

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SORAIA MELEIRO DOS SANTOS

CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DA
REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE

RIO BRANCO (AC)

2019

SORAIA MELEIRO DOS SANTOS

**CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DA
REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Linha: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

RIO BRANCO (AC)

2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S2373c Santos, Soraia Meleiro dos, 1990 -

Condições do trabalho docente em escolas de anos iniciais da rede municipal da cidade de Rio Branco - Acre / Soraia Meleiro dos Santos; orientadora: Dr^a. Ednacelí Abreu Damasceno. – 2019.

194 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndices.

1. Condições de trabalho. 2. Rede Municipal de Rio Branco. 3. Trabalho docente. I. Damasceno, Ednacelí Abreu (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

SORAIA MELEIRO DOS SANTOS

**CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DA
REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Linha: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

Aprovada em ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno – Orientadora
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima – Examinadora interna
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva – Examinadora externa
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Rio Branco, 16 de dezembro de 2019

Dedico este trabalho à minha amada mãe Maria Juscilene Marinho Meleiro (In memoriam) que, mesmo não se fazendo mais presente em matéria, se mantém viva em minha lembrança e pensamentos. Obrigada por ter me dado a vida, pelo seu amor incondicional, por ter estado sempre ao meu lado me incentivando e por ter sido a melhor mãe que eu poderia ter. A você dedico todas as minhas conquistas.

Soraia Meleiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha mãe, minha inspiração e maior incentivadora. Sinto profundamente não a ter presente neste momento, mas sigo buscando honrar sua memória e ensinamentos;

Às escolas: João Paulo I, onde estudei os anos iniciais do Ensino Fundamental; Marilda Gouveia Viana, onde estudei os anos finais do Ensino Fundamental; Glória Perez, escola onde iniciei o ensino médio; e Heloisa Mourão Marques, onde finalizei meu ensino médio. Agradeço a todas essas escolas, PÚBLICAS, e seus professores, por terem plantado sementes que me trouxeram até aqui. Afirmo que sem a educação pública que me foi garantida por lei, isso jamais seria possível;

Agradeço, também, à Universidade Federal do Acre que, por quase dez anos, tem contribuído para minha formação. Ao longo desses anos, essa instituição, além de possibilitar ricas experiências, me oportunizou, também, as condições necessárias para seguir nos estudos mesmo em meio às adversidades, sobretudo, financeiras. Na Ufac, ao longo da graduação em Pedagogia, pude participar do programa de Iniciação à Docência – PIBID, do programa de Iniciação científica – PIBIC, de tutoria, além de estágios remunerados. Além disso, através dos incentivos dados pela instituição, por meio do Programa de Assistência Estudantil Auxílio Para Participação em Eventos Científicos – Pró-Ciência, pude participar de diversos eventos científicos que contribuíram em grande medida para meu percurso formativo;

À Capes, pelo apoio financeiro no decorrer da Pós-graduação, através da concessão de bolsa de estudo que muito contribuiu nesses dois anos de mestrado;

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia PROCAD/AMAZÔNIA, que me possibilitou 4 (quatro) meses de muito aprendizado através do Programa de Mobilidade Acadêmica, no qual pude cursar a disciplina de Política Educacional e Trabalho docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná;

À minha orientadora, Profa. Dra Ednacelí Abreu Damasceno (que foi, inicialmente, minha coordenadora de PIBID, orientadora de PIBIC e TCC e, agora, também orientadora do mestrado), por me incentivar desde cedo a me dedicar à pesquisa. Já somamos quase seis anos de parceria e colaboração! Obrigada por me guiar neste caminho e confiar no meu trabalho;

Às professoras Dra.Elizabeth Miranda e Dra Tânia Mara, minhas professoras na graduação e na pós-graduação. Obrigada por todos os ensinamentos. À professora Dra

Lenilda Albuquerque, por quem nutro um especial carinho e admiração. Obrigada por todo apoio, gentileza e dedicação, tê-la como professora foi uma grande honra, a senhora me inspira com todo seu profissionalismo, inteligência e sensibilidade;

À professora Dra Mônica Ribeiro, por todas as contribuições dadas na qualificação, e também por todo auxílio e suporte dado ao decorrer de minha participação no PROCAD/AMAZÔNIA;

