum professor considerou as condições de trabalho como ótimas, contudo, para 13,8% apontaram como boas, enquanto o mesmo percentual dos docentes disse ser péssimas, e para 72,7% regulares.

No gráfico 3 são apresentados o que os docentes sentem em relação à profissão.

Gráfico 3: Sentimento dos professores em relação à profissão docente

Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

Ao fazer a análise sobre os resultados dos gráficos 2 e 3, no primeiro de como os docentes percebem as condições de trabalho, e no segundo de como se sentem em relação à profissão. Faz-se necessário destacar que a docência como atividade é um trabalho humano com humanos, nesse sentido deve-se compreender que “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender para educá-los e instruí-los com ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 49). Dessa forma, pode ser discutido, sobre as estruturas organizacionais em que as atividades são exercidas e influenciadas, o que para

desvalorização profissional e financeira; e elementos com relação a reputação: falta de reconhecimento profissional, pouco valorização do/a professor/a, entre outros.

Diante desse quadro apresentado pelos docentes, como dar conta das finalidades objetivas da escola com essa estrutura concreta, meios tão limitados e diverso? Para Tardif e Lessard (2014, p. 61) “a escola depende amplamente, se não exclusivamente, da vontade e da iniciativa locais, bem como de recursos que a comunidade se dispõe a investir nela”. Os autores apontam que a “escola, desde o seu surgimento, tem-se dedicado a alcançar finalidades bastantes ambiciosas: difundir as Luzes graças à alfabetização, promover uma nova ética social, formar cidadãos esclarecidos, melhorar o destino das classes trabalhadoras, formar pessoas equilibradas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.77). Os autores consideram que essas finalidades são claras, mesmo podendo ser discutidas, entretanto, os meios concretos para alcançá-las são variáveis e lançados aos professores que devem compreendê-las e agir em função de situações concretas com meios limitados. Dessa forma, Tardif e Lessard (2014) entendem que para os professores:

[...] essa estrutura organizacional não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro dentro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprios dessa profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 79).

As boas condições de trabalho, repercutem sobre os resultados do trabalho do/as professores/as e esse entendimento deve ser amplamente discutido e compreendidos por meio de “uma série de elementos e recursos que possibilitem a realização do trabalho educativo, envolvendo a infraestrutura da escola, os materiais didáticos e os serviços de apoio aos professores e à própria escola” (PURIM, 2011, p. 80). Considerar ainda, que devem ser acrescidos à discussão, de aspectos também importantes como de valorização, reconhecimento do trabalho dos/as professores/as e sua importância social como agente de transformação e promoção de inclusão nas sociedades modernas.

No que diz respeito se houve afastamento do trabalho por motivo de saúde, os dados obtidos revelam que parte considerável dos docentes já se afastaram do trabalho por motivo de saúde, o que corresponde a 40,9%, enquanto para 59,1% disseram nunca ter se afastado de suas atividades laborativa. Contudo, associar e reconhecer os adoecimentos dos professores com as condições de trabalho requer uma pesquisa específica com esse objetivo.

Em sua tese de doutorado, Pereira Júnior (2017) categorizou em oito grupos, os fatores associados às condições de trabalho dos professores, dos quais, duas categorias estão relacionadas às questões da saúde e ao estado psicológico dos professores, a saber:

1) Condições físicas: refere-se aos agravos à saúde dos professores que se manifestam fisicamente. Incorpora os itens: adoecimento; condições de saúde; doenças; distúrbio vocal; desgaste físico; disfonia; dores musculoesqueléticas; problemas osteomusculares; problemas vocais; patologias das pregas vocais; saúde; voz; surdez; transtornos de voz.

2) Condições psicológicas: relaciona-se aos agravos associados ao estado psicológico e/ou aos sentimentos dos professores. Esta categoria contempla: bem-estar; mal-estar docente; satisfação; motivação para o trabalho; qualidade de vida; qualidade de vida relacionada ao trabalho; estresse; saúde mental; burnout. (PEREIRA JÚNIOR, 2017, p. 93).

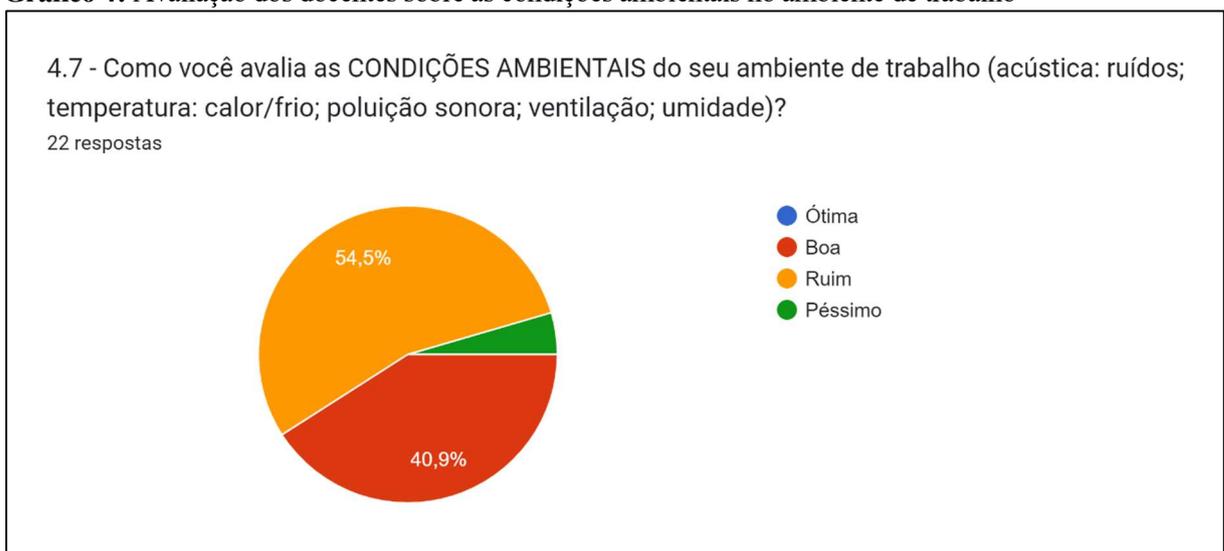
As manifestações de disfunções nos aspectos físicos e psicológicos dos professores com agravos relacionados aos adoecimentos, categorizados como condições físicas e condições psicológicas, mostram uma relação de variáveis do contexto educacional com impactos na saúde dos professores.

Ao observar que para 40,9% do quadro de professores do Fundamental anos finais que trabalham na escola Jequitibá já se afastaram por motivo de saúde, torna-se necessários a realização de estudos sobre as causas dos adoecimentos dos professores, inclusive, com o objetivo de saber se há relação direta com as condições de trabalho para melhor orientar as políticas de investimentos na unidade de ensino e na própria rede municipal.

Os professores também avaliaram as condições ambientais da escola, considerando os elementos relacionados a acústica, temperatura, poluição sonora, ventilação e umidade.

A seguir no gráfico 4 são apresentados os resultados de como os docentes avaliaram as condições ambientais de trabalho na unidade de ensino da escola Jequitibá.

Gráfico 4: Avaliação dos docentes sobre as condições ambientais no ambiente de trabalho



Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

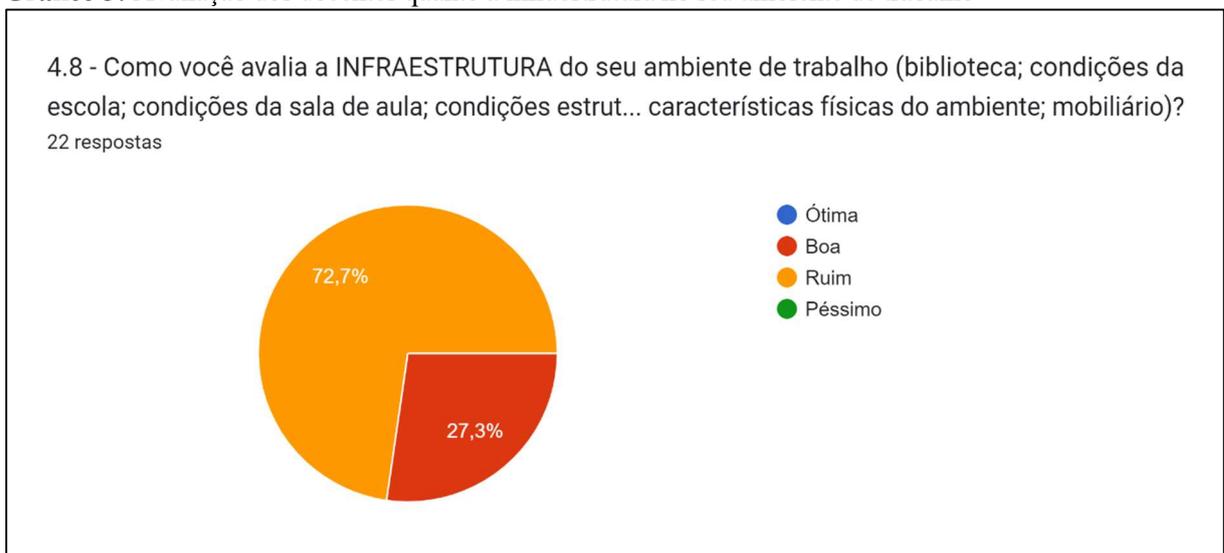
Os resultados verificados no gráfico 4 apontam para uma situação de precarização sobre as condições ambientais no ambiente de trabalho na escola Jequitibá, na qual para 54,5% dos/as professores/as consideraram ruim, e para 4,5% péssimo, somados chegam a 59%. Considera-

se ainda, que a precarização do ambiente de trabalho pode ter influenciado os professores de como se sentem em relação a sua profissão como apresentado no gráfico 3, quando se adiciona os percentuais dos dados dos que responderam pouco satisfeito e insatisfeito, totalizam 59,1%.

Importante destacar que a precarização das condições de trabalho nesta pesquisa é entendida como um aspecto negativo e que tende a criar dificuldades para exercício da função docente.

No gráfico 5 são apresentados os dados de como os docentes avaliam a infraestrutura do seu ambiente de trabalho.

Gráfico 5: Avaliação dos docentes quanto à infraestrutura no seu ambiente de trabalho



Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

Na avaliação dos professores, consideram ruim a condição da infraestrutura do ambiente de trabalho da escola com relação aos aspectos físicos, ao mobiliário e à biblioteca. Dessa forma, prejudica o desenvolvimento do trabalho, e desafia a equipe da unidade de ensino a buscar alternativas que diminuam os problemas com relação à infraestrutura e aos equipamentos.

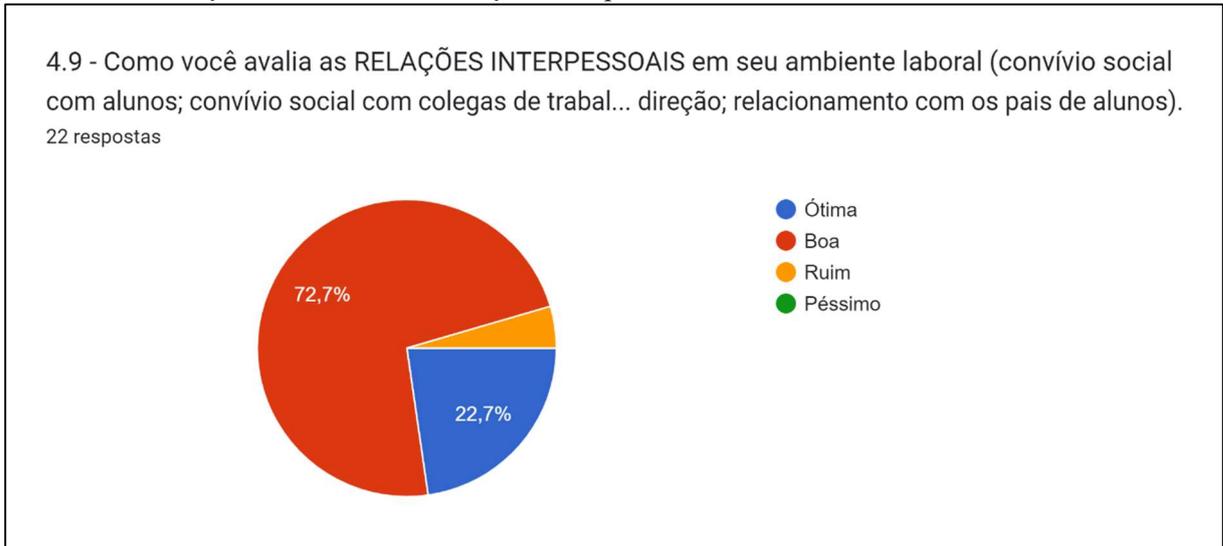
Observa-se que os dados apresentados no gráfico 5 sobre a avaliação da infraestrutura do ambiente de trabalho, em que para 72,7% dos docentes disseram ser ruim, indicam que há precarização das condições de trabalho na escola Jequitibá.

Diante desse contexto, com tantas responsabilidades exigidas do quadro de profissionais da escola referentes aos aspectos do ensino, aprendizagens e socialização, e ter que lher dar cotidianamente com a falta de espaços, materiais e mobiliários no seu ambiente de trabalho para a realização das aulas, das atividades física, artísticas e culturais, provoca em certa medida na busca de alternativas para superar os problemas, consumindo assim, mais tempo e energia dos conjuntos dos profissionais da escola. Dessa forma, adiciona-se mais trabalho para a equipe

pedagógica, a direção e os/as professores/as, o que pode provocar cansaço físico, mental e emocional dos seus profissionais, por conta da precarização do ambiente escolar.

No gráfico 6 são apresentados os dados referentes à avaliação dos professores quanto às relações interpessoais em seu ambiente de trabalho.

Gráfico 6: Avaliação dos docentes das relações interpessoais em seu ambiente laboral



Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

Os aspectos relacionados às relações interpessoais em seu ambiente laboral referem-se ao conjunto de situações em que envolvem as interações dos docentes no seu ambiente de trabalho, ou seja, com todos os atores da comunidade escolar. Para 95,4% dos professores, consideram entre boa e ótima, a forma que se dá, às relações interpessoais na unidade de ensino.

A respeito da participação dos docentes em cursos de formação continuada nos últimos dois anos com carga horária de 30h ou mais em palestras e seminários, 50% responderam que participam em cursos realizados fora da escola. Contudo, para 50% disseram que não participaram de nenhum curso, o que pode evidenciar uma possível saturação na participação em cursos livres. Dos docentes que responderam sim, ou seja, que participam em cursos fora da escola, para 9,1% a participação foi em cursos e oficinas, 18,2% em conferências e seminários e 18,2% em cursos online.

Em relação a filiação sindical foi verificado que para 59,1% dos docentes possui filiação sindical e que para 40,9% dos entrevistados não são filiados.

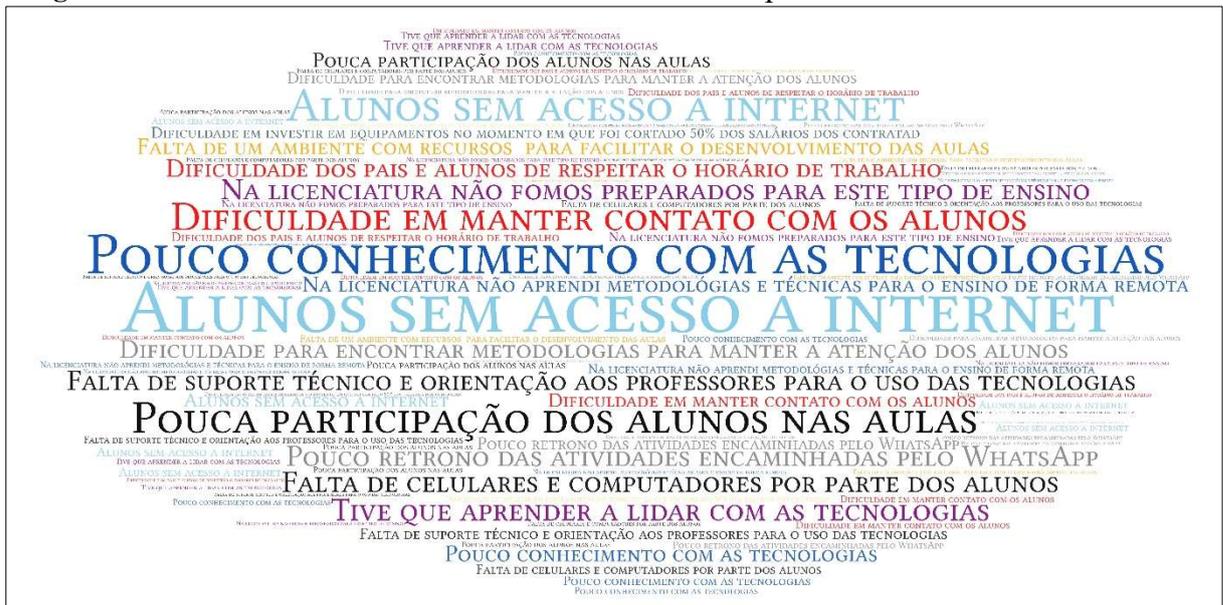
Dos docentes pesquisados, 22,7% trabalham em outros municípios, sendo 4,5% no município de Barra do Choça, 4,5% em Bom Jesus da Serra e 13,6% em Caraíbas.

Sobre a rotina de trabalho durante a pandemia da covid-19, os/as professores/as responderam que o trabalho aumentou exaustivamente, e destacaram: a ocupação do tempo de trabalho para a preparação e realização das aulas, na elaboração do material escrito utilizados

pelos alunos que não tinham acesso à internet, no atendimento aos pais e alunos fora do horário de trabalho por meio dos sistemas on-line do WhatsApp, Google Meet e do telefone celular. Informaram que em função da insegurança e da ausência de assessoria para o uso das novas ferramentas para as aulas remotas tiveram que participar de cursos para aprenderem a utilizar as novas tecnologias e os programas disponíveis para a realização das aulas on-line. Dessa forma, os/as professores/as ficavam muitas horas diárias em frente do computador para dar conta de todas as tarefas de exigências do trabalho e participarem de cursos para aprender como lidar com as novas ferramentas de trabalho, as novas tecnologias. Disseram ainda, que esses fatores os levaram a uma exaustão física, mental e emocional.

Na imagem 4 são apresentadas as principais dificuldades que os docentes sentiram para trabalhar com as aulas remotas no contexto da covid-19.

Imagem 4: Dificuldades dos docentes nas aulas remotas no período da covid-19



Fonte: Elaborada pelo autor, com a aplicação do questionário perfil dos professores da escola Jequitibá / 2022.

Com base nas informações apresentadas na nuvem de palavras da imagem 4, durante as aulas remotas no período da pandemia da covid-19, os/as professores/as tiveram dificuldades relacionadas, quanto ao processo formativo e ao processo de trabalho. Com relação ao processo formativo primeiro as dificuldades estão relacionadas a: pouco conhecimento com as tecnologias, ter que aprender a lidar com as novas tecnologias, dificuldade em encontrar metodologias para manter a atenção dos alunos e que na licenciatura não foram preparados para o ensino remoto. Quanto ao processo de trabalho, as dificuldades apontadas foram: falta de um ambiente com recursos para facilitar o desenvolvimento das aulas, falta de suporte técnico para lidar com as tecnologias, alunos sem acesso à internet, pouca participação dos alunos nas aulas, falta de celulares e

computadores por parte dos alunos, dificuldade dos pais e alunos de respeitar o horário de trabalho dos/as professores/as.

Importante considerar que a pandemia da COVID-19 levou ao encerramento das atividades presenciais das instituições de ensino com o objetivo de evitar a propagação do vírus e reduzir as suas consequências. Com o fechamento das instituições educacionais, os sistemas de ensino passaram a ter o desafio de buscar formas para enfrentar o problema e garantir a continuidade dos estudos com o acesso para os seus alunos. Nesse contexto, ficou evidente a ausência de planos estratégicos que dessem conta do acesso dos estudantes com a escola e consequentemente com o ensino e as aprendizagens. As dificuldades apontadas durante o ensino remoto pelos/as professores/as e apresentadas na imagem 4, evidenciam que houve precarização das condições de trabalho, do ensino e das aprendizagens dos alunos pela falta de formação, infraestrutura, materiais e equipamentos adequados para a realização das aulas e pelas dificuldades de acesso às tecnologias digitais por parte dos/as professores/as e dos/as alunos/as.

4. A ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES

O processo do trabalho docente no cotidiano escolar requer compreender que “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas - novas ou antigas - são definidas contra ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 49). Os autores ainda sugerem que “o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas - e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 75). Contudo, o estudo das condições de trabalho dos docentes desafia entender como as escolas fazem as políticas no seu dia a dia, a partir dos seus atores que colocam as políticas em ação.

Neste capítulo apresentamos os dados das entrevistas realizadas na escola pesquisada. Adentramos no contexto da prática para discutir as condições de trabalho empregando a teoria da atuação.