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – Acre, por possibilitar que esta pesquisa fosse realizada nas escolas da Rede e por todas as informações cedidas pelos departamentos de Gestão, Lotação e Estatísticas. Aos gestores e coordenadores das escolas pesquisadas, por permitirem minha entrada. E, principalmente, aos professores, por terem cedido seu tempo, mesmo em meio à intensa rotina escolar. Meu agradecimento todo especial a vocês;

Às minhas irmãs Sayra e Sabrina, que junto aos meus amigos formam minha família;

Às minhas mais que amigas, irmãs, que a Graduação em Pedagogia me deu, Roziane Santolião (eu não sei o que teria sido de mim sem seu apoio no momento mais difícil desta pesquisa, obrigada por sempre me dizer que ia dar certo, mesmo quando eu mesmo duvidava disso); Poliana Marques, com toda sua garra, mesmo frente às adversidades, você é uma guerreira!;

Amanda Oliveira, com toda sua leveza e companheirismo; e Cristiane Diniz, com toda sua paciência e disponibilidade. Minha gratidão a vocês;

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus queridos colegas da turma 2017 do Mestrado em Educação: Jhoney Brandão, Alisson Damião e Adão Xavier, que me ajudaram ao longo da coleta de dados e me deram todo suporte necessário enquanto estive no Paraná. Jessiane Gisele, Sulamita Rosa, Thaís Pellegati e Elverenice Vieira, com quem pude partilhar momentos de alegrias, assim como de medos e inseguranças e muitos cafés. Foi um prazer partilhar essa caminhada com vocês. Nós conseguimos!!!

A todos vocês dedico este trabalho e deixo registrada toda minha gratidão!

Soraia Meleiro

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão.”

Paulo Freire (1987, p.78)

RESUMO

As condições de trabalho dos professores nas escolas podem implicar sobre a atividade desenvolvida por eles em maiores ou menores proporções dependendo da forma como elas se configuram. Partindo desse pressuposto, levantou-se a seguinte problemática: como os professores de escolas de Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco percebem suas condições de trabalho e em que medida tais condições implicam em seu trabalho docente? Em consonância com tal indagação, o objetivo geral deste estudo consistiu em analisar como os professores de escolas de Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco percebem suas condições de trabalho e em que medida tais condições implicam no trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. O aporte teórico foi fundamentado em autores como Ball (2005), Damasceno (2010), Freitas (2012), Hypólito (2012), Miranda (2006), Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), Oliveira (2004), Tardif e Lessard (2005) e Costa (1995), que evidenciam, em seus estudos, as implicações das Reformas Educacionais, geridas a partir de interesses liberais, que têm afetado diretamente o sistema educativo brasileiro e, conseqüentemente, os professores e suas condições de trabalho, influenciando em aspectos como formação, carreira, contrato, jornada, assim como remuneração e condições materiais do trabalho docente. Realizou-se uma pesquisa empírica com 50 (cinquenta) professores, distribuídos em oito escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco. Como instrumento para coleta de dados foi estabelecido o questionário autoaplicável, com o total de 34 (trinta e quatro) questões distribuídas em cinco eixos: “perfil docente”; “concepção docente acerca de condições de trabalho”; “carreira e remuneração docente”; “jornada e contrato de trabalho” e “condições materiais, ambientais e sociais do trabalho docente”, que nos auxiliaram no alcance dos objetivos para o estudo. A organização e análise dos dados foram baseadas na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Conclui-se, mediante os resultados da pesquisa, que os docentes dos anos iniciais da Rede Municipal de Rio Branco compreendem as condições de trabalho a partir de elementos ligados, sobretudo, a infraestrutura das escolas, disponibilização de materiais e recursos, assim como a relações interpessoais entre os profissionais de educação. Conforme os sujeitos da pesquisa, o contexto de trabalho tem se configurado em meio a relações harmoniosas e de cooperação entre os sujeitos. No entanto, se evidencia o ambiente de pressões, cobranças e exigências que tem se estabelecido nos locais de trabalho, marcado, dentre outros aspectos, pela busca de mais eficiência quanto aos resultados nas avaliações externas. Outra condicionante indicada como negativa, diz respeito a falta recorrente de recursos, infraestrutura e o número elevado de alunos nas turmas. Quanto a carreira dos professores da Rede Municipal, é avaliada majoritariamente de forma positiva. Entretanto, a carreira é tida como não atrativa, o que é justificado, sobretudo, pela baixa remuneração e desprestígio profissional. Quanto à remuneração, se estabelece como condicionante negativa das condições de trabalho, uma vez que os baixos salários tem sido apontados como um dos principais fatores a estimularem o acúmulo de contratos e conseqüente aumento da jornada de trabalho. O estudo conclui ainda, que a Rede Municipal é composta em sua maioria por docentes com contratos efetivos, o que lhes garante mais segurança e estabilidade. Em relação a jornada de trabalho, evidenciou-se que se conforma para além da estipulada legalmente, uma vez que os docente indicam dedicar mais tempo e energias a atividades ligadas a docência, tanto dentro como fora das escolas, que não são consideradas em sua jornada e conseqüentemente não são remuneradas.