4.1 Os contextos situados

O contexto situado é uma dimensão da análise da atuação de política que se refere aos aspectos da escola quanto à sua localização, território, características sociais, história e matrícula. Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 50) os “fatores situados referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas”. Buscando compreender as condições de trabalho docente na dinâmica escolar, foi utilizado para esse contexto, os seguintes elementos para análise: localização; história, experiências e reputação na comunidade; matrícula e perfil dos alunos.

4.1.1 Localização

A Escola Municipal Jequitibá, situada na área urbana, faz parte da rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista na Bahia.

4.1.2 História, experiências e reputação na comunidade

A escola municipal Jequitibá foi inaugurada no ano de 2001. O processo de construção da escola, ocorreu a partir da solicitação da comunidade, através das reuniões realizadas com o governo municipal, por meio do programa denominado Orçamento Participativo. Durante as

visitas para levantamento de dados na escola, a coordenadora pedagógica informou, “que a comunidade reivindicou e lutou pela construção da escola” e assim que foi construída, a reivindicação da comunidade passou a ser pela “implantação do ginásio no bairro”. Na avaliação de uma professora, “no início aqui da escola, eu achava muito interessante que a gente tinha os orçamentos participativos, as reuniões e a escola enchiam, e as reivindicações, parecia que tinha um envolvimento da comunidade e ela percebia o valor da escola” (CÀT.3).

Nas reuniões participavam representantes do governo municipal e parte considerável dos moradores da comunidade que definiram como prioridade a construção da escola. Esse processo, criou uma relação de pertencimento da unidade escolar com a comunidade. Contudo, as reuniões com os pais realizadas pela direção, coordenação e professores, durante o ano letivo, tem buscado aproximar os pais de suas responsabilidades no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, e ao mesmo tempo, tem sido espaço de diálogo da comunidade escolar e de ressignificação da importância da própria escola e dos seu quadro de profissionais.

4.1.3 Matrícula e perfil dos alunos

Na unidade escolar oferta o ensino regular no diurno e a Educação de Jovens e Adultos no noturno, com a organização escolar em ciclos de aprendizagem. No ano de 2022, as turmas foram distribuídas da seguinte forma: no matutino foram 10 turmas do Ensino Fundamental I e 10 turmas do Ensino Fundamental II e no vespertino foram 12 turmas do Ensino Fundamental I e 12 turmas do Ensino Fundamental II e no noturno foram 06 turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Com base nas informações do Censo Escolar 2021, publicados pelo Inep, foram 1.577 alunos matriculados e distribuídos nas etapas da educação infantil, ensino fundamental I e II e na modalidade de educação de jovens e adultos e educação especial.

No quadro 12, a seguir, são apresentados os dados da matrícula da escola municipal Jequitibá do ano de 2021.

Quadro 12: Dados - Matrícula: Escola Municipal Jequitibá, 2021

Escola Municipal Jequitibá		
Matrículas: Etapas e modalidades	Número de alunos	Total de alunos
Creches	0	1.577
Pré-escola	20	
Anos iniciais	627	
Anos finais	552	
EJA	317	
Educação Especial	61	

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEdU / 2022.

Os dados do quadro 12 possibilitam perceber que a escola não possui matrícula de alunos com idade de até três anos oferecida em creche, sendo observado sua existência a partir da pré-escola, com maior número de alunos nos anos finais somando os alunos do ensino fundamental II com os alunos da educação de jovens e adultos.

No quadro 13 é possível observar a distribuição do número de alunos matriculados nos anos iniciais e distribuídos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na escola.

Quadro 13: Dados - Matrícula: anos iniciais Escola Municipal Jequitibá, 2021

Anos iniciais	Número de alunos	Total de alunos
1º Ano	98	627
2º Ano	105	
3º Ano	104	
4º Ano	143	
5º Ano	137	
Correção de fluxo ¹⁵	40	

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEDu / 2022.

Os dados demonstram um número maior de matrícula nas turmas de 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental I, com uma diferença de 45 alunos entre a menor matrícula a que ocorre no 1º ano com 98 alunos, e a maior, a que acontece no 4º ano com 143 alunos. Observado ainda, 40 alunos matriculados no processo de correção de fluxo por conta da defasagem idade-série. A distorção idade-série se refere aos alunos matriculados que têm idade pelo menos 2 anos maior do que a idade esperada para aquela série.

No quadro 14 são apresentados os dados da matrícula do ensino fundamental II da escola no ano de 2021.

Quadro 14: Dados - Matrícula: anos finais da Escola Municipal Jequitibá, 2021

Anos finais	Número de alunos	Total de alunos
6º Ano	173	552
7º Ano	144	
8º Ano	136	
9º Ano	99	

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEDu / 2022.

No ensino fundamental II foram totalizados 552 alunos do ensino regular, os dados demonstram um número maior de matrícula nas turmas de 6º e 7º ano dos anos finais, com uma diferença de 74 alunos, entre a menor matrícula, a que ocorre no 9º ano, com 99 alunos, e a maior, a que acontece no 6º ano com 173 alunos. Ao fazer um comparativo com os dados da matrícula no ensino regular do ensino fundamental II, observa-se, um total de 552 alunos com

¹⁵ Correção de Fluxo consiste em corrigir a defasagem entre idade e série dos alunos e garantir a aprendizagem.

75 estudantes a menos em relação à matrícula do ensino fundamental I que foram totalizados com 627 discentes.

Ao somar todos os alunos do ensino fundamental totalizam 1.139 alunos no ensino regular, o que corresponde a 73,82% da matrícula total da escola. Ao considerar a matrícula da Educação de Jovens e adultos (EJA), a matrícula soma 317 alunos, correspondendo a 20,10% dos alunos matriculados. Foram identificadas 40 matrículas de alunos em correção de fluxo nos anos iniciais, o que representa a 2,5% da unidade de ensino. A matrícula dos alunos da educação especial soma 61 alunos, o que representa 3,8 % da matrícula. Na etapa da educação infantil foram matriculados 20 alunos na pré-escola, o que equivale a 1,2% do total da matrícula da escola.

Ao observar os dados sobre os indicadores de aprendizagem da escola, tomando como base os dados publicados pelo Inep em 2019 verificou-se que o percentual de aprendizado dos estudantes do 5º ano em português foi de 64%, e em matemática de 61%. Ao considerar os alunos do 9º ano foi constatado o percentual de aprendizagem de 46% em português e 22% em matemática. Com base nas informações do Inep, os dados publicados da avaliação do SAEB¹⁶, em 2019, apenas 2% das mães dos alunos possuem ensino superior e 19% dos alunos responderam que costumam ler livros que não são das matérias. As disciplinas oferecidas na escola são: Língua Portuguesa, Literatura e cultura Afro-brasileira, Educação Física, Artes, Língua Inglesa, Matemática, Desenho Geométrico, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso.

No quadro 15 é demonstrado os dados do Ideb com base no rendimento dos alunos no período de 2009 a 2021.

Quadro 15: Dados - Nota do Ideb: Escola Municipal Jequitibá, 2009 a 2021

Ano	Nota / Modalidade		Nota / Modalidade	
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Ideb / Meta	Ideb / alcançado	Ideb / Meta	Ideb / alcançado
2009	3,7	3,8	2,9	2,8
2011	4,2	3,7	3,2	2,9
2013	4,4	4,3	3,6	3,5
2015	4,7	4,2	4,1	4,1
2017	5,0	4,7	4,3	3,5
2019	5,3	5,4	4,6	4,7
2021	5,6	5,9	4,9	5,7

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de dados fornecidos pela SMED e pesquisa no site do QEdU / 2022.

¹⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Os dados sobre o Ideb da Escola Municipal Jequitibá apresentam um aumento gradual nos anos iniciais em 2013, 2017, 2019 e 2021, com redução de 0,1 na meta em 2011 e 2015, com alcance acima da meta em 2019 e 2021. Considerando os indicadores do Ideb dos anos finais houve alcance e superação da meta nos anos de 2019 e 2021.

Ao analisar a situação social dos 180 alunos do 5º ano a partir dos dados do Censo Escolar de 2021, que responderam aos questionários com 48 perguntas, temos os seguintes dados em relação a sua cor, 35% responderam ter a cor parda, 9% preta, 17% branca e 31% não quiseram responder (respondentes 156 alunos). Sobre o a pergunta, quem mora em sua casa 87% disseram a mãe ou madrasta, 65% os pais, 83% irmãos, e 20% avós (respondentes 146 alunos). Quando perguntados, qual é a maior escolaridade da sua mãe, 11% responderam ensino médio completo, 2% ensino superior completo e 67 % não sabiam (respondentes 150 alunos). Quanto a seu pai, 7% disseram ter o ensino médio completo, 5% o ensino superior e 66% não sabia (respondentes 157 alunos). Quando perguntados sobre os itens que possuem em sua casa, 40% responderam existir 01 computador e 10% disseram ter 02 computadores e 2% ter 03 computadores (respondentes 153 alunos). Quando perguntados sobre com que frequência seus pais ou responsáveis costumam conversar sobre o que acontece na escola, 41% responderam sempre, 49% de vez em quando e 10% nunca (respondentes 148 alunos). Quando perguntados sobre como chegam à escola, 73% responderam que chegam a pé, 10% de transporte escolar, 6% de bicicleta, 1% de ônibus e 3% de carro. Quando perguntados sobre quanto tempo demoram para chegar à escola, 73% disseram até 30 min, 22% de 30 minutos a uma hora e 5% mais de uma hora (respondentes 158 alunos). Quando perguntado se você já foi reprovado 54% responderam que não, 29% disseram sim, uma vez, e 18% sim duas vezes (respondentes 159 alunos). Ao ser perguntado se você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar 88% disseram nunca, 7% sim, uma vez e 6% sim, duas vezes ou mais (respondentes 159 alunos). Importante destacar que as taxas apontadas no levantamento de rendimento escolar em 2021 dos anos iniciais da escola são de 0,0% a taxa de reprovação, 1,0% a taxa de abandono e 99,00 % a taxa de aprovação.

Com relação aos dados do Censo Escolar de 2021 com os 57 estudantes do 9º ano que responderam ao questionário com 49 perguntas, temos os seguintes dados: com relação a cor, 55% responderam ter a cor parda, 9% preta, 18% branca e 16% não quiseram responder (respondentes 56 alunos). Sobre a pergunta quem mora em sua casa, 93% disseram a mãe ou madrasta, 80% os pais, 86% irmãos, e 18% avós (respondentes 54 alunos). Quando perguntados, qual é a maior escolaridade da sua mãe, 24% disseram até o 5º ano do ensino fundamental, 16% responderam ensino médio completo, 2% ensino superior completo e 35 %

não sabiam (respondentes 55 alunos). Quanto à escolaridade do pai, 13% responderam até o 5º ano do ensino fundamental, 12% disseram o ensino médio completo, 3% ensino superior e 44% não sabiam (respondentes 55 alunos). Quando perguntados sobre os itens que possuem e sua casa, 42% responderam existir 01 computador e 14% disseram ter 02 computadores e 4% ter 03 computadores (respondentes 57 alunos). Quando perguntados sobre com que frequência seus pais ou responsáveis costumam conversar sobre o que acontece na escola, 42% responderam sempre, 47% de vez em quando e 11% nunca (respondentes 55 alunos). Quando perguntado sobre como chegam à escola, 91% responderam que chegam a pé, 2% de bicicleta e 3% de carro (nenhum aluno respondeu de ônibus ou transporte escolar), respondentes 55 alunos. Quando perguntados sobre quanto tempo demoram para chegar à escola, 91% disseram até 30 min e 9% de 30 minutos a uma hora (respondentes 57 alunos). Quando perguntado se o estudante já foi reprovado, 68% responderam que não, 24% disseram sim, uma vez, e 7% sim duas vezes (respondentes 56 alunos). Ao ser perguntado se o estudante abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar 95% disseram nunca, 5% sim, uma vez (respondentes 57 alunos). Importante destacar que as taxas apontadas no levantamento de rendimento escolar em 2021 dos anos iniciais da escola é 0,0% a taxa de reprovação, 1,0% a taxa de abandono e 99,00% a taxa de aprovação.

Sobre os dados da situação social dos alunos do 5º ano, um total de 180, e dos alunos do 9º ano, que totalizam 57, observados a partir dos dados do Censo Escolar de 2021, chamam a atenção, o fato de 67% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental não saberem qual a maior escolaridade da mãe, e 66% não saberem do pai, enquanto os alunos do 9º ano, 35% responderam não saber em relação a mãe e 44% ao pai. Esses dados surpreendem porque sinalizam que a discussão sobre educação, escolaridade e formação é pouco discutido nos lares desses alunos, e deixa a dúvida, como a educação e seus profissionais serão valorizados, sendo pouco discutido nos lares das famílias dos alunos, sobre a formação dos pais e a importância da educação na vida de cada um?

4.2 Os contextos materiais

A análise dos contextos materiais da unidade escolar é importante porque tem impacto significativo sobre atuações de políticas, e sobretudo porque a disposição dos seus elementos, podem influenciar na matrícula, no perfil dos seus alunos, nas condições do trabalho e nos resultados objetivos da escola. Segundo os autores Ball, Maguire e Braun (2021, p. 60) os contextos materiais, “referem-se aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, as tecnologias de informação e à infraestrutura”. Para análise

dos contextos materiais da unidade escolar, os dados pesquisados e estudados foram organizados da seguinte forma: caracterização dos aspectos físicos; orçamento; quadro de funcionários; tecnologias; infraestruturas de materiais.

4.2.1 Caracterização dos aspectos físicos

A Escola Municipal Jequitibá ocupa uma área com as seguintes dimensões: 64 m de profundidade e 79,40 m de largura, sendo um total de 5.081,60 m², sendo a área construída de 2.646 m². Possui dependências com acessibilidade, oferta matrícula para o ensino regular e educação de jovens e adultos e pré-escola, fornece livro didático por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, o Módulo Aprova Brasil (caderno didático para o letramento em língua portuguesa e matemática fornecido pela SMED), água filtrada, merenda, e no ano de 2022 foi entregue a cada aluno uma mochila contendo: caderno, caneta, lápis e borracha.

A estrutura física é composta por 37 espaços distribuídas da seguinte forma: 01 sala para diretoria, 01 sala para secretaria, 01 sala para coordenação pedagógica, 01 sala para professores/as (com mesa, cadeiras, tv, armário, e sofá de canto), 01 sala de recursos multifuncionais (com cadeiras e mesas para professor/a e alunos, computador, impressora, tv, material didático), 01 sala de leitura (com livros didáticos e paradidáticos dispostos em estantes, cadeiras e mesas para os alunos e uma mesa com cadeira para o/a professor/a), 20 salas de aula (com cadeiras escolares para alunos, mesa com cadeira para professores e lousa branca) dispostas em 04 corredores lineares (sendo 11 salas, cada uma medindo 7,05 m x 6,10 m, com um total de 43,00 m² por sala; 02 salas medindo 7,20 m x 6,10 cada, sendo um total de 43,92 m² por cada uma; 01 sala medindo 7,30 x 6,10, com 44,53 m², e 06 salas medindo 8,10 m x 6,10 m, sendo 49,41 m² por sala), 01 quadra de esportes (distante a 300 m da escola), 01 pátio (parcialmente coberto), 01 cozinha (com 02 refrigeradores, 03 freezers, 02 fogões sendo 01 com forno, 01 forno e uma bancada com duas pias), 01 depósito para a merenda escolar, 01 almoxarifado, 01 espaço para arquivo, 02 sanitários masculinos, cada um disposto para atender as salas de aula de dois corredores lineares (sendo 01 que possui 05 boxes, um com chuveiro e adaptado para aluno com deficiência, 03 mictórios e uma bancada com lavatórios; um outro, sendo 01 sanitário para atender as salas de um corredor linear com estrutura de 02 boxes, sendo um adaptado e possui bancada com lavatórios), 02 sanitários femininos, cada um disposto para atender as salas de aula dos corredores lineares (sendo 01 que possui 05 boxes, com um com chuveiro e adaptado para aluno com deficiência e uma bancada com lavatórios; um outro, sendo 01 sanitário com 02 boxes, sendo um adaptado, com uma bancada com lavatórios) e 01 sanitário

com maca, 02 boxes, uma bancada com lavatórios para atendimento a alunos de um corredor linear.

Os limites da escola são murados e possui um portão de acesso principal que funciona para entrada e saída dos alunos, profissionais, pais, mães e responsáveis legais dos alunos, assim como, dos profissionais que fiscalizam, como também, dos que dão manutenção.

A escola recebe os serviços de energia elétrica, água tratada, esgoto e lixo com coleta diária.

Foi verificado através das visitas na unidade de ensino e por meio das entrevistas junto aos docentes o que a escola não possui, a saber: espaço adequado para o planejamento dos/as professores/as (atividade complementar - AC), sala de audiovisual, auditório, refeitório, laboratórios de informática e de ciências, e quadra de esportes dentro da área da escola. Como descrito, nas entrevistas em (CÁT.2), (CÁT.3), (CÁT.6) e (CÁT.7): “A gente não tem um espaço tranquilo para a gente poder organizar, para poder preparar a nossa aula” (CÁT.2); “Então se fizesse uma quadra aqui dentro da escola, dentro do chão da escola, onde a gente pudesse fazer até nossas atividades, nossas gincanas, nossos momentos [...] de lazer também com os meninos, seria tão importante a gente valorizar também os espaços da escola” (CÁT.2); “as escolas precisam ter espaço para refeitórios, espaço de quadra dentro da escola, não fora da escola, como foi o nosso caso que foi construído fora da escola e infelizmente pouco aproveitado, um dinheiro que foi jogado fora” (CÁT.3); “Poderíamos ter uma sala de vídeo, facilitaria também esse processo, porque na sala de aula o uso desses equipamentos fica um pouco mais difícil, porque a gente acaba perdendo um pedaço da aula até montar,” (CÁT.6); e “A gente precisa estar se deslocando para uma quadra aqui mais próxima e a quadra também não dar condições para que a gente possa exercer realmente aquela atividade de que seja prazerosa pro discente” (CÁT.7).

Importante destacar que foi observado que a escola tinha uma sala para informática (com bancada, computadores e internet para atender aos alunos) contudo, foi desativada e passou a funcionar como sala de aula, como descrito nas entrevistas de (CÁT.3) e (CÁT.4): “A gente tinha um laboratório de informática aqui e foi desativado, que não tem mais. Então, ao invés de ampliar esses espaços para melhorar, a gente tem ampliado espaços para colocar alunos dentro da sala de aula, precisa melhorar muito a organização” (CÁT.3), e “Nós não temos aqui uma sala de informática legal, tinha, mas não tem mais” (CÁT.4).

Constatou-se ainda, que está sendo construída mais 04 salas de aula, entretanto, não se observou na construção edificações que fossem destinadas para os espaços que faltam na escola, citados anteriormente, descritos pelos docentes.

4.2.2 Orçamento

O orçamento de uma escola é algo imprescindível, pois a partir dele se define o público e a capacidade de atendimento, as ações que acontecerão durante o ano letivo, a estrutura que será disponível de espaços e materiais, como também, o quadro de pessoal que atuará na unidade.

Os investimentos feitos nas escolas por meio da destinação dos recursos das transferências constitucionais obrigatórias e dos programas sobre a forma de complementação e suplementação, pactuados pelos governos federal, estaduais e municipais, possibilitam a sua manutenção e garantias dos serviços a serem ofertados.

Nesta seção é apresentado o custo de pessoal da escola, em seguida os recursos do PDDE Básico, Qualidade e Estrutura, o valor aluno repassado pelo MEC referente a merenda escolar observando a média mensal do custo médio total da merenda escolar na unidade de ensino, e por último, os custos mensais das despesas relacionadas com água/esgoto, energia, gás de cozinha, material de limpeza, material de consumo didático e material didático.

No quadro 16 é apresentado o custo mensal de pessoal da escola Jequitibá, dos vencimentos pagos aos/as professores/as e demais funcionários, com base na folha de pessoal do mês de novembro do ano de 2022.

Quadro 16: Dados - Custo mensal de pessoal da Escola Municipal Jequitibá, novembro de 2022

Função	Quantidade	Custo
Professores/as	71	R\$ 477.023,24
Demais funcionários	50	R\$ 107.400,14
Total	121	R\$ 584.423,38

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pela SMED / 2022.

No quadro 17, a seguir, são apresentados os recursos que a escola recebe por meio do Caixa Escolar, do PDDE Básico¹⁷, referente ao custeio e capital do ano de 2022, com saldo reprogramado do ano de 2021, e reprogramação de saldo para o ano de 2023.

Quadro 17: Dados - Recursos do PDDE Básico - Escola Municipal Jequitibá, 2022

	Custeio	Capital	Total
Saldo reprogramado dos recursos para 2021	29.796,36	4.731,35	34.527,71
Recursos recebidos em 2022	22.659,00	9.711,00	32.370,00
Rendimentos dos recursos em 2022	3.156,28	1.013,31	4.169,59
Receitas total dos recursos em 2022	55.611,64	15.455,66	71.067,30
Recursos executados	45.638,10	15.455,66	61.093,76
Saldo reprogramado para 2023	9.973,54	0.000,00	9.973,54

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pelo Núcleo de Prestação de Contas - SMED / 2022.

¹⁷ O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, criado no ano de 1995, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem como objetivo prestar auxílio financeiro, na forma suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e as escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, conforme prevê a Resolução CD/FNDE/MEC nº 15:

Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, as escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, as escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social. (BRASIL, 2021).

Contudo, as escolas para atenderem aos critérios para o recebimento dos recursos destinados pelo PDDE precisam cumprir com as exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) que estabelece como uma das condicionalidades ter inscritos no censo escolar o seu total de alunos contabilizados com base no ano anterior.

No quadro 18 são apresentados os recursos que a escola recebe por meio do PDDE Qualidade referente ao ano 2022, com saldo reprogramado de 2021 e reprogramação de saldo para 2023.

Quadro 18: Dados - Recursos do PDDE Qualidade - Escola Municipal Jequitibá, 2022

	Custeio	Capital	Total
Saldo reprogramado dos recursos para 2021	13.764,58	2.993,35	16.757,93
Recursos recebidos em 2022	16.137,00	700,00	16.837,00
Rendimentos dos recursos em 2022	978,48	419,35	1.397,83
Receitas total dos recursos em 2022	30.880,06	4.112,70	34.992,76
Recursos executados	4.685,71	0.000,00	4.685,71
Saldo reprogramado para 2023	26.194,35	4.112,70	30.307,05

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pelo Núcleo de Prestação de Contas - SMED / 2022.

No quadro 19, a seguir, são apresentados os recursos que a escola recebe por meio do PDDE Estrutura referente ao ano 2022, com saldo reprogramado de 2021 e reprogramação de saldo para 2023.

Quadro 19: Dados - Recursos do PDDE Estrutura - Escola Municipal Jequitibá, 2022

	Custeio	Capital	Total
Saldo reprogramado dos recursos para 2021	1.471,67	9.332,65	10.804,32
Recursos recebidos em 2022	0.000,00	0.000,00	0.000,00
Rendimentos dos recursos em 2022	526,62	385,68	912,30
Receitas total dos recursos em 2022	1.998,29	9.718,33	11.716,62
Recursos executados	1.998,29	4.199,00	6.197,29
Saldo reprogramado para 2023	0.000,00	5.519,33	5.519,33

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pelo Núcleo de Prestação de Contas - SMED / 2022.

No quadro 20, a seguir, são apresentados os totais das receitas dos recursos do Caixa Escolar, recebidos por meio do PDDE Básico, PDDE Qualidade e PDDE Estrutura, no ano 2022, considerando as transferências constitucionais do exercício financeiro de caráter suplementar, e os saldos reprogramados do ano anterior.

Quadro 20: Dados - Receitas totais do Caixa Escolar - Escola Municipal Jequitibá, 2022

	Custeio	Capital	Total
Recursos do PDDE Básico			
Receitas dos recursos em 2022	55.611,64	15.455,66	71.067,30
Recursos do PDDE Qualidade			
Receitas dos recursos em 2022	30.880,06	4.112,70	34.992,76
Recursos do PDDE Estrutura			
Receitas dos recursos em 2022	1.998,29	9.718,33	11.716,62
Receitas Totais	88.489,99	29.286,69	117.776,68

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pelo Núcleo de Prestação de Contas - SMED / 2022.

Importante destacar que as receitas totais de R\$ 117.776,68 do caixa Escolar da escola, compreendem os recursos do exercício financeiro de 2022, mais os recursos dos saldos reprogramados do ano anterior.

Os recursos da merenda escolar por aluno/dia, referente a escola, e o valor anual por aluno recebido pela Secretaria Municipal de Educação, repassados pelo MEC por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar que em 2022, foram de R\$ 0,32 por alunos matriculados da educação de jovens e adultos, R\$ 0,53 por alunos matriculados da pré-escola e para alunos com deficiência, e de R\$ 0,36 por alunos matriculados no ensino fundamental. Os custos com a merenda escolar, no mês de junho do ano de 2022, foi de R\$ 42.087,00, com base nos dados fornecidos pela SMED, através da planilha de custos da unidade de ensino. Os repasses dos recursos da merenda escolar são feitos diretamente ao município, com base no Censo Escolar, realizado no ano anterior. Considerando ainda, que com na Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% do valor repassado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar, deve ser destinado para a compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que visa estimular o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades rurais.

Com relação ao valor anual por aluno no ano de 2022 foi estabelecido em R\$ 4.873,78 (quatro mil oitocentos e setenta e três reais e setenta e oito centavos) com base na Portaria Interministerial nº 2, de 29 de abril de 2022, que altera a Portaria Interministerial nº 11, de 24 de dezembro de 2021.

As despesas mensais relacionadas são com base no mês de junho de 2022, sendo com água/esgoto de R\$ 305,56, com energia de R\$ 1.141,66, gás de cozinha de R\$ 448,00, material de limpeza de R\$ 476,01, material de consumo didático de R\$ 359,34, e material didático de

R\$ 30.311,67, com base nos dados fornecidos pela SMED, através da planilha de custos da unidade de ensino.

4.2.3 Quadro de funcionários

O processo de contratação e pagamentos da remuneração dos funcionários da Escola Municipal Jequitibá é realizado diretamente pela Secretaria Municipal de Educação, como também, a definição do quantitativo e a carga horária dos servidores que trabalham semanalmente.

No quadro 21 é demonstrado o quantitativo de funcionários da escola Jequitibá, com base na referência ao ano de 2022.

Quadro 21: Dados - Quantitativo de funcionários da Escola Municipal Jequitibá, 2022

Função	Quantidade
Diretora	01
Vice-diretores/as	02
Coordenador	04
Professores/as	71
Cuidador	09
Secretário	01
Auxiliar de secretaria	03
Manipuladora de alimentos	06
Serviços gerais	06
Vigilante	02
Total	105

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados fornecidos pela Escola / 2022.

4.2.4 Tecnologias

Durante as visitas na escola Jequitibá e com a realização das entrevistas junto aos docentes foi possível constatar que na unidade de ensino utiliza a tecnologia da internet com banda larga (com funcionamento irregular) e possui os seguintes equipamentos com utilização frequente: 03 impressoras, 06 copiadoras, 03 datashows, 07 computadores, 01 retroprojeto e 07 tvs.

Contudo, foi verificado que não há recursos tecnológicos suficientes para o bom andamento das atividades docentes como aponta o entrevistado (CÁT.1):

[...] às vezes o material de apoio não é suficiente, [...] vamos partir um pouco pra parte tecnológica, [...] as tecnologias. Então se um professor quer utilizar um data show, [...] tem 3 datashows na escola, aí você pega tirando só pelo Fundamental 2, são 10 turmas pela manhã, que é o turno que eu trabalho. [...] E às vezes um funciona outro não funciona (CÁT.1).

Foi observado que na escola no ano de 2022 no turno matutino, além das 10 turmas do Ensino Fundamental II, existiam mais 10 turmas do ensino Fundamental I, dessa forma, o docente entrevistado, em sua fala, disse que o recurso tecnológico é insuficiente, ao apontar

existir 03 datas shows (que às vezes um funciona, outro não funciona), considerando para atender 20 turmas.

Verificou-se ainda, a não disposição de notebook para a realização do trabalho docente como apontou um entrevistado que disse, “[...] a gente queria um notebook, e às vezes não consegue” (CÁT.2).

Para Tardif e Lessard (2014):

A introdução de novas tecnologias da comunicação na escola (Internet, multimídias, computadores, etc.) vai, em geral, no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 25).

Os autores chamam atenção para a necessidade da avaliação do impacto do uso das tecnologias na escola sobre os processos do ensino e das aprendizagens. Como se verifica nas entrevistas em (CÁT.1) e (CÁT.2) que não há uma racionalidade do uso dos equipamentos, considerando o número de professores e de turmas existentes por turno na escola e a disposição de recurso tecnológico como o notebook. Portanto, precisa ser observado o número adequado desses recursos tecnológicos a serem disponíveis, para possibilitar melhorar a dinâmica do trabalho em sala de aula e conseqüentemente das aprendizagens dos alunos.

4.2.5 Infraestruturas de materiais

Os aspectos relacionados sobre a disposição da infraestrutura, dos recursos pedagógicos, das tecnologias, dos materiais e dos funcionários na unidade escolar, facilitam o processo do trabalho no uso adequado pelos/as professores/as e demais funcionários. Entretanto, dificuldades na disposição dos aspectos físicos, materiais e humanos precarizam as condições de trabalho, como destacam os/as professores/as nas entrevistas.

Na avaliação de um docente, períodos de falta de material impresso e da copiadora quebrada, complicam a realização do trabalho: “Parte de material para impressão, por exemplo, nem sempre a escola tem material, a xerox tá quebrada ou falta papel. Então, são condições que complicam o nosso trabalho” (CÁT.1). No entender de uma professora, precisa melhorar a organização dos espaços da escola e dos materiais, por vezes, falta tinta para o pincel que é utilizado no quadro branco: “Quanto à organização, eu acho que tá deixando a desejar, tá precisando melhorar um pouco mais, a organização, o espaço da escola, os materiais, nos deparamos com falta, às vezes, de tinta para o pincel” (CÁT.3). A professora em seu relato, disse ainda:

as cadernetas não chegam em tempo hábil, as orientações não passam, o cuidador não chega na escola no tempo que deve chegar, a gente viu esse problema o ano todo.

Você faz um polo de crianças surdas na escola, mas você não tem atendimento. Teve alunos aqui que saíram porque não tinham intérprete na escola e a gente não é preparado para isso. Recebemos como núcleo, assim, agora a escola é núcleo, você não teve nenhuma orientação. Eu acho que precisa se organizar, todas essas questões (CÁT.3).

Os cuidadores a que se refere a docente desempenham suas funções auxiliando os/as professores/as no processo de aprendizado de alunos com deficiência e ajudam na locomoção desses alunos nas dependências da escola, entre outras atividades que exercem. Porém, o atraso na entrega das cadernetas e da chegada dos profissionais cuidadores na escola, ou a sua ausência, além de provocar sobrecarga do trabalho dos/as professores/as, estimula a saída de alunos com deficiência da escola, como apontou a professora.

Para uma docente, o limite no uso de papel e quando acaba a tinta para o pincel usado para escrever na lousa, dificulta o trabalho, “volta e meia a gente tem aquela questão de "vamos economizar papel, acabou a tinta", aí você precisa da tinta para poder escrever no quadro, aquela tintazinha para poder colocar no pincel ela acaba. Então assim, é uma dificuldade que a gente tem,” (CÁT.4). Uma professora também chamou atenção para a falta de material a ser utilizado como complementar ao livro didático, disse, “Eu acho escasso o material, eu preciso de alguma coisa nem sempre eu consigo. É, de impressão, material complementar, que a meu ver, hoje na geografia é necessário. Eu não tenho como ficar apenas com o livro” (CÁT.5). Um professor, relatou que trouxe material seu e de outra escola para poder desenvolver suas atividades, porque na escola não tem tudo que ele precisa para trabalhar, “eu vou separando o material didático que eu tenho, porque nem tudo a escola tem, a gente separa, deixa dentro da escola, aí vai fazendo essa atividade. Trouxe materiais do local onde eu trabalhava antes, justamente para suprir essa necessidade” (CÁT.7).

Os elementos apontados pelos docentes como a escassez de material (limitação ou falta de material impresso, falta de tinta para os pinceis utilizados nos quadros brancos), equipamento de impressão quebrado, problemas relacionados a organização dos espaços e limitação no uso de papel, modificam as iniciativas de políticas de investimentos na escola, tendo que lidar com as necessidade inesperadas, como destacam Ball, Maguire e Braun (2021) “Iniciativas de políticas relacionadas ao financiamento da escola podem moldar as decisões de investimento de maneira inesperadas, de modo que, em particular, os gastos de capital tornam-se menos sobre prioridades e mais sobre oportunidades” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 63).

Observa-se ainda, que o atraso das cadernetas e da chegada dos cuidadores ou a falta deles, cria sobrecarga de trabalho para os/as professores/as, coordenação e direção ao ter que buscar formas para lidar com estas demandas. Contudo, o poder não está na escola para a solução da entrega da caderneta e da chegada dos cuidadores em tempo hábil, e sim, na

autoridade local a Secretaria Municipal de Educação porque ordena os investimentos na rede pública municipal de ensino.

4.3 Os contextos culturais profissionais

Nessa dimensão é importante compreender que os/as professores/as não são apenas agentes da instituição chamada escola. O contexto das culturas profissionais permite “examinar o ethos, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas e como” (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2021, p. 57). Observa-se nesta dimensão de análise como os docentes em contextos institucionais atuam dando sentido à política no exercício das suas atividades profissionais.

A partir do levantamento dos dados realizados com a pesquisa surgiram vários elementos da cultura profissional sobre as condições do trabalho docente. Diante das limitações desta pesquisa e buscando melhor compreender a atuação de políticas nos contextos culturais profissionais sobre as condições de trabalho docente, os resultados da pesquisa foram organizados em quatro categorias: dificuldades cotidianas no exercício da docência; experiências vivenciadas no exercício da docência; carreira e salário no exercício da docência; e gestão da escola e autonomia.

O modelo de escola pública e sua estrutura organizacional, está historicamente ligada ao advento da sociedade industrial e dos Estados modernos. É uma instituição planejada, organizada e regulamentada pelos Estados. Dessa forma, para Tardif e Lessard (2014, p. 24) o trabalho escolar é “padronizado, dividido, planejado e controlado”. Nesse contexto, atuam os docentes com a responsabilidade de promover a aprendizagem e a socialização dos seus alunos por meio do ensino, sendo o aluno o seu objeto do trabalho. Como o objeto de trabalho é humano, ele é carregado de particularidades, o que modifica completamente a natureza do trabalho em ambiente escolar. Ser professor/a é cada vez mais desafiador pois para colocar a política educacional em ação requer mobilização de capacidades e conhecimentos que exigem interpretação, tradução, contextualização e atuação em condições de trabalho muito diversas.

Durante as entrevistas foi solicitado aos docentes que respondessem sobre sua percepção do que é ser professor/a. De imediato um docente respondeu: “eu acredito que para ser professor é um dom, porque você tá trabalhando com o futuro de jovens” (CÁT.1). Para um outro docente, “ser professor é [...] transmitir um pouco do nosso conhecimento” (CÁT.2). Uma docente afirmou que ser professor/a “É uma profissão [...] alguns falam até como uma certa missão. Tenho muito compromisso, muita preocupação com aquilo que eu faço na minha sala, [...] se eu realmente estou conseguindo contribuir, [...] eu tenho essa preocupação” (CÁT.3). Para uma

outra docente, defende que “Ser professor é algo muito importante, [...] como ser humano me torna feliz, e, eu me sinto útil para a sociedade, eu me sinto necessária, é uma profissão necessária, e às vezes não tão valorizada, mas eu acredito que ser professora é uma utilidade, é ser útil, é ser necessária, é ser importante, pra um jovem, pra uma família, pra uma sociedade como o todo” (CÁT.4).

Os docentes envolvidos na pesquisa, ao responderem o que é ser professor apontam responsabilidades, objetivos, preocupações, compromissos e compreensão do seu papel na sociedade. No entender de (CÁT.1) ser professor está relacionado a um dom porque a responsabilidade do seu trabalho está assentada com o futuro dos jovens. Segundo (CÁT.2) ser professor é caminhar com objetivos para transmitir o conhecimento. Para (CÁT.3) compreende que ser professor/a é uma profissão e apresenta a preocupação de perceber que o seu trabalho está realmente contribuindo. Observou-se ainda, que para (CÁT.4) considera que ser professor/a é uma profissão, é algo muito importante, pois entende o seu papel, se sente útil e sabe que é ser importante para o jovem, a família e para a sociedade.

Nesta pesquisa, a análise sobre o que é ser professor/a se fundamenta a partir da compreensão da natureza do trabalho docente, enquanto trabalho humano interativo, sendo observadas nas dimensões da atividade, do *status* e da experiência, com base nos estudos de Tardif e Lessard. Segundo esses autores, a “docência como [...] trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 49). Os autores destacam que “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 49). Um entrevistado respondeu “ser professor é [...] transmitir um pouco do nosso conhecimento” (CÁT.2). Evidencia-se nesta afirmativa, a relação da docência com a atividade do ensino e da aprendizagem, ou seja, agir sobre as capacidades dos alunos, em aprender, por meio do arcabouço de símbolos e tecnologias escolares disponíveis como os programas, métodos, livros, entre outros.

Ser professor/a é atuar de forma interativa com seu objeto de trabalho que é o aluno, por meio de atividades realizadas em ambiente escolar. Contudo, a escola é normatizada, organizada, planejada e financiada pelo Estado, e enquanto instituição é regulamentada e controlada por ele. Para Tardif e Lessard (2014):

[...] a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é

repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 55).

Portanto, as atividades realizadas nas escolas são prescritas e se caracterizam pela codificação e burocratização do trabalho dos agentes que nela desenvolvem suas atividades, o que para Tardif e Lessard (2014):

[...] a escola como lugar de trabalho se caracteriza por “tecnologias” particulares (DREEBEN, 1970), próprias dela: programas, disciplinas, matérias, discursos, ideias, objetivos, etc. que são realidades primeiramente cognitivas ou discursivas, com as quais os docentes devem agir e lidar para atingir seus fins. No mesmo sentido, os objetivos deste trabalho são vastamente simbólicos - e, portanto, materialmente intangíveis - porque elas tratam de concepções socioculturais da criança, do adolescente e do adulto, ou seja, de como eles devem ser, fazer e saber enquanto membros educados (socializados e moralizados) e instruídos de uma determinada sociedade. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 55).

No espaço escolar acontecem múltiplas relações que tencionam para ações formalizadas dos seus agentes e possibilita discussões, colaborações e esforços coletivos. Importante chamar a atenção que o exercício da docência em ambiente escolar, confere ao/a professor/a uma identidade profissional e social bastante singular, diante dos contextos em que atuam. Dessa forma, a docência também pode ser analisada como *status*. Para Tardif e Lessard (2014):

Mas a docência não é apenas uma atividade; é também uma questão de *status*. [...] o *status* remete a questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 50).

O trabalho docente como *status*, envolve sua regulamentação normativa e administrativa, pois, através dela que são estabelecidos as normas e os procedimentos do exercício da função, o que contribui para definir o papel do/a professor/a, dentro da organização do trabalho e da sua identidade na organização social. Para a professora (CÁT.4) considera que ser professora é uma profissão é algo muito importante, pois entende o seu papel, se sente útil e sabe que é ser importante para o jovem, a família e para a sociedade. Existe claramente na fala da docente, a ideia de compreender o seu lugar na sociedade, o seu papel na escola, o que a deixa com a certeza de ser útil como profissional docente e ter uma identidade do trabalho.

A função de ser professor/a possibilita a análise enquanto atividade, *status* e como experiência, pois no exercício da docência, o trabalho é vivenciado e recebe significado por ele. Para Tardif e Lessard (2014, p. 51) a noção de experiência pode ser compreendida de duas maneiras: na primeira “a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem”. Neste caso, trata-se do/a professor/a que consegue controlar e conviver com seus alunos os hábitos escolares e os tempos das atividades

conciliando cada um por meio de estratégias que permita lhe dar com as rotinas escolares. Na segunda, os autores chamam atenção que a experiência pode ser compreendida “sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. [...] que se fala de experiência que mudam uma vida, que não tem necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda existência profundamente” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 51).

A maioria dos docentes descreve suas práticas se reportando a fatos e subjetividades da experiência de vida, do trabalho e social. Na dimensão do trabalho destacam sua caminhada inicial e da carreira, as partilhas com os colegas de profissão, como também, as vivenciadas com os alunos. Uma docente entrevistada disse, “eu acredito que ser professora é uma utilidade, é ser útil, é ser necessária, é ser importante, pra um jovem, pra uma família, pra uma sociedade como o todo” (CÁT.4). Fica evidenciado haver um sentimento de se perceber útil e importante com o trabalho docente, ao contribuir na preparação dos jovens, ajudando simultaneamente as famílias na sua educação, e a sociedade na preparação e formação dos futuros trabalhadores.

4.3.1 Dificuldades cotidianas no exercício da docência

A carga de trabalho dos/as professores/as é complexa porque envolve variáveis prescritas, enquanto exigências legais do exercício da função, e os recursos a serem utilizados para se chegar aos objetivos concretos com seu objeto de trabalho. Contudo, diante das dificuldades apresentadas pelos docentes e do volume de atividades que se sobrepõe no exercício da docência, diversos são os fatores que devem ser observados e levados em consideração na análise das condições de trabalho do/a professor/a, como destacam Tardif e Lessard (2014, p. 113-114) “Fatores materiais e ambientais [...]. Fatores sociais. Fatores ligados ao “objeto de trabalho” [...]. Fenômenos resultantes da organização do trabalho [...]. Exigências formais ou burocráticas a cumprir [...]. Os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los”.