Palavras-chave: Condições de trabalho; Rede Municipal de Rio Branco; Trabalho docente

ABSTRACT

The working conditions of teachers in schools can imply the activity developed by them in greater or lesser proportions depending on how they are configured. Based on this assumption, the following problem arose: how do teachers of schools in the early years of elementary school in the Municipal Network of Rio Branco perceive their working conditions and to what extent do these conditions imply in their teaching work? In line with this question, the general objective of this study was to analyze how teachers of schools in the early years of elementary school in the Municipal Network of Rio Branco perceive their working conditions and the extent to which these conditions imply teaching work. It is a descriptive research, with a qualitative approach. The theoretical contribution was based on authors such as Ball (2005), Damasceno (2010), Freitas (2012), Hypólito (2012), Miranda (2006), Hypólito, Vieira and Pizzi (2009), Oliveira (2004), Tardif and Lessard (2005) and Costa (1995), who show, in their studies, the implications of Educational Reforms, managed from liberal interests, which have directly affected the Brazilian educational system and, consequently, teachers and their working conditions, influencing in aspects such as training, career, contract, working hours, as well as remuneration and material conditions of teaching work. An empirical research was carried out with 50 (fifty) teachers, distributed in eight schools of Initial Years of Elementary Education of the Municipal Network of Rio Branco. As a tool for data collection, the self-administered questionnaire was established, with a total of 34 (thirty-four) questions distributed in five axes: “teacher profile”; “Teaching conception about working conditions”; “Career and teaching remuneration”; “Working hours and contract” and “material, environmental and social conditions of teaching work”, which helped us to achieve the objectives for the study. The organization and analysis of the data were based on Content Analysis, according to Bardin (2011). It is concluded, through the results of the research, that the teachers of the early years of the Municipal Network of Rio Branco understand the working conditions from elements linked, above all, the infrastructure of the schools, availability of materials and resources, as well as the relations interpersonal skills among education professionals. According to the research subjects, the work context has been configured amid harmonious and cooperative relationships between the subjects. However, the environment of pressures, demands and demands that has been established in the work places is evident, marked, among other aspects, by the search for more efficiency regarding the results in external evaluations. Another condition indicated as negative, concerns the recurring lack of resources, infrastructure and the high number of students in the classes. As for the career of teachers in the Municipal Network, it is mostly evaluated in a positive way. However, the career is considered unattractive, which is justified, above all, by the low remuneration and professional discredit. As for remuneration, it is established as a negative condition of working conditions, since low wages have been identified as one of the main factors that stimulate the accumulation of contracts and the consequent increase in the workday. The study also concludes that the Municipal Network is mostly composed of teachers with effective contracts, which guarantees them more security and stability. In relation to the workday, it was shown that it conforms beyond the legally stipulated, since the teachers indicate that they dedicate more time and energy to activities related to teaching, both inside and outside schools, which are not considered in their journey. and consequently are not paid.

Keywords: Working conditions. Teaching work. Rio Branco Municipal Network

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	–	ESCOLAS MUNICIPAIS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO BRANCO	28
QUADRO 2	–	ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO COM QUESTIONÁRIOS APLICADOS	42
QUADRO 3	–	NOMEAÇÃO DAS ESCOLAS E SUJEITOS DA PESQUISA	43
QUADRO 4	–	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	44
QUADRO 5	–	CATEGORIA CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	69
QUADRO 6	–	MATERIAIS UTILIZADOS AO LONGO DA ROTINA DE TRABALHO.....	89
QUADRO 7	–	CATEGORIAS CARREIRA, REMUNERAÇÃO, JORNADA E CONTRATO DE TRABALHO.....	94
QUADRO 8	–	ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	119
QUADRO 9	–	SUBCATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS A <i>POSTERIORI</i> VISÃO DOCENTE ACERCA DO PRÊMIO PELA ELEVAÇÃO DA QUALIDADE – PEQ	131
QUADRO 10	–	CATEGORIA CONDIÇÕES MATERIAIS, AMBIENTAIS E SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE	150

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	–	NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS MATRICULADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO BRANCO CONFORME ANO.....	29
TABELA 2	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE RIO BRANCO SEGUNDO SEXO E FAIXA ETÁRIA.....	30
TABELA 3	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA.....	33
TABELA 4	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO SEXO E FAIXA ETÁRIA	33
TABELA 5	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O ESTADO CIVIL	34
TABELA 6	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO AUTODECLARAÇÃO DE RAÇA	35
TABELA 7	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO A FORMAÇÃO INICIAL	36
TABELA 8	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O TEMPO DE EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA.....	38
TABELA 9	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL.....	39
TABELA 10	–	DISPONIBILIZAÇÃO DOS MATERIAIS UTILIZADOS NAS AULAS PELOS PROFESSORES	88
TABELA 11	–	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	96
TABELA 12	–	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À ESTABILIDADE NO CARGO	99

TABELA 13	–	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO SALÁRIO.....	102
TABELA 14	–	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À AUTONOMIA PEDAGÓGICA	105
TABELA 15	–	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO ÀS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO.....	108
TABELA 16	–	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO FORMATO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS	111
TABELA 17	–	AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A QUALIDADE DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS	115
TABELA 18	–	VENCIMENTOS DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA COM FORMAÇÃO SUPERIOR DO QUADRO PERMANENTE 25 HORAS	126
TABELA 19	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O SALÁRIO.....	128
TABELA 20	–	PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO AS ATIVIDADES REMUNERADAS QUE DESEMPENHAM.....	129
TABELA 21	–	CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	137
TABELA 22	–	TEMPO GASTO EM CASA EM ATIVIDADES ESCOLARES RELACIONADOS A DOCÊNCIA.....	138
TABELA 23	–	ATIVIDADES QUE MAIS ABSORVEM O TEMPO DOS DOCENTES NAS ESCOLAS.....	139
TABELA 24	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO AS ATIVIDADES DESEMPENHADAS..	140
TABELA 25	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O CONTRATO DE TRABALHO	147
TABELA 26	–	AVALIAÇÃO DOCENTE ACERCA DO AMBIENTE FÍSICO E DOS RECURSOS MATERIAIS, PEDAGÓGICOS, FINANCEIROS E HUMANOS NAS ESCOLAS	151

TABELA 27	–	GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO	152
TABELA 28	–	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO A MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA ...	156
TABELA 29	–	AVALIAÇÃO DOCENTE ACERCA DO GRAU DE CONTROLE DO TRABALHO NA ESCOLA	158
TABELA 30	–	VISÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL D RIO BRANCO A RESPEITO DE QUEM ELES MAIS RECEBEM COBRANÇAS EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO	163
TABELA 31	–	GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À GESTÃO DO SEU TRABALHO EM DIFERENTES NÍVEIS	165
TABELA 32	–	MECANISMOS EFICAZES NA GARANTIA DE MELHORIAS NO TRABALHO DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GEPPEAC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PEQ	Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA.....	20
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
2.1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
2.2	<i>LÓCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE E A CONFIGURAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	27
2.2.1	Perfil docente nos Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco: sujeitos da pesquisa.....	31
2.3	PESQUISA DE CAMPO: DESAFIOS DA APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS E A COLETA DE DADOS.....	40
2.4	MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	43
3	TRABALHO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DE UM APORTE TEÓRICO.....	46
3.1	CATEGORIA TRABALHO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	46
3.2	DOCÊNCIA COMO UM TRABALHO: SOBRE AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE.....	51
3.3	DOCÊNCIA COMO UM TRABALHO PREDOMINANTEMENTE FEMININO ...	54
3.4	PROFESSORES E A FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS	58
3.5	IMPACTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOCENTE: ADOÇÃO DE MODELOS GERENCIAIS E PERFORMÁTICOS.....	61
3.6	CONDIÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE: PRECARIZAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	65
4	PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	69
4.1	PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL SOBRE OS ASPECTOS QUE COMPÕEM CONDIÇÕES ADEQUADAS DE TRABALHO.....	70
4.2	ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO SEGUNDO OS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	76