Durante as entrevistas realizadas na escola com os/as professores/as do ensino fundamental II foram apontados diversos fatores materiais e ambientais que colocam em dificuldades a realização do trabalho docente na unidade de ensino. Para um docente dificulta quando “agente planeja uma coisa, planeja uma aula com um slide, a gente queria um material, a gente queria um data show, a gente queria um notebook, e às vezes não consegue, [...]. Então, para mim hoje, uma das coisas que eu acredito que eu teria dificuldade é essa, não teria outra dificuldade. Às vezes é só nessa questão básica da escola, que às vezes falta. Então, seria essa a dificuldade que eu enfrentaria” (CÁT.2). Na percepção de uma professora, “os materiais, que não são suficientes, você não tem uma sala apropriada para assistir um vídeo, você vai fazer

uma apresentação não tem um espaço adequado” (CÁT.3). Na vivência de uma professora com seu trabalho, ela também aponta a questão ambiental e material como fatores de dificuldades ao dizer que a “questão da sala de aula, material em alguns momentos, a dificuldade de material em algumas situações” (CÁT.4). No entendimento de uma professora, “eu sinto essa dificuldade de estrutura mesmo, organização de turma, disponibilidade de recurso, eu me deparo muito com esse problema, e isso interfere no andamento das aulas” (CÁT.5). No desenvolvimento da sua atividade profissional uma docente chama atenção que “não tem uma sala disponível para mim que trabalho com artes, por exemplo, se a gente quiser fazer uma atividade diferenciada com pintura, não há uma sala, é, que a gente possa usar com essa finalidade. Os espaços são bem poucos, a gente acaba ficando restrito só mais ao espaço da sala de aula,” (CÁT.6). Outras situações, relacionadas às atividades do cotidiano, que interferem no andamento do trabalho são apontados por um professor, que disse, “me sinto angustiado, por exemplo, agora nós estamos dando aula e a escola está passando por um processo de reforma. Aí de vez em quando bate um colaborador na porta, tem que lixar uma coisa ali, pintar uma coisa ali. Isso me deixa angustiado” (CÁT.1). Uma professora também, destacou a mesma situação, “é esse ano o que tem me angustiado, com tudo isso, é uma reforma com você dentro da escola. Eu acho que piora as condições de trabalho” (CÁT.3).

Os elementos que dificultam a realização do trabalho apontados pelos professores entrevistados (CÁT.1), (CÁT.2), (CÁT.3), (CÁT.4), (CÁT.5) e (CÁT.6) como: a falta de recursos materiais, equipamentos como: data show e notebook, inexistência de sala de vídeo e sala para a realização dos trabalhos com artes, reforma do espaço escolar em períodos e horários de aulas, estão relacionados aos fatores materiais e ambientais, como indicam Tardif e Lessard (2014):

Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transportes (em regiões distantes), a insuficiência dos recursos financeiros [...]. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 113).

Nas dificuldades indicadas pelos docentes destacam problemas relacionados a elementos materiais, insuficiência de equipamentos, ausência de espaços e recursos que deveriam estar disponíveis para facilitar a realização do trabalho dos/as professores/as na unidade de ensino.

Foram considerados pelos docentes fatores relacionados a questões sociais como aponta uma professora, “Alunos que tão passando às vezes, dificuldade em casa e chegam aqui, às vezes querem, vem merendar e a merenda não tem uma qualidade boa. Então assim, eu me sinto mal, me sinto mal mesmo” (CÁT.5). Numa outra entrevista, a professora disse que “ver essas

situações de violências que alunos nossos, volta em meia a gente vê, foi assassinado e essas situações difíceis que [...] entristece a gente como professor, como ser humano, de ver esses meninos que têm um futuro, mas que por um motivo ou outro acabam entrando em um mundo muito... e acabam perdendo a vida. E a gente teve exemplos muito tristes aqui na escola de meninos que passaram por isso, e isso entristece a gente” (CÁT.4).

Os elementos apontados pelas professoras (CÁT.5) e (CÁT.4) de situações de vulnerabilidade socioeconômica de alunos que chegam a ir à escola com o objetivo de merendar e do envolvimento de alunos em situações de violência que chegam a perder a própria vida, estão relacionados aos fatores sociais, como destacam Tardif e Lessard (2014) “Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre, etc.), a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre crianças, etc.”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 114).

Ao trabalhar em sala de aula e se deparar com situações em que se percebe alunos com sinais que estão com fome, e que muitas vezes não tem a coragem de dizer, ou ouvir a notícia de que um dos seus alunos perdeu a vida porque foi assassinado, mexe muito com o aspecto emocional do/a professor/a.

Nas entrevistas também foram verificados fatores que estão relacionados ao objeto de trabalho, o aluno. Na avaliação de um professor entrevistado, uma das dificuldades para realização do seu trabalho é lidar com “As salas superlotadas, condições de trabalho muitas vezes precárias que não colaboram [...] para o desenvolvimento do nosso trabalho, acho que o ponto mais crítico é esse” (CÁT.1). No entender de uma professora são várias as dificuldades, uma delas é “a sala muito cheia. A gente tem cada vez mais, salas cheias demais. É uma das dificuldades” (CÁT.3). E continua, “outra dificuldade que a gente enfrenta, mesmo as salas cheias demais, é o número alto de crianças deficientes, junto de crianças analfabetas ou semianalfabetas que leem pouco, leem com dificuldade” (CÁT.3). Importante observar que uma outra professora também salientou que entre as dificuldades estão, “o número de alunos na sala de aula, que é uma quantidade um pouco excessiva”, e acrescentou, “a questão da indisciplina que se acentuou bastante nesse período de pós-pandemia” (CÁT.6).

Os elementos apontados pelos professores entrevistados (CÁT.1), (CÁT.3) e (CÁT.6) como dificuldades para realização do trabalho as salas cheias, número alto de crianças com deficiência junto de crianças que leem pouco e a indisciplina, estão relacionados aos fatores ligados ao objeto de trabalho que é o aluno, como indicam Tardif e Lessard (2014) “Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, o tamanho das turmas, a diversidade das clientela, a presença

de alunos com necessidades especiais, e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 114).

Ao estudar na LDB sobre a obrigatoriedade do Estado no que diz respeito às condições de trabalho na escola, constata-se no Título III do Direito à Educação e do Dever de Educar o que é determinado no art. 4º, e no art. 25 no parágrafo único do mesmo artigo que está previsto no Capítulo II, da Educação Básica na Seção I das Disposições Gerais, da lei 9.394/96:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...];

IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

[...];

Art.25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo Único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. (BRASIL, 1996).

Verifica-se a previsibilidade legal no Art. 4º da LDB 9.394/96, do dever do Estado com a educação escolar pública, de prover padrões mínimos de qualidade, mediante oferta de quantidades mínimas de insumos por alunos para desenvolver o ensino e a aprendizagem, como também, a responsabilidade descrita no Art. 25, da mesma Lei, sobre as autoridades responsáveis, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação, quanto ao objetivo para alcançar, relação adequada do número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento de ensino.

Considerar esses fatores na análise dos processos educacionais se torna de grande importância para discutir como obter êxito nas relações de ensino e aprendizagem, e possibilitar o sucesso escolar dos alunos, diante de um contexto de condições de trabalho docente com muitas dificuldades como descritos pelos professores: salas cheias, número considerado alto de alunos com deficiência na mesma sala com alunos que leem pouco, somados a situações de indisciplina. Numa entrevista uma professora destacou que “as dificuldades deixam a gente mais aflita, angustiada, com a sensação de que trabalha muito, faz muito e parece que não tá dando conta daquilo que é proposto. A sensação que passa é essa, de que você tá se cansando cada vez mais, fazendo muito e que não tá dando conta dos seus trabalhos” (CÁT.3).

Fatores relacionados aos fenômenos resultantes da organização do trabalho foram descritos pelos docentes. Para um professor trabalhar 60 horas semanais e dar conta de planejamento e avaliações cria uma sobrecarga de trabalho diante do tempo de trabalho e do volume de atividades, “geralmente se você pegar a maioria dos professores, 60 horas. Aí você pensa, o tempo para planejar, as avaliações, acaba ficando, mesmo que tenha o direito da AC e

tudo mais, mas acaba ficando um pouco aquém porque sobrecarrega principalmente a parte mental” (CÁT.1).

Um professor na entrevista chamou atenção que mesmo tendo o dia para o planejamento, acaba essa atividade se estendendo para o final de semana: “Então, nas duas redes a gente tem o dia específico para os nossos planejamentos, onde a gente pode estar planejando, preparando as nossas avaliações, mas muitas vezes isso também vai se estender ao final de semana. Então, normalmente até o final de semana a gente tem que planejar, tem que tá ali elaborando” (CÁT.2).

No entender de uma professora existe uma diversidade de outras tarefas além do ensino “fazer as avaliações, dá conta da caderneta e colocar nota, às vezes fica um pouco apertado porque são muitas turmas pra gente preparar, corrigir e aí, talvez a gente precisaria de um pouco mais de tempo” (CÁT.3). Uma docente também chama atenção para o volume de atividades que se estende para o horário que deveria ser livre em casa. “O planejamento e as avaliações normalmente em casa, nos momentos de AC, em outros, é, momentos também livres tento organizar para montar um planejamento e as avaliações” (CÁT.6).

Os elementos apontados pelos docentes entrevistados (CÁT.1), (CÁT.2), (CÁT.3) e (CÁT.6) como: o tempo de trabalho, a diversidade das outras tarefas além do ensino, as atividades nos finais de semanas, estão relacionados aos fatores da organização do trabalho, como indicam Tardif e Lessard (2014) “Fenômenos resultantes da organização do trabalho: “o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.), a diversidade de outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades paradidáticas, a tutoria da disciplina, a supervisão, etc.), as atividades a noite, nos fins de semana, nas férias, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 114).

A sobrecarga de atividades no exercício da docência leva a grande maioria dos seus profissionais a abdicar dos momentos que seriam destinados a atividades livres voltadas para o lazer, as atividades culturais e familiares, entre outras, a terem que continuar trabalhando para dar contas das múltiplas tarefas que se sobrepõe a atividade de ensinar, como preparar as aulas e as atividades avaliativas, corrigir avaliações que foram aplicadas, se organizar para as reuniões com a direção, coordenação, setores da Secretaria de Educação, os pais, o sindicato, atualizar seus conhecimentos e está sujeito às críticas, caso as notas de desempenho da escola não atingirem as metas a serem alcançadas.

Nas entrevistas foram descritos elementos que estão relacionados aos fatores de exigências formais ou burocráticas a serem cumpridas pelos/as professores/as. Um docente informou que participa de diversas reuniões, “nós temos a reunião pedagógica na própria escola

e reunião pedagógica na Secretaria de Educação, e mensais também. Então, na Secretaria de Educação, às vezes chego a ter duas mensais” (CÁT.1). E continuou, “Então, a questão das reuniões pedagógicas na escola, até preferimos que seja na escola, porque às vezes a reunião da Secretaria muitas vezes acontece apenas para cumprir aquela carga horária, porque muitas vezes não colabora muito para o nosso desenvolvimento” (CÁT.1). Um outro professor disse, “Então, reuniões pedagógicas a gente tem a atividade complementar que é feito junto com a coordenação da escola, reúne ali todos os professores, e isso contribui, pelo menos nos ajuda a orientar o plano geral. [...]” (CÁT.2). E acrescentou “A reunião com os pais a gente tem o plantão pedagógico aqui na escola [...] tem reunião pedagógica também organizada pela SMED. Então, todo mês também a gente tem uma reunião pedagógica, [...] E as reuniões sindicais também” (CÁT.2). Uma professora respondeu que ocorrem “as reuniões pedagógicas mensais da escola e também da Secretaria de Educação, reunião com os pais também nós temos, ah, só não participo de reuniões sindicais” (CÁT.5).

Os elementos apontados pelos docentes entrevistados (CÁT.1), (CÁT.2) e (CÁT.5) como: as reuniões pedagógicas da escola e da SMED, as reuniões com os pais, as reuniões sindicais, estão associados aos fatores ligados às exigências formais a cumprir como indicam Tardif e Lessard (2014) “Exigência formais ou burocráticas a cumprir: “observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimentos aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 114). Dessa forma, se verifica as múltiplas funções que são exigidas dos/as professores/as, para além das tarefas voltadas às atividades da sala de aula, pois lhes são atribuídas outras funções como sendo rotina escolar.

Os modos como os/as professores/as lidam com esse fenômeno e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los, será discutido no tópico das experiências vivenciadas pelos/as professores/as.

Os fatores materiais e ambientais, sociais, os ligados ao objeto de trabalhos, os da organização do trabalho, os das exigências formais e os modos como os/as professores/as lidam com esse fenômeno, devem ser estudados, diante das muitas exigências que se encontram no contexto escolar na atualidade, especificamente o trabalho docente. Sobretudo, com as cobranças para se obter o sucesso escolar dos alunos, a partir do ensino e das aprendizagens, principalmente a partir dos processos de avaliação de desempenho em larga escala, implantados no sistema de educacional brasileiro, nas últimas décadas. E que em muitos momentos diante dos resultados não satisfatórios com as notas do Ideb abaixo da meta, governos e grupos organizados buscam responsabilizar os/as professores/as, do que enfrentar os verdadeiros

problemas legais, organizacionais, orçamentários, financeiros, estruturais, materiais e de gestão, pelos quais sofrem o sistema de ensino brasileiro.

4.3.2 Experiências vivenciadas no exercício da docência

Os modos e as estratégias como os/as professores/as lidam com os fatores relacionados as condições de trabalho, ao ensino, as aprendizagens, os resultados e suas obrigações formais, para Tardif e Lessard (2014) devem ser observados e “levar em conta a idade o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes tem que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 114).

Ao considerar a visão dos docentes com relação às experiências vivenciadas no exercício das suas atividades laborativas, os autores Tardif e Lessard (2014, p. 285) afirmam que “ela designa a noção de verdade de sua vivência prática”.

Nas entrevistas realizadas com os/as professores/as do ensino fundamental II da escola foram apontados diversos elementos sobre as experiências iniciais vivenciadas no exercício da docência e organizados a partir da análise da seguinte forma: primeiras experiências na docência; as experiências sobre os resultados de sucesso dos alunos e o reconhecimento ao trabalho do/a professor/a; as experiências que deixam os/as professores/as insatisfeitos; as experiências das interações profissionais na escola.

Importante destacar que as experiências foram descritas e analisadas a partir da compreensão do que apontam Tardif e Lessard (2014, p.51) “não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo”. Compreendendo que as situações descritas, se dão, em um contexto social e dentro de processo de construção coletiva.

4.3.2.1 Primeiras experiências na docência

Nas entrevistas dos docentes sobre as primeiras experiências na docência observa-se os aspectos da importância do estágio e a formação inicial em serviço. Para um professor o processo do estágio do curso de licenciatura da universidade, foi sua primeira experiência em sala de aula e considerou ter sido importante para definir o que queria, disse:

Eu tive uma primeira experiência que me agradou e dentro da minha formação, [...] no processo de estágio que eu pude assim verificar que realmente era aquilo que eu queria, que eu encontrei um professor que realmente me deu apoio. A turma realmente colaborou também, [...] o processo foi satisfatório, para que contribuísse para a minha formação e ajudasse na profissão (CÁT.1).

Ao ser entrevistada uma professora respondeu que fez o magistério e a licenciatura em História, e teve a experiência de trabalhar no diurno com alunos com deficiência e alunos da educação infantil, e a noite, estudava fazendo o curso de licenciatura em História, ela disse:

Eu fiz o magistério, concluí o magistério, assim que concluí o magistério eu fui convidada para trabalhar com alunos deficientes, [...] passei no vestibular nesse mesmo ano para cursar História. Então, eu trabalhava nessa escola, no final do ano eu fiz uma seleção para a UESB, para a creche da UESB e passei a trabalhar com educação infantil. Então, um turno eu trabalhava com as crianças com deficiência, no outro eu trabalhava com a creche, com a educação infantil e a noite eu fazia o curso de História (CÁT.3).

Ao prosseguir a professora relatou que foi um período difícil, de trabalhar 40 horas, fazer a faculdade anoite e ocorreu uma gravidez que adicionou a tarefa de ser mãe:

[...] à minha rotina, inicial foi essa. Muito difícil? Para mim foi um choque, porque eu sempre fui estudante do diurno e passei a trabalhar 40 horas e fazer faculdade à noite. Então, de início eu tive muitas dificuldades em vários momentos achei que não fosse concluir o curso. E no trajeto ainda engravidei, e aí tive outra tarefa de ser mãe (CÁT.3).

Uma professora informou que iniciou trabalhando em escolas na rede particular de ensino, depois fez o vestibular sendo aprovada e fez o curso de Licenciatura em Letras:

Eu fiz Magistério. Trabalhei inicialmente em algumas escolas particulares, depois eu fiz o vestibular para letras e sou formada em letras pela UESB. Trabalhei com educação infantil na escola SESC de Vitória da Conquista por um período de 18 anos e fiz o concurso para professora do município, e desde 1998 eu sou professora da rede como professora de português, e já tem uns 20 anos que eu trabalho nessa escola especificamente (CÁT.4).

Para um docente a experiência da formação em magistério e a formação de Licenciatura em Educação Física, contribuiu dando suporte para o seu trabalho como professor:

[...] o meu processo de formação vem desde o ensino médio, porque foi da minha época [...] de fazer o magistério. E aí, esse magistério já me preparou para a docência em sala de aula. E o curso de formação de licenciatura, ele veio logo depois que a gente já estava exercendo a função de professor no município e a gente já trabalhava com a atividade física. É, a licenciatura veio, só para dar mais suporte para a gente dentro das experiências como professor em sala de aula, principalmente porque a educação física que a gente trabalhava era aquela mais esportiva e a gente já teve que ver a educação física mais humana, no contexto mais humano (CÁT.7).

Os elementos apontados pelos professores entrevistados (CÁT.1), (CÁT.3), (CÁT.4) e (CÁT.7) como as experiências do processo de formação com a realização do estágio, dos cursos de magistério e o da licenciatura, este último em serviço, estão relacionados ao que apontam os autores Tardif e Lessard (2014, p. 51): “o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado para ele”.

Foi verificado com as entrevistas que no decorrer das primeiras experiências dos docentes em sala de aula, os relatos foram sobre o estágio no curso de licenciatura e os estudos em serviço para a formação em nível superior. A importância do estágio no processo de

formação de um docente também é marcada pelo que foi considerado por um entrevistado, “eu encontrei um professor que realmente me deu apoio” (CÁT.1). Os autores Tardif e Lessard (2014, p. 138) destacam que “Também o auxílio profissional mútuo faz parte da tarefa dos professores, embora, geralmente de um modo informal. É preciso incluir nestas atividades de mútua ajuda profissional o apoio aos professores novos e a supervisão dos estagiários”. A supervisão de estagiários realizada por professores comprometidos em ajudar, possibilita despertar as certezas e contribuir na definição para ingressar na carreira docente.

Um outro aspecto é sobre a experiência da formação em serviço, para os professores tiveram que enfrentar muitas dificuldades com as jornadas simultâneas de trabalho e estudos.

As primeiras experiências descritas pelos docentes revelam o fato que diversos profissionais obtiveram a formação em licenciatura no exercício de suas atividades docentes, o que provocou períodos de sobrecarga do trabalho com as rotinas de estudos. A de se considerar, que a situação de sobrecarga de trabalho afeta a grande maioria das mulheres que são professoras, como apontou a entrevistada (CÁT.3). Observa-se que no caso das mulheres, adicionam a suas tarefas profissionais docentes, o papel de serem mães, esposas e o fazer das atividades domésticas.

4.3.2.2 As experiências sobre os resultados de sucesso dos alunos e o reconhecimento ao trabalho do/a professor/a

Nas entrevistas os/as professores/as descreveram as experiências sobre os resultados de sucesso dos alunos e o reconhecimento ao trabalho. Foram relatos quanto à aula que se planeja e executa alcançando a participação e compreensão dos alunos, o sucesso dos alunos relacionados na lista de aprovação em vestibular, o retorno de alunos na escola como estagiário de um curso universitário, notícias dos alunos que fazem curso na UESB no IFBA e encontros com alunos que já trabalham exercendo uma profissão na sociedade.

Para um professor quando planeja uma aula e os alunos compreendem, participam se envolvem, ele fica muito satisfeito, disse:

Nas experiências da carreira, o que deixa a gente satisfeito é a gente planejar algo e conseguir executar, você sentir que aquela aula valeu, [...] tenho essa noção de que a gente nunca vai chegar aos 100%, mas que pelo menos a maioria dos alunos ali compreendeu, participou, se envolveu. Então, quando a gente consegue fazer isso me deixa muito, muito satisfeito (CÁT.2).

Na avaliação de um professor, uma das experiências que o anima para continuar trabalhando em sala de aula, é quando “ver no final do ano a lista de classificados no vestibular vários alunos seus e que eles fazem questão de te chamar nas redes sociais agradecendo por ter

dado apoio, então isso que marca e que dá sustentação para você continuar em sua carreira” (CÁT.1).

Uma docente relatou que uma das experiências que a marca e a deixa feliz é:

[...] ver alguns alunos que passaram por mim que chegaram à faculdade ou que retornam à escola, essa semana mesmo recebi um aluno que tá fazendo inclusive História e que veio fazer um estágio aqui, isso marca, me deixa muito feliz, como ponto positivo de que você contribuiu de alguma forma, que aquele aluno avançou (CÁT.3).

Receber na escolas ex-alunos como estagiários de um curso da UESB, também foi mencionada por uma professora durante a entrevista como uma experiência que a deixa muito satisfeita “quando eu vejo alunos meus aqui, por exemplo, agora nós tivemos uma aluna, que foi aluna da gente e agora está voltando como estagiária do curso da UESB” (CÁT.4). E acrescentou, “encontrar com esses meninos, eles com a profissão, eles, fazendo algo que eles gostam e a gente tem, graças a Deus, muitos alunos assim, que a gente ver por aí e encontra, tá fazendo curso na UESB, tá no IFBA” (CÁT.4).

Para outra professora ver o crescimento dos alunos é uma experiência que a deixa satisfeita é “ver, o crescimento do aluno, o desenvolvimento dele no decorrer do processo” (CÁT.6).

Relato de encontros com alunos na rua agradecendo a contribuição do trabalho do professor para a vida deles, também foi descrito por um docente entrevistado, “quando a gente vê alunos, ex-alunos, que chega a falar com a gente, nos abraça agradecendo por aquilo que a gente deixou na vida deles. Isso é o mais gratificante” (CÁT.7).

Nas entrevistas os professores relataram as experiências que os deixam satisfeitos e foram surgindo palavras e frases como: anima e marca vê na lista do vestibular o nome de alunos seus, me deixa feliz vê ex-alunos retornando à escola fazendo estágio, satisfação com o crescimento dos alunos, gratificante ver o reconhecimento por parte de ex-alunos pelo trabalho do professor ter contribuído na vida deles.

As palavras utilizadas pelos docentes como: planejar e executar, anima, marca, satisfação e gratificante, evidenciam que a relação com os alunos também os motiva, além de despertar o sentimento de certeza, como o de contribuir na formação de crianças, jovens e adultos que serão inseridos como cidadãos na sociedade. Para Tardif e Lessard (2014, p. 153) “Esta relação é uma relação ética animada por um ideal de serviço, onde é preciso apoiar, até mesmo “salvar” o outro, acreditar nele e fazer parecer seu potencial”.

O trabalho desenvolvido em sala de aula se aproxima do compromisso ético em trabalhar e acreditar nas potencialidades dos alunos.

4.3.2.3 As experiências que deixam os/as professores/as insatisfeitos/as

Os docentes apontaram nas entrevistas também experiências que os deixam insatisfeitos como enfrentar salas de aulas lotadas, planejar uma aula e por falta de estrutura não conseguir executar, atitudes de desrespeito por parte de alunos, situações de reuniões de pais em que não aparecem na escola os pais dos alunos que tem dificuldades, notícias de alunos que perderam a vida, responsabilização dos/as professores/as e da escola por alunos que não tem compromisso com os estudos e situações de alunos que chegam na escola com comportamentos que não respeitam as regras e os limites.

Para um professor a experiência de enfrentar uma sala de aula lotada, o deixa insatisfeito. “Quando você chega em frente a uma sala de aula lotada isso marca realmente” (CÁT.1). Na entrevista, um docente relatou uma experiência que gera frustração no exercício do trabalho, “o que me deixa insatisfeito é a gente planejar algo e às vezes por uma dificuldade que aconteceu até em sala de aula ou até uma dificuldade da estrutura, você não conseguir executar, isso nos deixa um pouco frustrado” (CÁT.2). Na avaliação de uma professora, “o que me deixa muito triste é como às vezes a gente é tratado. Alguns alunos tratam a gente com muita falta de respeito, quando você prepara algo que você não consegue colaborar por conta dessas condições, isso me deixa muito insatisfeita” (CÁT.3). E prosseguiu dizendo que “as reuniões de pais sempre aparecem os pais do que menos a gente deseja falar [...] Aqueles alunos com mais dificuldades, os pais têm mais dificuldades de comparecerem à escola” (CÁT.3).

No entender de uma docente, “O que não me deixa feliz é em alguns momentos ver essas situações de violências que alunos nossos, volta em meia a gente vê, foi assassinado e essas situações difíceis que a gente observa aí, que entristece a gente como professor” (CÁT.4).

Para uma professora ao perceber a pouca valorização dos professores, a exposição e responsabilização por problemas relacionados a alunos e as famílias, é uma experiência que a deixa insatisfeita:

hoje eu acho que o professor é pouquíssimo valorizado, é exposto, exposto o tempo todo, tudo que acontece é responsabilidade do professor, responsabilidade da escola, é responsabilidade da direção. Comportamentos de alunos, problemas que alunos arrumam, problemas que alunos causam, é, entre eles, é, esse cotidiano, é muito atribuído ao professor. O aluno não faz, ele não tem comprometimento e não faz, a responsabilidade não é do aluno, não é da família, a responsabilidade é da escola. E isso me deixa muito insatisfeita (CÁT.5).

Um professor chamou a atenção para a falta de limites com que os alunos chegam à escola, “é aquela questão dos limites que, às vezes, alguns não gostam de seguir as regras e acham que tem que ser da forma deles, às vezes quando a gente tenta conversar, tenta mostrar

pra eles, eles ainda vêm no embate achando que eles estão corretos, isso é que às vezes deixa a gente assim, um pouco angustiado” (CÁT.7).

Os elementos apontados pelos/as professores/as demonstram que “a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 112). Essa realidade exige de cada docente desenvolver um conjunto de tarefas que vão muito além de dar aulas, mesmo compreendendo que esta responsabilidade já ocupa muito da carga horária de trabalho, pois envolve tarefas de planejamento das atividades, vigilância e controle das turmas, preparação das avaliações e correções, preenchimentos das cadernetas, participações em reuniões pedagógicas, de pais e sindicais. Mesmo com todas essas exigências, os docentes ainda têm que enfrentar salas muito cheias, estruturas que criam dificuldades para o planejamento, atitudes de indisciplinas e desrespeito por parte de alguns alunos, responsabilização por problemas da falta de compromissos de alunos e pais relacionados com as aprendizagens e o comportamento.

Essa dura realidade enfrentada pelos profissionais docentes pode gerar uma carga de esgotamento físico, mental e emocional sem precedentes, o que tem levado a muitos profissionais ao adoecimento e conseqüentemente ao afastamento do trabalho. Em nossa pesquisa verificamos que 40,9% dos/as professores/as entrevistados já se afastaram do trabalho devido a problemas relacionadas à saúde.

4.3.2.4 As experiências das interações profissionais na escola.

Na organização escolar, a participação dos docentes envolve um conjunto de atividades e relações com seus pares, coordenação e direção. Para Tardif e Lessard (2014) “se refere à relação com seus pares: supervisão de estagiários e de professores em inserção profissional, a ajuda a outros professores e intercâmbio pedagógico entre os colegas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 140). Os autores consideram ainda, que não são atividades de caráter obrigatório, contudo, é perceptível que cada professor/a se dedica de forma muito particular.

Os docentes relataram experiências das relações profissionais no seu local de trabalho e consideram que é uma escola boa de se trabalhar e por ser uma equipe antiga dos professores efetivos se cria laços de amizade, informaram que sempre chegam professores novos, mas se mantém as relações de amizade e que estão sempre procurando um ajudar ao outro.

No relato de um docente quanto às relações dentro da escola, disse: “Então, em relação ao relacionamento dentro da escola eu considero uma escola muito boa de se trabalhar” (CÁT.2). Considerou ainda, ser importante a continuidade dos professores, “Nessa escola em relação aos docentes, a equipe do nosso matutino é uma equipe antiga, são professores efetivos,

isso é uma coisa boa para gente, porque a gente já cria um laço de amizade até para poder trabalhar, então isso é uma coisa bastante importante para gente, essa continuação dos professores” (CÁT.2). Uma professora respondeu, “eu me identifico muito com o grupo dessa escola, [...], porque eu já estou aqui há 22 anos. [...]. Mas sempre tá entrando pessoas novas e a gente consegue manter essa relação boa de amizade e de cumplicidade. Eu acho uma relação muito amigável” (CÁT.3). Para outra docente, “a relação é boa, são colegas que eu tenho há muito tempo aqui, que a gente está sempre procurando ajudar umas às outras, e aquilo que é possível a gente tá sempre se ajudando” (CÁT.4). No entender de um professor “A relação é tranquila, sempre que eu necessito todos estão à disposição, e também, quanto à questão de relacionamento tudo tranquilo, não há nenhuma dificuldade” (CÁT.6).

Diante do quadro das muitas atividades a serem desempenhadas pelos/as professores/as em sua carga horária e fora dela, para dar conta de suas responsabilidades requer que as relações entre os pares sejam equilibradas no seu ambiente de trabalho, considerando a importância dessas relações para atingir as finalidades do trabalho, pois como apontam Tardif e Lessard (2014) “à troca, entre os parceiros das interações, dos conhecimentos práticos relativos aos alunos e aos pais. Tais conhecimentos são utilizados pelos professores para atingir os objetivos de seu trabalho e solucionar os problemas que encontram” (TARDIF; LESSARD, 2014 p. 172). Contudo, por ser um trabalho com humanos e se processar de forma interativa, precisa que ocorra as trocas das experiências e tenha cooperação, para que além dos objetivos do trabalho sejam alcançados os profissionais envolvidos trabalhem mais seguros e com mais tranquilidade no ambiente escolar.

Os docentes também fizeram relatos sobre a relação de trabalho com a coordenação e a direção da unidade escolar.

Para um docente, a coordenadora é uma pessoa maravilhosa e conhece a realidade da sala de aula: “Em relação a coordenação pedagógica é uma pessoa maravilhosa que nos auxilia, muito preocupada, muito dedicada, conhece a realidade, conhece o chão da escola, isso conhece a realidade da sala de aula, isso facilita bastante o nosso trabalho” (CÁT.2). Uma professora destacou que, “A gente tem muito apoio da coordenação” (CÁT.3). Na avaliação de uma professora, “A coordenação pedagógica trabalha com os professores de maneira muito próxima, facilitando a vida da gente naquilo que é possível” (CÁT.4). No entender de uma docente: “A relação é muito boa. [...] Nós temos o suporte de coordenação, da direção” (CÁT.5). Para um professor a direção escolar e a coordenadora estão sempre presentes: “Então, graças a Deus, aqui nós não temos dificuldades, então sempre que precisamos da direção está ali para nos apoiar, a coordenação pedagógica também, todo instante está ali presente sempre que

precisamos da colaboração. A coordenação, direção, está ali para nos ajudar” (CÁT.1). Para uma professora mesmo que a direção foi indicada, tem muita experiência e dialoga bastante, disse, “Em relação a direção, mesmo que ela foi indicação, é uma professora que a gente tem muita tranquilidade, tem muita experiência na rede, são professoras, apesar de serem professoras lotadas no fundamental I, mas são professoras que tem muita experiência, tem bastante diálogo” (CÁT.2).

Nos relatos das experiências dos professores sobre os pares, a coordenação e a direção se verificam responsabilidades coletiva nas relações que tem valorizado a escuta e a opinião do grupo na tomada das decisões, e sobre os trabalhos a serem feitos na escola.

4.3.3 Carreira e salário no exercício da docência

Neste tópico é apresentado como os docentes pensam a carreira e o salário no exercício das suas atividades laborativas, situando-se na interface do que consideram sobre a sua ocupação na escola e dentro do sistema organizacional da rede municipal de ensino.

Nas entrevistas realizadas na escola Jequitibá, um docente avaliou que gostaria que tivesse mais valorização do professor, com a inclusão na carreira da dedicação exclusiva, diminui-se a carga horária de trabalho e dado o devido valor financeiro. “Aí o plano de carreira, embora tenha melhorado, mas você vê que se tivesse algo que valorizasse o professor, você pudesse ter uma dedicação exclusiva, diminuir a sua carga horária e valorizasse financeiramente, realmente, eu acho que a nossa condição de trabalho melhoraria e muito” (CÁT.1).

Na avaliação de uma professora, precisa ter um plano de carreira, melhorar as condições de sala de aula e salariais. E chamou a atenção da redução no salário quando aposenta. “E sobre o plano de carreira, a gente precisa ter um plano de carreira, precisa melhorar as condições da sala de aula, precisa melhorar as questões salariais sim” (CÁT.3). E chamou a apontou outro problema que tem ocorrido quando os professores aposentam, e disse “Outro problema nosso é que quando a gente aposenta, a gente perde grande parte, naquele momento que a gente vai mais precisar, nosso salário cai. Então, eu acho que tem tudo a ver aí com o plano de carreira que precisa ser melhorado” (CÁT.3).

Para um docente a carga horária de 60 horas é exaustiva. “Eu tenho 60 horas na rede, na verdade 20 horas no município de Vitória da Conquista e trabalho 40 horas no Estado. Então, a minha carga horária é bastante longa, bastante assim, exaustiva” (CÁT.2).

Uma outra professora também chamou a atenção da carga horária de 60 horas e disse que é inviável, “eu tenho 40 horas, já tive 60, não quero mais. Eu acho inviável, sabe? Eu não gostaria, por exemplo, de trabalhar à noite mais. Para mim era muito difícil trabalhar de manhã, tarde e noite” (CÁT.4). A professora falou ainda sobre a questão do horário para o almoço que considera muito ruim ser de apenas 01 hora, “Eu acho a questão do horário de almoço muito apertado, [...], isso eu acho muito ruim. Porque horário de professor a gente tem 01 hora, no máximo, de almoço. Eu acho que são poucas as profissões que têm esse horário de almoço tão curto assim.” (CÁT.4).

Na avaliação de um docente o salário poderia ser melhor e disse que houve um achatamento da questão salarial, “o salário que é estipulado, mas acho que poderia ser melhor. Então, houve um achatamento, é no nosso plano de carreira na questão salarial, é que poderia, ao invés de achatar, poderia ser estendido” (CÁT.2).

Na entrevista uma professora informou que houve a retirada do interstício que provocou desvalorização da carreira, “eu vejo que tá tendo esse desmonte, teve essa questão da retirada do interstício, [...]. Então, desvalorização da carreira do profissional mesmo” (CÁT.5).

Os professores destacaram questões da carreira, do salário e das condições da sala de aula, a saber: plano de carreira, dedicação exclusiva, diminuição de carga horária, valorização financeira, necessidade de melhorar as condições de sala de aula, melhoria do salário porque quando aposentam ocorre redução salarial, que a carga horária de 60 horas é exaustiva e inviável, horário do almoço muito apertado e ruim com apenas 01 hora e o achatamento do plano de carreira referente ao salário com a retirada do interstício.

Contudo, os elementos descritos referentes às questões da carreira e do salário estão relacionados ao conjunto de relações que dizem respeito ao “processo do trabalho e as condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)” (OLIVEIRA, 2010, p. 01, GESTRADO/UFGM, 2010).

As situações apresentadas como em ter melhoria das condições de sala de aula e horário de almoço apertado de apenas 01 hora foram agrupadas como condições do processo de trabalho. Contudo, as situações que se referem ao plano de carreira, a dedicação exclusiva, diminuição de carga horária com valorização financeira, melhoria do salário porque quando os professores aposentam ocorre redução no salário, a carga horária de 60 horas exaustiva e o achatamento do plano de carreira referente ao salário com a retirada do interstício, foram agrupados como condições de emprego que engloba (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Ao analisar sobre o que dispõe o Estatuto do Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Vitória da Conquista com a aprovação da Lei nº 1.762, de 30 de junho de 2011, verifica-se que:

Sobre o aspecto do processo do trabalho no que se refere a melhoria das condições de sala de aula apontada pela docente (CÁT.3) foi constatado previsão legal no art. 5º do capítulo III dos conceitos básicos da seção I - Da Organização da Carreira do Magistério, e no artigo art. 50 do capítulo XII dos direitos e deveres na seção I - Dos Direitos, Lei, nº 1.762:

Art. 5º. Os cargos de provimento efetivo do magistério serão organizados em carreira, com observância dos princípios e diretrizes instituídos por esta lei, além dos seguintes:
[...];

VI - condições adequadas ao trabalho.

Art. 50. Além dos direitos previstos em outras normas, constituem-se direitos dos servidores integrantes da carreira do magistério:

I - ter acesso a informações educacionais, bibliográficas, materiais didáticos e outros instrumentos, bem como, contar com assessoria pedagógica, que auxilie a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

II - dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e materiais técnicos - pedagógicos, suficientes e adequados, para que exerçam com eficiência suas funções (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Com base na lei municipal se verifica a previsibilidade para os órgãos responsáveis de dispor no ambiente de trabalho, a infraestrutura, o apoio pedagógico e dos materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho dos/as professores/as. Dessa forma, as melhorias no ambiente de trabalho, a disponibilização dos materiais e equipamentos precisam ser garantidos pelas autoridades local, para realização do trabalho dos docentes.

Outro elemento sobre o processo do trabalho foi referente ao horário de almoço ser de apenas 01 hora, apontado pela entrevistada (CÁT.4). Ao fazer os estudos sobre os aspectos do cumprimento das suas atividades e horários na Lei, observa-se, na seção II - Dos Deveres, Lei, nº 1.762:

Art. 51. Além dos deveres e proibições previstas em legislação própria e no regime jurídico dos servidores públicos deste município, constituem deveres dos servidores integrantes da carreira do magistério:

[...];

III - participar das atividades educacionais que lhes forem atribuídas por força das suas funções dentro do seu horário de trabalho;

IV - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficácia, eficiência, zelo e presteza; (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Foi constatado que na Lei Municipal não há regulação sobre o horário de almoço. Dessa forma, sugere-se que a direção escolar possa reavaliar junto com seus profissionais e a Secretaria Municipal de Educação qual melhor solução para a situação apresentada.

Ao fazer análise sobre os aspectos das condições de emprego que englobam (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) tendo como base as situações apresentadas pelos docentes, foram estudados os seguintes elementos descritos pelos professores

entrevistados: o plano de carreira, a dedicação exclusiva, diminuição de carga horária, a valorização financeira, melhoria do salário porque geram situações de quando aposentam ocorre redução salarial, a carga horária de 60 horas exaustiva e o achatamento do plano de carreira referente ao salarial com a retirada do interstício.

Sobre o aspecto das condições de emprego no que se refere ao plano de carreira como indicado pela professora (CÁT.2) foi constatado que o município de Vitória da Conquista através da Lei Municipal nº 394/1986, teve aprovado o seu primeiro Regime Jurídico do Quadro do Magistério Público Municipal de Vitória da Conquista, regulando assim, o Estatuto e o Plano de Carreira dos professores. A partir da aprovação da Lei Municipal nº 1.762/2011, entrou em vigor o novo Estatuto do Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Vitória da Conquista - Ba.

O novo estatuto do magistério municipal promoveu a atualização da lei anterior, manteve incentivos e criou novos benefícios para os/as professores/as, a saber: o descongelamento da tabela de vencimentos, a criação de novos incentivos pelo exercício da função de confiança (diretor, vice-diretor e coordenador), regência de classe com alunos da educação infantil e com deficiência (sendo acrescido nos vencimentos incentivo com percentual de 10%), incentivos pelo tempo de serviço e pela formação (graduação, especialização e mestrado), pela formação continuada e pelo trabalho em local de difícil acesso.

Quanto ao aspecto da dedicação exclusiva evidenciado na entrevista com (CÁT.1) foi pesquisado e verificado que não há previsão na Lei Municipal nº 1.762/2011, para normatização e pagamento para dedicação exclusiva para o quadro dos profissionais do magistério do município, portanto, deva fazer parte da pauta de reivindicação e luta da categoria.

No que se refere ao aspecto da diminuição de carga horária expressado pelo docente (CÁT.1), ou seja, reduzir a carga horária de 40 horas semanais para 30 ou 20 horas de trabalho com manutenção da remuneração equivalente à carga horária de 40 horas, foi estudado na legislação em vigor, Constituição (1988), LDB - Lei nº 9.394/96 e na Lei Municipal nº 1.762/2011, e ficou constatado que não há previsão em lei, com essa finalidade.