4.3	POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	83
4.4	RECURSOS MATERIAIS E SUA DISPONIBILIZAÇÃO AO LONGO DA ROTINA DE TRABALHO DOCENTE	87
5	CARREIRA, REMUNERAÇÃO, JORNADA E CONTRATO DE TRABALHO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO.....	94
5.1	ELEMENTOS DA CARREIRA DOCENTE: AVALIAÇÃO E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO.....	95
5.1.1	Atratividade da carreira docente na Rede Municipal de Rio Branco segundo a visão dos professores dos Anos Iniciais	118
5.2	REMUNERAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	124
5.3	JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	136
5.3.1	Percepção docente acerca de possíveis alterações no seu trabalho que possam acarretar intensificação e prolongamento das atividades docentes	141
5.4	PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O CONTRATO DE TRABALHO	146
6	CONDIÇÕES MATERIAIS, AMBIENTAIS E SOCIAIS DE TRABALHO DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO.....	149
6.1	AVALIAÇÃO DOCENTE SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO: AMBIENTE FÍSICO, RECURSOS MATERIAIS, PEDAGÓGICOS, FINANCEIROS E HUMANOS NAS ESCOLAS	150
6.2	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO.....	155
6.3	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL QUANTO AO CONTROLE E AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE	157
6.4	GRAUS DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL EM RELAÇÃO A GESTÃO DO SEU TRABALHO E ÀS RELAÇÕES HUMANAS NOS LOCAIS DE TRABALHO	165

6.5	MECANISMOS PARA MELHORIAS NO TRABALHO DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO	168
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXOS	183
	ANEXOS 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA EM 2018.....	183
	ANEXOS 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA EM 2019.....	184
	APÊNDICES	185
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	185
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	191

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como objetivo analisar a percepção dos professores de anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Rio Branco sobre suas condições de trabalho e em que medida tais condições implicam no trabalho docente. Quando nos referimos a condições de trabalho, enfatizamos não somente questões materiais que configuram o contexto do trabalho docente atual, mesmo que elas sejam incontestavelmente importantes para essa discussão, mas, para além disso, levamos em consideração que tais condições também

[...] se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-metodológicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA E VIEIRA, 2012, p.157).

Oliveira e Vieira (2012), ao conceituarem condições de trabalho, referem-se a inúmeros aspectos que compreendem essas condições e que permeiam desde os espaços físicos, materiais, até questões ligadas à organização temporal e espacial das atividades profissionais docentes, além de questões como remuneração, jornada de trabalho, dentre outros.

O interesse por essa temática surgiu em meio aos estudos realizados entre os anos de 2014 e 2017 no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvidos no decorrer da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Acre. A primeira pesquisa foi intitulada: “O trabalho docente nos municípios do estado do Acre: políticas de formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”, e a segunda: “O trabalho docente e as bases legais de valorização profissional: uma análise dos Planos de Carreira dos profissionais da Educação Básica de municípios do Baixo Acre”, ambas vinculadas ao Grupo de Estudos e pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente – GEPPEAC.

As referidas pesquisas propiciaram as reflexões iniciais acerca da temática “trabalho docente”, oportunizando o contato através das leituras realizadas. Em meio a todas as questões abordadas nas pesquisas realizadas, chamaram-nos atenção as que se referiam às

condições do trabalho docente, uma vez que observamos os grandes desafios enfrentados pelos professores na atual configuração de sua profissão.

Além das pesquisas desenvolvidas no decorrer da Iniciação Científica, outros fatores que colaboraram para o interesse pela temática deram-se ao longo da graduação em Pedagogia, sobretudo, no decorrer dos meses como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID); também durante as observações realizadas nas disciplinas de Investigação e Prática Pedagógica I e II e durante os Estágios realizados em escolas da rede pública (Estadual e Municipal) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na cidade de Rio Branco-Acre. Ao longo dessas experiências percebemos algumas questões que causaram inquietações e incitaram a escolha desse objeto.

Como já enfatizado, o interesse pelo objeto deu-se, especialmente, na graduação, lá estão suas raízes. No entanto, as angústias, inquietações e questionamentos aumentaram consideravelmente após adentrar a Rede Municipal de educação como professora provisória. Vivenciando diariamente a rotina escolar foram sendo reforçados os incômodos e questionamentos, assim como o desejo de desenvolver este estudo.

Os estudos de literatura realizados ao longo das pesquisas do PIBIC aproximaram-nos das discussões sobre o trabalho docente no Brasil, e junto às experiências já evidenciadas ajudaram a elaboração e delimitação do objeto de interesse da pesquisa.

Ao realizarmos buscas em portais e sites como *Scielo* e *Capes* é possível identificar uma vasta literatura nacional, voltada ao trabalho docente. Entretanto, mesmo com uma produção nacional considerável, buscando por produções locais, pouco encontramos sobre a temática no âmbito acreano, ou da cidade de Rio Branco. Dentre as produções locais, encontramos a tese de doutorado de Damasceno (2010), intitulada “O Trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre”, que, em seu terceiro capítulo, destaca questões relacionadas às condições do trabalho docente, no entanto, esse estudo se deu sobre a Rede Estadual do Acre. Já nas buscas por trabalhos voltados para o contexto da Rede Municipal de Rio Branco, encontramos os trabalhos de Silva (2016), Moreno (2016) e Silva (2017). Silva (2016), em sua dissertação, analisa como a Prova Brasil tem influído sobre o trabalho pedagógico e o currículo escolar em escolas de Anos Iniciais do município de Rio Branco. Moreno (2016) faz uma análise com foco na relação entre o trabalho docente e a saúde do professor. Silva (2017) realiza uma pesquisa buscando evidenciar como tem se estabelecido o trabalho do professor em meio ao contexto de reformas. A autora salienta como o trabalho docente vem sendo modificado e ressignificado frente às novas demandas da

profissão, marcadas, sobretudo, pela busca de resultados, e quais as estratégias de enfrentamento que os professores têm adotado frente a esse contexto.

Esse quadro, no qual constatamos poucos trabalhos, contribuiu com o desejo de desenvolver uma pesquisa que se desse no âmbito local, atentando ao trabalho docente em escolas de Rio Branco, dando foco central à Rede Municipal de ensino, por ela abranger boa parte dos licenciados em Pedagogia, que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A nossa primeira tentativa de realizar uma pesquisa mais específica da realidade das escolas de Rio Branco e que pudesse considerar dados obtidos em campo deu-se no primeiro semestre do ano de 2017, com a escrita do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. No entanto, frente às dificuldades encontradas na coleta de dados e outros percalços no decorrer do processo, a pesquisa tornou-se inviável, sendo mais uma vez enfatizado o caráter bibliográfico como única fonte para elaboração do referido texto. Através da seleção e aprovação no Mestrado em Educação, no segundo semestre de 2017, oportunizou-se uma nova chance para buscar respostas para as inquietações, já nutridas por um longo período. Nessa ocasião, foi submetido o projeto provisório e, após a aprovação na seleção, foi reelaborado, com os apontamentos da orientadora e, posteriormente, pôde ser desenvolvido.

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Formação e Trabalho docente”, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, e se estabelece com vistas a contribuir para o desenvolvimento de estudos que têm como foco o professor e seu contexto de trabalho, cooperando para o campo de estudo e podendo auxiliar em trabalhos futuros.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

De acordo com Severino (1993) a escolha do problema de pesquisa não deve se dar de forma aleatória e desvinculada da realidade do pesquisador, mas deve se conformar, também, como um ato político. Segundo o autor,

[...] qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida, a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, a um nível puramente sentimental, mas a nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, a vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa bem como a sua realização necessariamente é um ato político. Também neste âmbito, não existe neutralidade (SEVERINO, 1993, p. 109).

Essa colocação exposta acima caracteriza bem as motivações para escolha deste objeto, uma vez que, enquanto professores, buscamos não somente expor e analisar as condições do trabalho docente, mas, também, nos posicionar enquanto profissionais formados para atuar na docência, buscando resistir aos processos de sucateamento explícitos na configuração atual da profissão docente.