Sobre a carga horária de 60 horas ser exaustiva como apontado pela entrevistada (CÁT.2) provoca sobrecarga de trabalho e implicações na saúde do professor, este último, com repercussões quanto às condições físicas e psicológicas, já discutidas anteriormente, a partir dos estudos de Pereira Júnior (2017). A busca por trabalhar 60 horas, se dá em virtude da necessidade dos docentes em terem uma remuneração que possa honrar suas responsabilidades financeiras, como apontou uma entrevistada, “eu não quero 60 horas, mas a gente tem que rebolar para poder pagar os boletos, realmente eu vejo com muita dificuldade isso,

infelizmente” (CÁT.4). A valorização da carreira com repercussões no salário se torna um desafio urgente nas políticas sobre valorização dos/as professores/as, com estudos e debates a serem feitos sobre a dedicação exclusiva e remuneração digna a serem garantidas no plano de carreira.

Sobre o achatamento do plano de carreira referente ao salário com a retirada do interstício indicado pela docente (CÁT.5) foi observado no capítulo I das disposições preliminares, o que versa sobre interstício e as situações de progressão, na Lei Municipal nº 1.762/2011:

Art. 3º. Para os efeitos desta lei considera-se:

[...];

XVI - Interstício: tempo estabelecido como o mínimo necessário para que o servidor se habilite à progressão horizontal;

[...];

XVIII - Progressão horizontal - elevação do servidor para referência imediatamente superior àquela a que pertence, dentro do mesmo cargo, em função do tempo de serviço;

XIX - Progressão vertical - elevação do servidor, de seu padrão de vencimento, para o nível imediatamente acima, dentro do mesmo cargo, pelo critério de habilitação específica; (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Portanto, o interstício é pago aos/as professores/as com elevação de referência por meio de progressão horizontal, observando o tempo de serviço. Contudo, na progressão vertical utiliza-se o critério da formação em nível superior. Em 2011, no ano da criação da Lei, esse percentual era de 12,75%, em que os/as professores/as do nível II recebiam a mais, em relação aos docentes do nível I, como referência inicial de pagamento.

No ano de 2018 foi constatado que houve uma redução do interstício, o que provocou o achatamento na tabela de pagamento dos salários, entre os níveis II e I. Já no ano de 2022, o governo municipal voltou a pagar o interstício sendo um percentual de 8,98% a mais no nível II, em relação ao nível I. Dessa forma, ficou constatado a redução do interstício vertical dos/as professores/as que estão no padrão nível II.

As discussões sobre a carreira e o salário no exercício da docência foram abordadas como elementos agrupados enquanto processo de trabalho e as condições de emprego.

O processo de trabalho entendido ao que se refere ao local com toda sua infraestrutura, os meios pelos quais o trabalho é realizado com a utilização dos materiais, equipamentos, recursos e os apoios administrativo, pedagógico, psicológico e político, considerando ainda, as pressões e os constrangimentos.

As condições de emprego se referem ao que englobam a forma de contratação (se efetivo ou temporário) e o plano de carreira (ingresso por concurso, carga horária, remuneração com vencimentos e vantagens, garantias de estabilidade e incentivo financeiro pela regência, nível

de formação, formação continuada, tempo de serviço, mobilidade para localidades de difícil acesso e abono).

Ao considerar o que destaca Tardif (2021) “pode-se conceber a carreira como trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, [...]. A carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (TARDIF, 2021, p. 79).

Contudo, como citado anteriormente, para Oliveira (2010) as condições de emprego poderiam ser abordadas considerando a inserção social dos trabalhadores para a disposição salarial.

A natureza do trabalho docente é visivelmente marcada pela urgência de mais recursos, ou seja, dinheiro novo com investimentos a serem planejados e discutidos com os/as professores/as e demais profissionais da escola, pois se trata de um trabalho interativo, de complexidade múltipla, que se realiza com o outro que é humano, carregado de particularidades e inserido em contexto social diverso.

4.3.4 Gestão da escola e autonomia

Na rede municipal de ensino os cargos de diretor e vice-diretor são ocupados por meio de processo de eleição, conforme prevê a Lei Municipal nº 1.762 de 2011, exceto nas situações de excepcionalidade, quando nenhum servidor do magistério esteja habilitado conforme o dispositivo da art. 40 da mesma Lei, não apresente nenhum candidato para concorrer, ou não tenha quórum no pleito do processo eleitoral. Nestes casos, a nomeação será feita como temporária pelo Chefe do Poder Executivo Municipal. Lei Municipal, nº 1.762 de 2011:

Art. 38. A direção de unidade municipal de ensino será exercida pelo Diretor e Vice-Diretor, mediante eleição, competindo a Secretaria Municipal da Educação, Colegiado Escolar e procedimentos de Inspeção Escolar, a atribuição de fiscalizar as atividades.

Parágrafo único. As funções de confiança de Diretor e de Vice-Diretor devem ser providas, exclusivamente, por servidor integrante da carreira do magistério. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2011).

Importante destacar que o processo de eleição para diretor e vice-diretor iniciou na rede de ensino, a partir da regulamentação feita, com a aprovação da Lei Municipal, nº 394 de 1986:

45 - O provimento dos cargos de diretor e vice-diretor será feito por ato do prefeito municipal e recairá sobre nome indicado em lista tríplice elaborada em eleição direta e secreta, com a participação universal do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo da escola e da representação de pais de alunos, eleitos em número igual a 2/3 do corpo docente. (VITÓRIA DA CONQUISITA, 1986).

A partir da aprovação da Lei nº 394/86, as primeiras eleições para diretores e vice-diretores, aconteceram na rede municipal de ensino no ano de 1988, a partir da publicação do Decreto nº 4.285, de 22 de junho de 1988.

O princípio da gestão democrática ficou estabelecido também, no Plano Municipal de Educação - PME, que entrou em vigor, com a aprovação da Lei, nº 2.042 de 2015:

Art. 2º São diretrizes do PME:

[...];

VI - fortalecimento na promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

[...];

Meta 19 (Gestão Democrática do Ensino Público)

[...];

19. ESTRATÉGIAS

19.1. Estabelecer como forma de provimento a função de diretor para as instituições públicas de ensino (escolas e creches) a eleição, assegurando a participação da comunidade escolar no processo eletivo; (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

Observa-se que as Leis Municipais, a Lei 394/86 no Art. 45 estabelece (eleição direta), a Lei 1.762/2011 no Art. 38 define como provimento do cargo para diretor e vice-diretor (eleição), e a Lei 2.042/2015 na Meta 20, Estratégia 19.1, prescreve como forma de provimento para a função de diretor (eleição). Dessa forma, é regulamentado o processo de eleição para a função de Diretor e vice-Diretor na legislação municipal, com finalidades para os princípios da gestão democrática e com garantias para participação da comunidade escolar.

Na escola jequitibá a equipe gestora passou por processo de indicação não sendo eleita. Contudo, são profissionais experientes que já atuam na unidade de ensino há décadas como professoras, e reconhecem a importância do processo de eleição para a escolha dos dirigentes escolares com o propósito de fortalecer a gestão democrática.

Durante as visitas e entrevistas realizadas na escola foi possível perceber como as relações interpessoais são permeadas pela escuta e o diálogo entre professores, coordenação e direção.

Na avaliação de um docente as reuniões ocorrem com frequência e a pauta tem informes tanto da escola como da Secretaria de Educação com avaliação do trabalho docente e dos alunos, disse (CÁT.1):

as reuniões elas são rotineiras, aí tem a parte pedagógica e a parte administrativa. Então, tem momentos que ela é fechada, restrita realmente aos funcionários, aos professores. E a parte aberta. Então, na parte administrativa é mais para fazer, vamos dizer assim, a avaliação, a gestão passar os informativos tanto da Secretaria quanto da escola. E na parte pedagógica a questão de planejamento, a avaliação docente, avaliação dos discentes, que ela é feita mensalmente (CÁT.1).

De acordo com uma professora, dificuldades cotidianas vivenciadas pelos professores na escola são discutidas nas reuniões de forma coletiva, informou (CÁT.2):

A pauta é organizada pela coordenação, ela organiza a pauta, mas é uma pauta que ela se estende a depender da necessidade do professor. Então o professor tá reclamando sobre uma determinada sala ou um aprendizado de determinada turma, uma dificuldade que tá acontecendo, então essa pauta é trazida e a gente, ali discute (CÁT.2).

No entender de uma docente, o grupo da escola abraça o que é proposto, “nós temos uma relação boa, uma relação na medida do possível do diálogo e a gente consegue conversar, é próxima. É, eu observo que meus colegas, a gente tem um grupo muito bom, sempre abraça aquilo que é proposto, com empenho” (CÁT.3).

Um professor disse que nas pautas das reuniões na unidade de ensino, há espaço para os professores questionar e sugerir, “normalmente as pautas são abertas, há alguns assuntos a serem discutidos, mas se houver alguma necessidade temos espaços para falar, para questionar. Ah, são realizadas aqui na escola com a participação de todos podendo sugerir, e questionar também” (CÁT.6).

Para uma docente a conversa é franca nas reuniões da escola são organizadas pela direção com a coordenação e realizadas com os professores, “As reuniões são tranquilas, os debates quando há, a gente acaba questionando, conversando sobre alguns problemas que há. Mas é uma discussão bem franca entre a direção, professores, coordenação. A pauta, ela é aberta a todos” (CÁT.7).

A partir dos relatos dos/as professores/as fica constatado que a relação da equipe gestora com os docentes é permeada pelo diálogo e ajuda mútua, consolidada em um ambiente que busca diminuir os problemas, enfrentando-os por meio de ações com trabalho coletivo.

Ainda assim, a maneira em lidar com o sistema educacional, no plano organizacional, para Tardif e Lessard (2014):

Se inscrevem numa divisão técnica do trabalho que comporta dimensões horizontais e verticais que provocam entre os grupos relações marcadas, ao mesmo tempo, por controles e colaborações recíprocas, por conflitos e negociações sobre os espaços de intervenção, sobre a própria intervenção e sobre a gestão do trabalho escolar (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 93).

Observa-se na entrevista em (CÁT.1) que as reuniões ocorrem mensalmente na unidade de ensino com momentos para os informes, o planejamento, as discussões e avaliação sobre os discentes. Dessa forma, fica evidenciado o que apontam os autores, como relações marcadas pelo controle sobre o trabalho.

Nas entrevistas em (CÁT.2), (CÁT.3), (CÁT. 6) e (CÁT.7) nas situações em que um professor reclama sobre determinada sala ou turma, alguma necessidade ou problema é possível conversar e questionar, porque há espaço para o debate e tudo é discutido no grupo. Dessa forma, com apontam os autores Tardif e Lessard (2014) às relações também são marcadas por conflitos e negociações sobre espaços de intervenções.

Durante as entrevistas os/as professores/as também falaram se há autonomia no seu fazer pedagógico e se percebe alguma forma de controle do seu trabalho na escola.

Na avaliação sobre as políticas na escola, um docente considera que sua experiência o credencia em ter autonomia para realizar o seu trabalho, chamando atenção, logo em seguida, que se trata de uma autonomia em relação ao andamento da aula com sua disciplina, “a gente tem autonomia para fazer o nosso trabalho e a responsabilidade de anos de experiência que a gente sabe o que deve ser trabalhado em cada séries” (CÁT.2), e prosseguiu dizendo, “Assim, com relação a andamento de aula, nós temos essa autonomia, com relação a nossa disciplina” (CÁT.2).

Para uma professora ela é sempre ouvida e que não tem nada imposto, “Acredito, não tenho nada imposto, sempre que eu proponho eu sou ouvida, não tem nada assim que é imposto e que fala, não, isso não pode, isso não deve fazer. Acho sim que tenho autonomia” (CÁT.3).

No entender de uma docente a única autonomia é sobre a forma como trabalha dentro da sala de aula, e disse, “Eu acho que autonomia dentro da sala sim, mas eu acho que a única coisa que a gente consegue controlar, é a forma como a gente trabalha dentro de sala de aula” (CÁT.5).

Uma professora considerou que há liberdade para desenvolver o seu trabalho pedagógico, “eu percebo que eu tenho essa autonomia, essa liberdade de autonomia para desenvolver meu trabalho pedagógico, não vejo nenhuma interferência com relação a isso” (CÁT.6). Entendimento também, mencionado por um professor: “Eu acredito que tenho ainda essa autonomia, porque a partir do momento que eu tenho a liberdade de ver o material ao qual eu vou trabalhar com os meninos e vejo qual a necessidade deles. Então, eu acho que o meu fazer pedagógico está seguindo nessa linha” (CÁT.7).

Nas entrevistas descritas de (CÁT.2), (CÁT.3), (CÁT.5) e (CÁT.7) o entendimento sobre a autonomia é alusivo a desenvolver o trabalho em sala, como descrito: “eu acho que a única coisa que a gente consegue controlar, é a forma como a gente trabalha dentro de sala de aula” (CÁT.5). Entretanto, para Tardif e Lessard (2014) é pouco o poder sobre o posto do trabalho por parte dos professores e pedagogos. Os autores consideram quatro tipos de poderes que influenciam diretamente na organização do trabalho escolar.

Segundo Tardif e Lessard (2014, p.96) são:

- O poder de agir sobre a organização do trabalho escolar propriamente (controlando as relações entre os grupos, o planejamento do trabalho, o tempo, o espaço organizacional, etc.);
- O poder de agir diretamente sobre seu posto de trabalho (controlando a execução, a duração e a natureza da atividade, os métodos, os instrumentos de trabalho, etc.);

- O poder de controlar a formação e a qualificação (protegendo-as através de um diploma e um título, retendo-as por meio de uma corporação, etc.);
- O poder sobre os conhecimentos do trabalho (proibindo sua utilização por outros, monopolizando-os, tornando difícil o acesso a eles, etc.).

Tomando como base o que indica os autores são os administradores e gestores dos escalões superiores que exercem o poder sobre a organização escolar, sobre o posto de trabalho, sobre a formação e sobre os saberes. Simplesmente, porque são eles que podem mudar as regras do jogo, da organização do sistema educacional.

Para Tardif e Lessard (2014) “Os escalões superiores do sistema educacional podem mudar as regras de suas organizações e controlam, na maior parte do tempo, suas esferas de formação, seu posto de trabalho e seus saberes [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 97).

Nas situações de trabalho os professores percebem que não possuem autonomia para disciplinar a matrícula na escola e destinar espaços para ser utilizado como suporte pedagógico aos alunos com dificuldades. Como relatado pelo docente (CÁT.2):

eu acredito que se a rede tivesse, autonomia talvez de poder controlar mais essa questão da matrícula, controlar mais no sentido de ter um espaço, a gente criar espaços dentro da escola, para que esse aluno possa aprender mais, ter um momento para aqueles alunos que estão com dificuldade poder ter um trabalho paralelo. Então, o espaço é muito importante (CÁT.2).

Na entrevista uma professora destacou que “Então assim, se eu tenho uma sala lotada, com 40 alunos, e eu não tenho autonomia, é pra limitar, para poder a escola dar o limite” (CÁT.5).

A matrícula para ocupação de vagas é regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação, que é uma estrutura decisória externa à escola. Por sua vez, a direção escolar tem o dever administrativo e jurídico de cumprir a regulamentação publicada e proceder a matrícula. Dessa forma, os professores não têm o poder decisório de limitar o número máximo de alunos por turma, e acabam trabalhando com salas de aulas consideradas por eles como cheias demais de alunos, criando dificuldades de locomoção no ambiente da sala e limitando a possibilidade de dar maior atenção aos alunos que apresentam mais dificuldades.

Na escola Jequitibá o tamanho das salas de aula varia entre 43,00 m² e 49,41 m², como já demonstrado anteriormente, contudo, ao observar que 5,00 m² deva ser destinado como espaço para o/a professor/a desenvolver seu trabalho, o espaço destinado aos alunos fica respectivamente de 38,00 m² e 44,41 m², dessa forma, uma sala de aula que possui 38 m², se tem 40 alunos matriculados e frequentando, cria dificuldades de mobilidade e de trabalho, e imediatamente a sensação de sala lotada, é percebida.

4.4 Os contextos externos

No quadro de análise sobre atuação de políticas e como elas são interpretadas, traduzidas e construídas, a última dimensão contextual é denominada de contextos externos que para os autores Ball, Maguire e Braun (2021, p. 69) nessa fase do estudo de caso, deve-se observar os “aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas”. Neste sentido, foram pesquisados quais são as políticas de avaliação externa aplicadas na unidade de ensino, as pressões e o apoio das autoridades e como os resultados têm influenciado na reputação do trabalho realizado na percepção dos/as professores/as.

Para análise de atuação de políticas, nesse contexto, foram organizados com os seguintes subtópicos: as políticas de avaliação externa, pressões e apoio das autoridades sobre o trabalho docente; o sentimento dos docentes sobre a reputação do seu trabalho.

4.4.1 As políticas de avaliação externa, pressões e apoio das autoridades sobre o trabalho realizado na escola

A busca por bons resultados na escola, sobre os índices de avaliação externa como o Ideb e a aplicação do projeto, como o Aprova Brasil, que utiliza de módulos e simulados no trabalho com os alunos, implantado pela Secretaria Municipal de Educação, foi mencionado por vários professores entrevistados, como políticas que tem modificado a rotina do seu cotidiano de trabalho no ambiente escolar.

Na avaliação de uma docente a política por bons resultados na nota do Ideb, tem interferido no seu trabalho por meio de pressões para aprovação de alunos, sem levar em consideração as dificuldades e as realidades dos discentes e da sala de aula, disse:

há uma pressão de aprovar o aluno, mesmo às vezes com as condições não necessárias, eu acho que isso tem impactado a gente, é, às vezes por conta de ele ler um pouquinho, é "vamos aprovar, vamos avançar que esse aluno não pode ficar muito tempo" [...] vai acabando empurrando visando o Ideb, eu acho que se trabalha muito com essa questão que é ilusória, quando falam que o Ideb subiu, mas na prática a gente vê as dificuldades desses meninos na sala de aula. Então, não analisa tanto a real situação que a gente vive em sala de aula. Então, essas políticas, é isso, dessa pressão de autonomia, muitas vezes a gente é levado a tomar algumas atitudes que às vezes a gente nem concorda tanto (CÁT.3).

No entender de uma professora, anteriormente a implantação das políticas de avaliação em larga escala na escola em função do Ideb, ela tinha autonomia sobre seu trabalho, depois que foi implantado o projeto Aprova Brasil deixou de ter, devido ao calendário fixo de aplicação dos simulados e afirmou, “Eu tinha muita autonomia. Agora esse Aprova Brasil tirou muito a nossa autonomia. Nós temos datas fixas de lições para trabalhar, nós temos datas fixas para o simulado e o retorno para isso” (CÁT.4). E prosseguiu dizendo, “É, essas políticas

educacionais, essa questão mesmo agora que a gente tá com essa pressão enorme com relação a esse, Aprova Brasil, ao Ideb, e eles buscam muito isso” (CÁT.4). A docente também chamou atenção de que toda a escola é mobilizada, alterando a sua rotina para dar conta dos simulados que são aplicados do projeto Aprova Brasil:

existe uma pressão muito grande em cima da gente [...] A gente tem que dar conta desses meninos, agora esse Aprova Brasil, essa prova, eu não sei como é que foi esse acordo que a prefeitura fez com a Moderna? Mas é uma pressão muito grande com relação a isso. [...] E a gente tem que dar conta desses simulados, a escola tem que se mobilizar muito, a direção para encaixar esses simulados, para poder fazer para dar esse retorno. Então assim, a gente tá sempre sendo cobrado nesse sentido (CÁT.4).

Um professor informou que as reuniões sobre o projeto Aprova Brasil acontecem mensalmente com discussão específica sobre os resultados, “Esse ano, estamos trabalhando com o projeto Aprova Brasil que sempre tem uma reunião mensal falando apenas desse projeto, que está sendo uma reunião apenas para a explanação de resultados, [...]. Embora, tenha o módulo, [...], mas apenas como aplicação, você trabalha o módulo, não tem nada diferenciado. E as reuniões pedagógicas na escola contribuem mais, no meu ponto de vista” (CÁT.1).

As situações apontadas pelos docentes quanto a diminuição da autonomia do trabalho, as pressões e os constrangimentos demonstram que “Nem todos os professores estão convencidos das retóricas de desempenho, e muitos professores não estão convencidos todo o tempo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 139). E evidencia também que o cotidiano do trabalho docente está movido por uma carga emocional e sobrecarga de trabalho que tem sido crescente com as políticas de avaliação em larga escala, na busca por melhores índices do Ideb. Os autores, Ball, Maguire e Braun (2021) destacam que:

Em sua prática diária, os professores movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto de sobrecarga e pobreza de tempo, Kelchtermans (2003, p. 995) argumenta que as “[...] emoções dos professores têm de ser entendidas em relação a vulnerabilidade que constitui uma condição estrutural do trabalho de ensino”, que é muito evidente aqui, mas eles também diz que “[...] emoções refletem o fato de crenças profundamente mantida sobre boa educação fazem parte da autocompreensão dos professores” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 141).

Com relação às pressões descritas podem gerar ainda nos professores preocupações sobre os riscos de se obter algum resultado negativo no desempenho da escola na nota do Ideb, assim, a responsabilização pelo mal resultado de uma nota do Ideb vai recair sobre quem?