Neste trabalho, temos como objeto de estudo as condições de trabalho dos professores em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino de Rio Branco, no qual buscamos elucidar a seguinte problemática: como os professores de escolas de Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco percebem suas condições de trabalho e em que medida tais condições implicam em seu trabalho docente? A partir dessa problemática, traçamos algumas questões, buscando, assim, atender aos interesses desta pesquisa, sendo elas:

- a) Qual a percepção dos professores de escolas de Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco acerca de suas condições de trabalho?
- b) Como tem se estabelecido a carreira e a remuneração docente e suas possíveis influências nas condições de trabalho dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de ensino da cidade de Rio Branco?
- c) De que forma o contrato e a jornada de trabalho têm repercutido sobre as condições de trabalho dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino da cidade de Rio Branco?
- d) Como as condições materiais, ambientais e sociais têm configurado o contexto do trabalho dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco?

A partir dessa problemática e das questões propostas decorrentes dela, definimos como objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar como os professores de escolas de Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco percebem suas condições de trabalho e em que medida tais condições implicam no trabalho docente.

Objetivos Específicos

- a) Verificar a percepção dos professores em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco acerca de suas condições de trabalho;
- b) Descrever de que forma têm se estabelecido a carreira e a remuneração dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco, compreendendo esses fatores como condicionantes das condições de trabalho;
- c) Identificar como a forma de contrato e a jornada de trabalho repercutem sobre as condições de trabalho dos professores em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco;
- d) Verificar as condições materiais, ambientais e sociais de trabalho e como estas configuram o contexto do trabalho dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco.

As questões de estudo e objetivos traçados se estabeleceram a partir de todas as experiências citadas anteriormente, assim como através das leituras realizadas que nos auxiliaram na escolha das condicionantes a serem enfatizadas na pesquisa.

Esta dissertação está organizada em 7 (sete) seções. Inicialmente, apresentamos a introdução do trabalho, na qual enfatizamos o objeto de estudo, a justificativa para sua escolha, assim como o problema e objetivos traçados para a pesquisa.

A segunda seção, em que apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, é subdividida em 4 (quatro) subseções, nas quais explicitamos: os pressupostos metodológicos; o lócus e sujeitos da pesquisa; a pesquisa de campo evidenciando os desafios da aproximação com os sujeitos e a coleta de dados e o método de análise dos dados, conformados a partir da Análise de Conteúdo.

A terceira seção, composta por 6 (seis) subseções, visa substanciar o aporte teórico sobre trabalho docente. Nela, trataremos de aspectos relacionados: à categoria trabalho; à docência como um trabalho e suas especificidades; à docência como trabalho predominantemente feminino; à formação de professores no contexto de reformas educacionais; aos impactos das reformas educacionais através da adoção de modelos gerenciais e performáticos; à condição docente na atualidade enfatizando sobre precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente.

Na quarta seção, iniciamos a apresentação dos dados obtidos através da pesquisa de campo. Neste momento evidenciamos a percepção docente sobre condições de trabalho. A seção subdivide-se em 3 (três) subseções na qual tratamos sobre a percepção dos professores

sobre os aspectos que compõe condições adequadas de trabalho; aspectos positivos e negativos das condições de trabalho a partir das colocações dos professores; possíveis interferências das condições de trabalho na prática docente dos professores e acerca dos recursos materiais disponibilizados aos professores para utilização no decorrer de suas atividades profissionais.

A quinta seção, subdividida em 4 (quatro) subseções trata sobre a carreira, remuneração, jornada e contrato de trabalho, na qual enfatizou-se aspectos relativos a avaliação de aspectos que compõe a carreira; atratividade da carreira; composição da remuneração dos professores; composição da jornada de trabalho; possíveis alterações no trabalho docente que tenham acarretado mudanças na jornada de trabalho; tipo de vínculo de trabalho docente.

Na sexta seção é destacado sobre as condições materiais, ambientais e sociais de trabalho dos professores. A seção subdividi-se em 5 (cinco) subseções que abordam sobre a avaliação docente sobre as condições materiais; média de alunos por turma; controle e autonomia do trabalho docente; graus de satisfação em relação a gestão do trabalho e relações; mecanismos para melhorias no trabalho docente.