As relações dos docentes com a SMED foram observadas por meio das Atividades Complementares (AC) que são reuniões realizadas mensalmente. Na entrevista um professor disse, “E tem reunião pedagógica também organizada pela SMED. Então, todo mês também a gente tem uma reunião pedagógica” (CÁT.2), e continuou “é a política educacional da SMED que a gente sente nessa questão, é na participação dos ACs ali,” (CÁT.2). Uma professora também relatou que participa das ACs promovidas pela Secretaria, “Participo, costume

participar. É, as reuniões propostas pela secretária, que são os ACs coletivos, os ACs da SMED” (CÁT.3). Para uma professora as reuniões mensais das ACs também são utilizadas para apresentação dos resultados dos simulados do projeto Aprova Brasil, “na SMED nós temos as reuniões pedagógicas, agora tem uma a mais para os professores de português e matemática por conta do Aprova Brasil, que a cada simulado eles dão um retorno para a gente de como foram as questões de nível de aproveitamento de cada questão” (CÁT.4). Na avaliação de uma professora nas reuniões da Secretaria se discute o dia a dia dos docentes e da escola, e disse: “Participo também das reuniões pedagógicas promovidas pela Secretaria de Educação, é essa como as da escola são relacionadas ao nosso dia a dia, então a gente acaba por discutir os pontos da escola mesmo” (CÁT.5). E continuou, “Os alunos têm, eles recebem o livro sim” (CÁT.5).

Observa-se que a partir das publicações dos resultados das políticas de avaliações externas das notas do Ideb têm modificado o cotidiano da escola, repercutindo nas atividades desempenhadas pela direção, coordenação e especificamente no trabalho dos professores. Na busca por bons resultados das notas do Ideb foi implantado o projeto Aprova Brasil pelo Governo Municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação, o que para os professores, tem modificado o trabalho no seu ambiente escolar com a utilização dos módulos, as ações de leituras, das atividades programadas e dos simulados.

A reputação das escolas brasileira passou a estar relacionado com a obtenção das notas nas avaliações do Ideb, o que tem gerado tensões, pressões, redefinição do trabalho pedagógico e cobranças por meio das políticas institucionais sobre o trabalho realizado pelas escolas, e especificamente sobre o trabalho docente.

Foi constatado um aumento no número de serviços e exigências em torno do trabalho realizado na escola e do trabalho docente, com a implementação das políticas de avaliação externa do Ideb e com a implantação do projeto Aprova Brasil. Contudo, as políticas de maior percepção dos professores na escola, realizada pela Secretaria Municipal de Educação, é a atividade complementar (AC) e o projeto Aprova Brasil.

4.4.2 O sentimento dos docentes sobre a reputação do seu trabalho pela comunidade

Considerar a reputação dos docentes é também perceber o grau de respeito, importância, valorização e reconhecimento na comunidade, como resultado do trabalho realizado na escola, ou seja, a deferência social resultante do trabalho docente já realizado ou em curso na unidade de ensino em que atuam.

Ao levar em consideração o sentimento dos/as professores/as quanto a reputação do seu trabalho na comunidade, na avaliação de um professor ele considera que “de um modo geral, são todos respeitados pelos alunos, pelos pais e pela comunidade do entorno” (CÁT.1). No entender, de um docente, “em relação à valorização, é uma escola que eu vejo que ela tem uma grande importância da comunidade de entorno, tanto é que a gente percebe isso no início do ano, a gente percebe na matrícula” (CÁT.2).

Para uma professora a escola não é tão valorizada como antes, e disse, “A escola não é, acho que não é mais valorizada como em outros momentos que já avistei, de pais que iam em busca do professor pra ver como que o aluno tá, como é que o filho tá. Hoje não, ele vem para cobrar. "Por que que não tem isso?" Por que que não tem aquilo? Por que meu filho tá assim? É a cobrança” (CÁT.5).

Uma professora destacou na entrevista que a valorização deve começar das instâncias governamentais superiores, “Eu acho que pra começar essa valorização da educação, ela tinha que vir lá de cima, lá das mais altas instâncias do governo, porque se tudo tá relacionado à educação” (CÁT.5). Durante a entrevista uma docente reconhece que de forma geral, os professores são respeitados, entretanto, chama atenção que é preciso ainda discutir a importância do trabalho, e falou, “de forma geral, eu vejo que são respeitados” (CÁT.6) e prossegue dizendo que é preciso “discutir essa questão da valorização, do respeito, da importância do trabalho desenvolvido” (CÁT.6). Um professor chamou a atenção, sobre as responsabilidades que atualmente são transferidas para a escola pelas famílias e pelas políticas públicas, e enfatizou, que a escola não suporta mais isso, disse:

falo em termos de Brasil mesmo, uma reforma educacional daquela que realmente pense em um resultado, é social, que lhe dê resultado no trabalho com as famílias, principalmente com as famílias, que hoje a gente vê que a transferência dessa educação familiar vem toda pra a escola e aí, a escola não suporta mais isso. Desde muito tempo que as próprias políticas públicas passam essa carga pra a escola e a escola não tá suportando mais isso. Ela tá tirando da família, é, essa responsabilidade de educação, acha que a escola é aquele núcleo onde vai fazer tudo isso e a família fica a parte. Como a gente vê casos de famílias que deixam o aluno na escola e não tá nem aí. Não tá nem preocupado se ele já chegou em casa, se ele já saiu no horário certo, se ele chegou. Então, a gente vê que ela tá preocupada em deixar ele lá, lá a escola se vire pra tomar conta (CÁT.7).

E continuou na sua avaliação considerando que “ainda há uma valorização por uma minoria de pais e alunos” (CÁT.7).

Nas entrevistas dos docentes (CÁT.1), (CÁT.2), (CÁT.5), (CÁT.6) e (CÁT.7) é possível observar quatro aspectos importantes: primeiro, a relação da valorização da escola está intimamente ligada ao trabalho na sala de aula realizado pelos/as professores/as; segundo, o respeito aos/as professores/as se dá em função do seu trabalho realizado na escola; terceiro, a

responsabilidade de educar não deve ser somente da escola; e quarto, que o reconhecimento e o respeito a escola e aos/as professores/as devem acontecer em todas as instâncias governamentais e setores da sociedade.

Considerando ainda o trabalho realizado pela escola e pelos/as professores/as, os autores Tardif e Lessard (2014) destacam que é preciso, “reduzir a burocracia que desvia muitas vezes, as reformas a seu favor; introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas; valorizar o ensino e a opinião pública...” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 26).

O reconhecimento ao trabalho realizado pelos/as professores/as é de fundamental importância em uma sociedade, sobretudo, valorizar as características essenciais do processo do ensino e aprendizagem que se desenvolvem na escola, no qual são trabalhados os percursos de formação curricular, em que se busca com a realização do trabalho docente, criar as condições favoráveis para que os alunos possam aprender e desenvolverem suas habilidades e competências em um ambiente planejado e coordenado, com princípios e valores fundamentados na defesa e preservação da vida, do meio ambiente e da democracia, em que os direitos humanos devem ser garantidos de forma inclusiva, com igualdade de condições a todos os grupos sociais, com respeito às diversidades, as liberdades e as minorias, tão fundamentais em uma sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi realizada com o propósito de analisar em quais condições os professores desenvolvem seu trabalho no contexto da prática, em uma escola urbana da rede pública municipal do ensino fundamental de Vitória da Conquista. Os dados foram levantados e analisados no período de 2022 a 2023 na unidade de ensino identificada nesta pesquisa como escola Jequitibá. Para a produção dos dados fizemos o emprego de questionário e entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo foi a técnica para a organização dos dados e empregado o método do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). Teoricamente a pesquisa é fundamentada na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021) uma perspectiva epistemológica pluralista de compreensão da política educacional e nos estudos sobre trabalho docente propostos por Tardif e Lessard (2014).

Importante destacar que não buscamos estudar as arenas nas quais ocorrem a formulação das políticas públicas, os embates e disputas dos grupos de interesses para influenciar a definição das finalidades sociais e políticas da educação. Compreendemos que os textos de políticas públicas utilizados nos estudos e nas análises desta dissertação são produtos resultantes dos compromissos e interesses dos diversos grupos de influência internacional, nacional e local. E que estes textos de políticas públicas depois de formulados e publicados, repercutem diretamente nas condições de trabalho docente no cotidiano escolar e na “interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Nesta pesquisa, a análise da atuação das políticas públicas abrange estudos sobre as condições de trabalho dos professores no cotidiano da escola e na atuação das políticas sobre as condições de trabalho dos docentes com relação aos contextos: primeiro, os estudos foram sobre a origem social e as condições de trabalho na escola; segundo, a pesquisa transcorreu sobre a atuação das políticas e as condições de trabalho dos docentes com análise sobre os contextos situados, os contextos materiais, os contextos culturais profissionais e os contextos externos.

Identificamos sobre a origem social dos docentes na escola que a ampla maioria é do gênero feminino com maior número na faixa etária entre 26 e 45 anos que metade do quadro se autodeclararam pardos e sendo o estado civil casado o mais comum. Esses dados em contexto local estão em consonância com os dados nacionais que apontam para a maior participação das mulheres na docência no ensino fundamental.

No que tange à formação, verificamos que em sua totalidade os professores possuem licenciatura, a maioria fez a graduação em instituições públicas na forma presencial e tem estudos concluídos após a graduação em cursos de especialização. Foram identificados professores que já concluíram o curso de mestrado, e docentes que estão com os cursos de mestrado e doutorado em andamento.

Com relação ao regime de trabalho, o contexto micro (da escola) apresenta proximidade com os dados nacionais. A metade dos professores da escola pesquisa é de contratados. Com relação a quantidade de horas de trabalho por semana e turnos, constatamos que o maior número de professores possui jornadas de trabalho de 21 a 60 horas semanais, o que corresponde a 68,2%. Quanto ao número de turmas foi verificado que para os professores que trabalham até 20h semanais o número varia entre 04 e 07 turmas, e para os que trabalham 40 horas semanais entre 08 e 15 turmas. Importante considerar que gera sobrecarga de trabalho para um/a professor/a trabalhar 60 horas semanais e ainda dar conta de planejamento, elaboração e correção de avaliações, preenchimento de cadernetas, reuniões, entre outras atividades.

No percurso da pesquisa sobre a atuação das políticas e as condições de trabalho dos docentes buscamos compreender a importância dos contextos porque “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”.

Os dados apresentados nos contextos situados apontam que a Escola Municipal Jequitibá está situada na área urbana de Vitória da Conquista e que o processo de construção da escola ocorreu a partir das reivindicações da comunidade ao Governo Municipal.

Sobre os contextos materiais, observamos que a escola não possui espaço adequado para o planejamento dos/as professores/as (atividade complementar - AC), sala de audiovisual, auditório, refeitório, laboratórios de informática e de ciências, e quadra de esportes dentro da área da escola.

Sobre as tecnologias (impressoras, copiadoras, data shows, computadores, tvs e internet) foi observado não haver o número adequado de equipamentos disponíveis em número suficientes para a realização do trabalho dos docentes em sala de aula. Observou-se ainda, que não há disposição de notebooks, lousa digital e o funcionamento da internet é irregular.

Foi constatado sobre a infraestrutura de materiais dificuldades com relação à disposição dos aspectos físicos e materiais na escola, com destaque para a escassez de material com limitação e/ou falta de material impresso, ocorrência de falta de tinta para pinceis utilizados nos quadros brancos, equipamento de impressão quebrado e problemas relacionados à organização e disposição dos espaços. Importante salientar que esses fatos modificam as iniciativas de

políticas de investimentos na escola tencionando a equipe em lidar com as necessidades inesperadas, como destacam Ball, Maguire e Braun (2021, p.63) “Iniciativas de políticas relacionadas ao financiamento da escola podem moldar as decisões de investimento de maneira inesperadas, de modo que, em particular, os gastos de capital tornam-se menos sobre prioridades e mais sobre oportunidades”.

Em nossa análise sobre os contextos culturais profissionais foi observado como os docentes em contextos institucionais compreendem e atuam dando sentido à política no exercício das suas atividades profissionais.

Diante das limitações desta pesquisa e buscando melhor compreender a atuação de políticas nos contextos culturais profissionais sobre as condições de trabalho docente, os resultados foram organizados em quatro categorias: dificuldades cotidianas no exercício da docência; experiências vivenciadas no exercício da docência; carreira e salário no exercício da docência; e gestão da escola e autonomia.

Constatamos diversas dificuldades no cotidiano do exercício da docência para a realização do trabalho, como: a falta de recursos materiais e de equipamentos (data show e notebook), inexistência de sala de vídeo e sala para a realização dos trabalhos com artes, e reforma do espaço escolar em períodos e horários de aulas. Estes elementos estão relacionados aos fatores materiais e ambientais como indicam os estudos de Tardif e Lessard (2014).

Identificamos relatos de situações de vulnerabilidade socioeconômica de alunos que chegam a ir à escola com o objetivo de merendar e do envolvimento de alunos em situações de violência. Esses elementos descritos foram relacionados aos fatores sociais como destacam Tardif e Lessard (2014).

Verificamos dificuldades quanto ao tempo de trabalho, a diversidade das outras tarefas além do ensino, e as atividades realizadas nos finais de semanas que foram relacionados aos fatores da organização do trabalho como indicam Tardif e Lessard (2014).

Observamos que o entendimento sobre a autonomia docente é alusivo a desenvolver o trabalho em sala de aula, entretanto, para Tardif e Lessard (2014) é pouco o poder sobre o posto do trabalho por parte dos professores e pedagogos.

Tendo em consideração que no quadro de análise sobre atuação de políticas e como elas são interpretadas, traduzidas e construídas, a última dimensão contextual é denominada de contextos externos. Para análise de atuação de políticas, nesse contexto, foram organizados com os seguintes subtópicos: as políticas de avaliação externa, pressões e apoio das autoridades sobre o trabalho docente; e o sentimento dos docentes sobre a reputação do seu trabalho.

No que diz respeito às políticas de avaliação externa, pressões e apoio das autoridades sobre o trabalho docente, verificamos que a busca por bons resultados na escola sobre os índices de avaliação externa como o Ideb e a aplicação do projeto Aprova Brasil, que a Secretaria de Municipal de Educação modificou a rotina de trabalho dos docentes no ambiente escolar, devido ao calendário fixo de atividades, simulados aplicados aos alunos e das reuniões realizadas mensalmente com os professores.

Sobre o sentimento dos docentes quanto a reputação do seu trabalho foi possível observar quatro aspectos importantes: primeiro, a relação da valorização da escola está intimamente ligada ao trabalho na sala de aula realizado pelos/as professores/as; segundo, o respeito aos/as professores/as se dá em função do seu trabalho realizado na escola; terceiro, a responsabilidade de educar não deve ser somente da escola; e quarto, que o reconhecimento e o respeito a escola e aos/as professores/as devem acontecer em todas as instâncias governamentais e setores da sociedade.

Comprendemos que os estudos a respeito das condições de trabalho docente precisam aprofundar questões como o financiamento da educação, a implantação da dedicação exclusiva na carreira do magistério, os efeitos das políticas de avaliação em larga escala sobre o trabalho docente e a rotina da escola, e acerca da saúde do professor da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica de Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Quem deforma o profissional do ensino?** Revista de Educação AEC, Brasília, 14(58): 7-15, out./dez.1985.
- BAHIA. **Lei nº 12.564, 10 de janeiro de 2012**. Atualiza os limites dos municípios que integram o Território de Identidade de Vitória da Conquista, na forma da Lei nº 12.057, de 11 de janeiro de 2011. Salvador, 10 de janeiro de 2012.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. 2.ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARROS, Antonilda Vasconcelos de. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92 p. 725-751, Especial - out. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>. Acesso em: 21 de maio de 2022.
- BOGDAN, R.; BIRKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Codex Porto, 1994.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, POR: Porto Editora, 1999.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008.
- BRASIL, **Lei 12.960**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 27 de março de 2014.

BRASIL. **Lei 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 04 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI n. 4167**. Relator: Min. Joaquim Barbosa. Brasília, 28 de outubro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005**. Brasília, 2014.

BRASIL. **EC 95 e suas consequências**. 27 de novembro de 2018. Disponível em: fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/2018-11-27-EC-95. DIEESE - São Paulo, 27 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, Resolução CNE/CP nº 02**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Resolução CD/FNDE/MEC nº 15**. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar/2022**. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2022. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 29/03/23.

BRASIL, Ministério de Minas e Energia. **Projeto RADAMBRASIL**. Levantamento dos recursos naturais. Folha SD 24 Salvador. Rio de Janeiro: MME, 1981.

BRASIL. **PORTAL QEDU**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 11 mar. 2023. <https://novo.qedu.org.br/municipio/2933307-vitoria-da-conquista>.

CNTE. **Professores no Brasil estão entre mais mal pagos em ranking internacional**. 2015. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/educacao-na-midia/14801-professores-no-brasil-estao-entre-mais-mal-pagos-em-ranking-internacional.html>>. Acesso em: 05/05/15.

COIMBRA, M. A. **Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais**. In: ABRANCHES, S. et al. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 65-10.

DEITOS, Juliano Marcelino. **A hegemonia empresarial na Educação Brasileira: uma análise do Movimento Todos Pela Educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

DIEESE. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica.** Nota técnica 141, outubro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira. Faculdade de Educação, Campinas, fevereiro de 2011.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALA, PAULO. **A teoria institucional de Douglass North*** * Este artigo é uma versão modificada de parte de dissertação de mestrado com o título “Teoria e Retórica em Douglass North: subsídios para uma análise de sua contribuição”, defendida em dezembro/2001 na FGV-SP, redigida sob a orientação do prof. dr. Luiz Carlos Bresser-Pereira. Brazilian Journal of Political Economy [online]. 2003, v. 23, n. 2 [Acessado 11 setembro 2022], pp. 276-292. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-31572003-0684>>. Epub 20 Jun 2020. ISSN 1809-4538. <https://doi.org/10.1590/0101-31572003-0684>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades.** Acesso em 24 de julho. 2022. (Vitória da Conquista (BA). Prefeitura. 2014. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br>. Acesso em: jan. 2014).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo.** In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p.249-283.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política educacional.** Jornal de Políticas educacionais, Curitiba, vol. 12, n. 16, p. 01-19, agosto. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O capital: crítica da economia política.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 1890/2013.

MENDES, V.; PERONI, V. **Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira.** Revista Espaço Pedagógico, vol.27, n.1, p.65-88, 2020.

MINAYO, Maria C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, D, A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, D.A. **Trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. **Condições de trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão financiamento e Direito à Educação.** 2 ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PERONI, V.; LUMERTZ, J. S. **A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia: relação entre público e privado.** *Imagens da Educação*, vol. 11, n.2, p.212-232, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.54446>.

PURIN, Paola Cardoso. **O trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora.** 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA JÚNIOR. Edmilson Antônio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa.** Belo Horizonte, 2017.

REIS, B.P.W. **Políticas públicas.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SOUTO, Lucas Gonçalves. **Diagnósticos dos indicadores socioeconômicos de Vitória da Conquista-BA.** Anais XV Semana de Economia UESB: a Conjuntura Econômica atual e os desafios do desenvolvimento. 15. 2017, Vitória da Conquista.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 394, 22 de dezembro de 1986.** Dispõe sobre a estruturação do magistério público municipal de Vitória da Conquista, estado da Bahia e dá outras providências. Vitória da Conquista, 1986.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 421, 31 de dezembro de 1987.** Dispõe sobre a Administração Municipal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Vitória da Conquista, 1987.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 4.285, de 22 de junho de 1988.** Regulamenta sobre o processo eleitoral estabelecido pela Lei Municipal nº 394/86 e dá outras providências. Vitória da Conquista, 1988.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 1.762, de 30 de junho de 2011.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação no Município de Vitória da Conquista, e dá outras providências. Vitória da Conquista, 2011.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 1.885, de 10 de abril de 2013.** Institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, cria seus órgãos constitutivos e dá outras providências. Vitória da Conquista, 2013.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Lei Municipal nº 2.586, de 3 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre alterações a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Vitória da Conquista, 2022.

APÊNDICE A - Questionário: perfil dos professores do Ensino Fundamental Anos finais



Questionário - Perfil dos professores do Ensino Fundamental Anos finais

Data: ____/____/____

Bom dia, professor (a),

Gostaria de conhecer um pouco sobre você o seu trabalho no exercício da docência na rede municipal de ensino. Para tanto, conto com a sua participação para responder as questões abaixo. Certifico que tais informações são confidenciais e que a sua identidade não será divulgada. Desde já, agradeço a colaboração.

1.0 - Informes Gerais

1.1 - Sexo:

Masculino Feminino

1.2 Qual a sua idade?

até 25 anos 26 a 35 anos 36 a 45 anos 46 a 55 anos mais de 55 anos

1.3 Cor/raça:

preto/a branca pardo/a amarelo/a indígena

1.4 Qual o seu estado civil:

Vive com o/a companheiro Solteiro/a Casado/a Divorciado/a

2.0 - Formação

2.1 - Qual a sua formação em nível superior?

- Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa
 Licenciatura em Letras- Língua Estrangeira
 Licenciatura em Artes/Teatro/Dança/Música
 Licenciatura em Geografia
 Licenciatura em História
 Licenciatura em Matemática
 Licenciatura em Ciências Biológicas
 Licenciatura em Educação Física

2.2 - Seu curso de graduação (licenciatura) foi realizado:

IES pública IES privada

2.3 - Seu curso de graduação (licenciatura) foi realizado:

Presencialmente na modalidade EAD

2.4 - Com relação aos seus estudos após a graduação:

- não possui especialização
 curso de especialização concluído
 Curso de especialização em andamento
 curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado) concluído
 curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado) em andamento
 curso de pós-graduação stricto sensu (doutorado) concluído
 curso de pós-graduação stricto sensu (doutorado) em andamento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



3.0 - Tempo de trabalho

3.1 - Há quanto tempo trabalha no magistério?

até 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos mais de 20 anos

3.2 - Há quanto tempo trabalha na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista?

até 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos mais de 20 anos

3.3 - Há quanto tempo trabalha na escola atual?

menos de 01 ano 1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos mais de 15 anos

4.0 - Regime de trabalho e situação de trabalho

4.1 - Sua situação funcional na rede municipal de ensino é:

Concursado Contratado

4.2 - Quantidade de horas de trabalho por semana:

até 20 h 21h a 40h mais de 40h

4.3 - Em quantas turmas você leciona semanalmente na rede municipal de ensino?

R: _____

4.4 - Como você classifica as condições de trabalho da escola em que atua?

Ótimas Boas Regulares Péssimas

4.5 - Como você se sente em relação à profissão docente?

Muito satisfeito/a Satisfeito/a Pouco satisfeito/a Insatisfeito/a

Muito insatisfeito/a

4.5.1 - Caso tenha respondido insatisfeito ou muito insatisfeito na questão anterior, a que se deve isso?

4.6 - Você já se afastou do trabalho por motivo de saúde?

Sim Não

4.7 - Como você avalia as CONDIÇÕES AMBIENTAIS do seu ambiente de trabalho (acústica: ruídos; temperatura: calor/frio; poluição sonora; ventilação; umidade)?

Ótima Boa Ruim Péssimo

4.8 - Como você avalia a INFRAESTRUTURA do seu ambiente de trabalho (biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário)?

Ótima Boa Ruim Péssimo

4.9 - Como você avalia as RELAÇÕES INTERPESSOAIS em seu ambiente laboral (convívio social com alunos; convívio social com colegas de trabalho; interação entre professores;



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



relacionamento com os alunos; relacionamento com os colegas; relacionamento com a direção; relacionamento com os pais de alunos).

() Ótima () Boa () Ruim () Péssimo

4.10 - Você participou de atividades de formação continuada (cursos de 30h ou mais, palestras seminários) nos últimos dois anos?

() sim (dentro da escola) () sim (fora da escola) () não

4.10.1 - Caso tenha respondido SIM à questão anterior, assinale qual/is os cursos que você participou:

() Cursos e oficinas () Conferências e seminários () Live () Cursos online
 () Não se aplica

4.11 - Possui filiação sindical:

() Sim () Não

4.12 - Trabalha também em outro município:

() Sim () Não Qual? _____

4.13 - Como foi sua rotina de trabalho durante a pandemia da covid-19?

4.14 - Quais foram as principais dificuldades que você sentiu para trabalhar com as aulas remotas no contexto da covid-19?

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas com os professores do ensino fundamental Anos finais



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO
 ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL
 DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Roteiro de entrevistas

Bloco 1 - Trajetória e condições de trabalho

1. Fale um pouco sobre o seu processo de formação para a docência em sala de aula: o curso de formação na licenciatura, as primeiras experiências como professor.
2. O que é ser professor para você?
3. Nas suas atividades cotidianas de ensino, quais as dificuldades que você apontaria como as mais difíceis de serem enfrentadas?
4. No exercício da docência, quais experiências vivenciadas que marcaram sua carreira? O que te deixa satisfeito? E o que não te deixa satisfeito?
5. Durante sua carreira, no exercício da docência, você já pensou em desistir de dar aulas, de ser professor/a? Em caso afirmativo, por quê?
6. Comente sobre o plano de carreira, a sua jornada de trabalho, a sua carga horária e o tempo destinado ao planejamento e as avaliações?
7. Como você avalia a situação salarial dos professores na rede municipal de ensino?

Bloco 2 - Condições de trabalho e autonomia docente

1. Em sua escola, a organização escolar e as condições de trabalho são suficientes para desempenhar suas atividades docentes? Por quê?
2. Como você escolhe o material didático a ser utilizado em suas aulas?
3. De que forma você define o conteúdo de suas aulas? O que considera importante o estudante aprender?
4. Qual a relação estabelecida entre os docentes e a direção e coordenação pedagógica nesta escola?
5. Você percebe que no decorrer do tempo houve mudanças na relação que os docentes estabelecem com seu trabalho? De que forma isso interferiu em sua relação com a docência?
6. Como você se sente em relação às condições de trabalho de que dispõe no seu dia a dia?
7. Como são as reuniões em que participam todos os professores da escola? O que discutem? A pauta é fechada ou aberta?
8. Você participa de reuniões pedagógicas, reuniões com os pais e reuniões sindicais? Caso participe, quais reuniões e com qual frequência? Relate também, se a participação nessas reuniões tem contribuído, de alguma forma, para sua carreira e como você também tem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



colaborado?

9. Você acredita que tenha autonomia sobre seu fazer pedagógico? Quais são as principais formas de controle sobre seu trabalho?

Bloco 3 - O professor e as políticas educacionais na rede municipal

1. Como você percebe as atuais políticas educacionais no Brasil, em particular a Base Nacional Comum Curricular e o NOVO FUNDEB? De que forma percebe que essas políticas impactam seu trabalho em sala de aula?
2. Como você vê a atual organização educacional da rede municipal de ensino?
3. Você sente que a política educacional da SMED modifica seu cotidiano de trabalho? Explique.
4. Você é sindicalizado? Para você o Sindicato dos docentes tem abordado dentre suas reivindicações a discussão das condições de trabalho do professor? Por quê?
5. Para você, de que forma a autonomia do professor é atravessada pelas políticas educacionais?
6. Em sua avaliação os professores desta escola são valorizados e respeitados pelos alunos, pelos pais, pela comunidade do entorno?
7. Na sua opinião, o que poderia ser feito para destacar a importância do trabalho, da identidade e da valorização docente na sociedade?

Agradeço por suas respostas e pelo tempo dispensado em me conceder esta entrevista.

Muito obrigado!

APÊNDICE C - Roteiro para observação e levantamento dos contextos na escola pesquisada



CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA
CONQUISTA – BA

Roteiro para observação e levantamentos dos contextos na Escola pesquisada

Bloco 1 – Contextos situados (localidade, história e matrícula)

1.1 Localidade.

1.1.1. Qual localidade está instalada a escola?

1.1.2 A localização é central ou periférica?

1.1.3 Os moradores que residem nas localidades apresentam baixo poder aquisitivo, médio ou alto?

1.1.4 Quais atividades laborativas que são identificadas e mais desenvolvidas pelos pais no seu cotidiano?

1.1.5 Qual identificação das pessoas quanto a raça: pretas, brancas, pardas, amarelas ou indígenas na comunidade atendida pela escola?

1.1.6 Observações:

1.2 História.

1.2.1 Quando a escola foi fundada? Existiu algum motivo para a construção da escola neste local e nesta comunidade?

1.2.2 Experiências: A escola oferece o quê? Qual o foco da escola?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



1.2.3 Financiamento: Qual o orçamento total da escola?

1.2.4 A reputação da Escola na comunidade é boa ou ruim? Por quê? Há satisfação pela escola por parte dos professores, dos alunos e dos pais?

1.3 Matrícula

1.3.1 Quantidade de alunos por turno, gênero, origem (bairro, outro município), condição social e étnica?

1.3.2 Os alunos apresentam dificuldades de leitura e escrita? Existem alunos analfabetos? Há alunos com deficiência? Existem alunos superdotados? Os alunos apresentam maior interesse por alguma atividade específica? O que os alunos mais reivindicam que se tenha na escola?

Bloco 2 – Contextos das culturas profissionais (ethos, experiências, gestão das políticas na escola).

2.1 Ethos

2.2.1 Quais são os hábitos fundamentais dos comportamentos, nas relações institucionais, praticados no trabalho realizado pelos profissionais da escola?

2.2.2 Do ponto de vista da cultura quais são os valores, as ideias, ou crenças que são mais marcantes nas relações dos profissionais desta escola?

2.2 Experiências

2.2.1 O que mais tem dado sentido as práticas profissionais realizadas na escola?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
 MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



2.3 - Gestão das políticas na escola

2.3.1 Como acontece a gestão das políticas na escola? Quem participa? Como moldam as ações das políticas e com quais perspectivas e atitudes?

Bloco 3 – Contextos materiais (aspectos físicos da escola: edifício, orçamento, funcionários, tecnologias de informação, infraestruturas de materiais).

3.1 Aspecto físico da escola

3.1.1 O prédio é próprio ou alugado? Quando foi construído? Existem extensões?

3.1.2 Quais os espaços que existem na escola? São suficientes e adequados?

3.2 Orçamento

3.2.1 Qual o orçamento da escola? Quais recursos a escola tem recebido dos governos federal, estadual e Municipal? Possui algum tipo de arrecadação própria?

3.3 Funcionários

3.3.1 Qual o quantitativo de funcionários da escola (professores/as) e demais funcionários por turno e modalidades de ensino).



3.4 Tecnologias de informação

- 3.4.1 São utilizadas algum tipo de tecnologia da informação nas atividades realizadas na escola? Em caso afirmativo, quais?

3.5 Infraestrutura de materiais

- 3.5.1 As infraestruturas de materiais atendem as necessidades de funcionamento da escola?

Bloco 4 – Contextos externos (currículo, avaliações, expectativas, pressões e apoio das autoridades).

4.1 Currículo

- 4.1.1 Como é sistematizado o conhecimento escolar? Quais são as disciplinas oferecidas? Como são selecionados os conteúdos?

4.2 Avaliações

- 4.2.1 Tem sido aplicado algum tipo de avaliação externa na escola? Em caso afirmativo, qual avaliação externa realizada na escola e com quais objetivos?

4.3 Expectativas

- 4.3.1 Quais aspectos produzidos a partir da obtenção das notas das avaliações?

4.4 Pressões

4.4.1 Quais atividades ocorrem a partir dos resultados das avaliações?

4.5 Apoio das autoridades

4.5.1 Existem algum tipo de ação de apoio para a escola e seus profissionais por parte das autoridades competentes? Em caso afirmativo, quais?

Agradeço por suas respostas e pelo tempo dispensado em me conceder esta entrevista.

Muito obrigado!

ANEXO A - Autorização para coleta de dados

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, *Edgard Larry Andrade*, ocupante do cargo de *secretário municipal de educação* do(a) *rede municipal de ensino do município de Vitória da Conquista - Ba*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Condições de Trabalho Docente: Estudo de caso em duas escolas de médio porte do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba*, dos pesquisadores *Prof. Esp. Coriolano Ferreira de Moraes Neto (Pesquisador)* e *Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (Orientador)* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

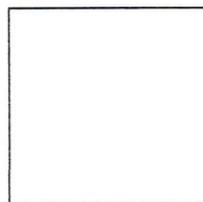
Vitória da Conquista - Ba, 19 de maio de 2022



Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo:

Edgard Larry Andrade Soares
 EDGARD LARRY ANDRADE SOARES
 SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 MAT.: 0424569-2



Impressão Digital
 (Se for o caso)

ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Condições de Trabalho Docente: Estudo de caso em duas escolas de médio porte do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba.

Pesquisador: CORIOLANO FERREIRA DE MORAES NETO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60448422.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.540.777

Apresentação do Projeto:

Apresentado pelo pesquisador como a seguir: “A pesquisa tem como tema: Condições de Trabalho Docente: Estudo de caso em duas escolas de médio porte do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba. Busca responder a seguinte questão como objeto de estudo: Em quais condições os professores desenvolvem seu trabalho, no contexto da prática, em duas escolas urbanas de médio porte, da rede pública de Vitória da Conquista? Com o propósito de compreender as condições de trabalho docente no ensino fundamental, volta-se o olhar ao grupo constituído pelos diretores, coordenador e professores em um universo de duas escolas urbanas de médio porte da rede pública municipal de ensino do município de Vitória da Conquista - Ba. Neste grupo, fazem parte: diretores, coordenadores e professores da área de ciências humanas, estes últimos, quem possuir mais de 15 anos no exercício de atividade do magistério. A pesquisa será realizada com a aplicação do método de abordagem do ciclo de política, tendo como referência a teoria da atuação propostos por Stephen Ball e colaboradores, que apresentam uma tipologia derivada de sua análise de dados que confronta e mapeia sistematicamente diferentes aspectos do contexto, sendo eles: o contexto situado, o contexto da cultura profissional, o contexto dos materiais e contextos externos. Dessa forma, Stephen Ball oferece um quadro por meio do qual incorpora preocupações contextuais dentro de uma análise político educacional, afirma ainda, não ser um modelo abrangente, mas um dispositivo heurístico para incentivar a

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.540.777

investigação e o questionamento, e possibilitar iluminar aspectos deixados de lado da política em cena. Pretende-se nesse contexto, de forma presencial, aplicar para cada professor(a), sendo um total de dez professores dividido em 05 cinco por cada escola, 01 (um) questionário para o levantamento do perfil e 01 (um) questionário semiestruturado. As entrevistas serão realizadas com perguntas e respostas que serão escritas e também gravadas para coleta de áudio, também serão feitas observações com registros (escritos) dos momentos de estudo no planejamento, do ensino e do desenvolvimento das atividades nas escolas. Para a análise dos dados obtidos no grupo, pretende-se utilizar como aporte metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin (2000). Os dados serão organizados mediante as três fases propostas por Bardin (2000): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Importante compreender que as categorias podem ser definidas ou emergirem a partir das falas, dos discursos e do conteúdo das respostas. Após a organização das categorias, faz-se a discussão teórica para explicar e dar visibilidade a análise dos dados”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as condições de trabalho docente a partir das políticas que circulam no contexto da influência ao contexto da prática em duas escolas urbanas do ensino fundamental II da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba.

Objetivo Secundário:

Identificar como as políticas educacionais atuam no contexto da prática sobre as condições do trabalho docente em duas escolas urbanas de médio porte do ensino fundamental, da rede pública municipal de Vitória da Conquista -Ba. Compreender como as condições de trabalho no interior da escola influenciam no exercício da docência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:

Riscos: Diante do desafio que se apresenta em compreender o trabalho docente no contexto da prática escolar, desviar do cuidado que exige a vigilância epistemológica, enquanto pesquisador, e fugir do objeto da pesquisa, diante da complexidade que se encontra mergulhado o sistema educacional brasileiro.

Observação: No TCLE, o pesquisador apresenta a seguinte: 1. O risco se dá, caso ocorra, algum desconforto em responder alguma pergunta que possa causar constrangimento para algum membro do setor da escola ou do sistema municipal de ensino. Para amenizar os riscos: Será

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepiq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.540.777

preservado sob sigilo a identidade dos entrevistados, participantes da pesquisa, como também, a identificação das unidades de ensino, locais onde serão realizados os levantamentos dos dados. Os questionários serão devidamente recolhidos e lacrados em envelopes, as vistas dos participantes e mantidos sob sigilo em arquivo. Os dados serão utilizados preservando a identidade dos participante e locais das pesquisa.

Benefícios:

Compreender cientificamente em quais condições os professores desenvolvem seu trabalho, no contexto da prática, em duas escolas urbanas de médio porte, da rede pública municipal do ensino fundamental de Vitória da Conquista. Fornecer informações, a partir dos dados pesquisados, sobre as condições de trabalho docente no contexto escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, Linha de Pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas, que aborda temática acerca das condições de trabalho docente. Trata-se de um estudo de caso realizado em duas escolas de médio porte do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista – Ba.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1952765.pdf 26/05/2022 17:42:52 - ok

Termo_uso_de_imagens.docx 26/05/2022 17:37:05- ok

Roteiro_entrevista.docx 26/05/2022 17:32:10- ok

Questionario_do_perfil_docente.docx 26/05/2022 17:29:11- ok

Autorizacao_para_coleta_de_dados.docx 22/05/2022 14:15:23- ok

Projeto_detalhado_brochura_investigador.pdf 21/05/2022 09:04:56 ok

Declaracao_de_Concordancia.pdf 21/05/2022 08:59:13- ok

TCLE_CEP_.docx 21/05/2022 08:57:23- ok

Folha_de_Rosto_.pdf 21/05/2022 08:52:50 - ok

Recomendações:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.540.777

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências éticas que impeçam a realização do projeto. O pesquisador precisa apenas estar atento à seguinte solicitação.

– Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V)

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 22/07/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1952765.pdf	26/05/2022 17:42:52		Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.docx	26/05/2022 17:37:05	COROLANO FERREIRA DE MORAES NETO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	26/05/2022 17:32:10	COROLANO FERREIRA DE MORAES NETO	Aceito
Outros	Questionario_do_perfil_docente.docx	26/05/2022 17:29:11	COROLANO FERREIRA DE MORAES NETO	Aceito
Outros	Autorizacao_para_coleta_de_dados.docx	22/05/2022 14:15:23	COROLANO FERREIRA DE MORAES NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura_investigador.pdf	21/05/2022 09:04:56	COROLANO FERREIRA DE MORAES NETO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Concordancia.pdf	21/05/2022 08:59:13	COROLANO FERREIRA DE MORAES NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_.docx	21/05/2022 08:57:23	COROLANO FERREIRA DE MORAES NETO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_.pdf	21/05/2022	COROLANO	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.540.777

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_.pdf	08:52:50	FERREIRA DE MORAES NETO	Aceito
----------------	---------------------	----------	-------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 22 de Julho de 2022

Assinado por:

**Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Esp. Coriolano Ferreira de Moraes Neto 1.2.

ORIENTADOR/ORIENTANDO: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Condições de trabalho Docente: Estudo de caso em duas escolas de médio porte do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista– Ba

2.2. PORQUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Com o propósito de responder a seguinte questão: Em quais condições de trabalho os professores desenvolvem seu trabalho, no contexto da prática, em duas escolas urbanas de médio porte, da rede pública de Vitória da Conquista – Ba.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as condições de trabalho docente a partir das políticas que circulam no contexto da influência ao contexto da prática em duas escolas urbanas do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista- Ba.

Objetivos específicos: - Identificar como as políticas educacionais atuam no contexto da prática sobre as condições do trabalho docente em duas escolas urbanas de médio porte do ensino fundamental, da rede pública de Vitória da conquista – Ba.

- Compreender como as condições de trabalho no interior da escola influenciam no exercício da docência.

ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você responderá um questionário com 10 (dez) questões.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Nas escolas, Vitória da Conquista, 12/07/2022 e 11/08/2022

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

01:30 min. (Uma hora e trinta minutos).

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

1 MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. O risco se dá, caso ocorra, algum desconforto em responder alguma pergunta que possa causar constrangimento para algum membro do setor da escola ou do sistema municipal de ensino.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Será preservado sob sigilo a identidade dos entrevistados, participantes da pesquisa, como também, a identificação das unidades de ensino, locais onde serão realizados os levantamentos dos dados. Os questionários serão devidamente recolhidos e lacrados em envelopes, as vistas dos participantes e mantidos sob sigilo em arquivo. Os dados serão utilizados preservando a identidade dos participantes e locais das pesquisas.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Compreender em quais condições de trabalho os professores desenvolvem seu trabalho no contexto da prática.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Possibilitar informações que forneçam dados científicos sobre as condições de trabalho docente no contexto escolar.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável o precisará ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Coriolano Ferreira de Moraes Neto.

Endereço: Av. Filipinas, 563 - Jardim Guanabara - Vitória da Conquista – Ba. Fone: 77 9 8824 9059 / E-mail: coriolanomoraes@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

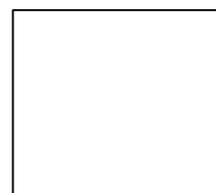
em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ___ de julho de 2022

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Vitória da Conquista, ___ de julho de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página **4**

Rubricas:

--

ANEXO D - Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	Condições de Trabalho Docente: Estudo de caso em duas escolas de médio porte do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista - Ba.
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Coriolano Ferreira de Moraes Neto

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004),

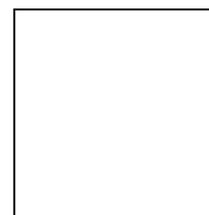
AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

da minha pessoa

do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista – Ba., _____, **julho de 2022**

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)



Impressão Digital

Assinatura do(a) pesquisador