Na última parte do texto apresentamos as considerações finais do estudo, buscando retomar as questões e objetivos propostos para a pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo descrever o percurso metodológico deste estudo, e encontra-se organizada em 4 (quatro) subseções. A primeira trata dos pressupostos metodológicos da pesquisa, na qual enfatizamos a abordagem utilizada, assim como os instrumentos para coleta de dados. A segunda subseção apresenta uma breve caracterização do município de Rio Branco e da Rede Municipal de Educação, e apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa, destacando aspectos como sexo, estado civil, idade, número de filhos, raça, formação tempo de experiência, dentro outros. Na terceira, são destacados os desafios encontrados ao longo da aproximação com os sujeitos da pesquisa, e como se deu a coleta de dados nas escolas. Por fim, a quarta subseção enfatiza o método utilizado para a análise dos dados colhidos para este estudo.

Segundo Minayo (2001), entende-se por pesquisa “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. A autora segue enfatizando que, mesmo sendo uma prática teórica, a pesquisa efetiva-se a partir de uma realidade prática, que se condiciona socialmente. Nesse processo, faz-se necessária a utilização de determinadas teorias, que são bases indispensáveis para se desenvolver uma pesquisa. Essas teorias auxiliam o pesquisador na compreensão de questões relativas aos seus objetos de estudo. Desse modo, a metodologia se conforma como

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos para operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2001, p.14).

A metodologia se estabelece, então, como o caminho a ser percorrido na pesquisa, assim como os meios estabelecidos para percorrer esse trajeto visando o alcance dos objetivos propostos.

2.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, por ser a que detém características que melhor representam os anseios deste estudo. Conforme Minayo (2001), as pesquisas qualitativas trabalham,

Com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2001, p. 20).

Em consonância com a autora, buscamos atentar para as percepções dos docentes sobre suas condições de trabalho, para que, partindo de suas colocações sobre seu contexto, fosse possível compreender como esse trabalho tem se estabelecido e suas possíveis implicações às suas atividades profissionais.

Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa há o contato maior do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, e isso pode efetivar-se através do trabalho de campo, que permite essa maior interação entre pesquisador e objeto. As autoras enfatizam, também, que, nessa abordagem, há o uso recorrente de citações utilizadas para subsidiar afirmações ou esclarecê-las segundo as concepções de outros autores. Conforme Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Desse modo, buscamos, através de uma pesquisa de campo nas escolas, dados que nos permitiram traçar inicialmente o panorama do perfil docente, e posteriormente possibilitaram compreender a percepção docente quanto às suas condições de trabalho, contrato, carreira, jornada, remuneração e condições materiais de trabalho.

Para Marconi e Lakatos (2011, p. 34), “a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”. Nessa perspectiva, fomos a campo buscar respostas tanto ao nosso problema central quanto às nossas questões de estudo, através do contato com os próprios docentes.

Como instrumento para coleta de dados, optamos pelo questionário autoaplicável, composto por 34 questões fechadas e abertas que abordam cinco eixos centrais, sendo eles: Perfil docente; Concepção docente acerca de suas condições de trabalho; Carreira e Remuneração docente; Jornada e Contrato de trabalho; e Condições ambientais, ambientais e sociais de trabalho.

No primeiro eixo do questionário, intitulado “Perfil docente nos anos iniciais da Educação Básica municipal de Rio Branco” estabelecemos 9 (nove) perguntas fechadas (questões 1 a 9) sobre: sexo; estado civil; idade; filhos (se possui e quantidade); raça

(autodeclaração); nível de escolaridade; forma de realização do curso superior; tempo de trabalho na docência e na docência na Rede Municipal de Rio Branco.

O segundo eixo “A concepção docente acerca das condições de trabalho” foi composto por 4 (quatro) perguntas abertas (questões 10 a 13) relacionadas a: visão do professor sobre condições de trabalho adequadas; pontos positivos e negativos das condições de trabalho; possíveis interferências das condições de trabalho na prática docente; disponibilização de materiais para o desenvolvimento das aulas.

O terceiro eixo “Carreira e remuneração docente” foi composto 7 (sete) questões abertas e fechadas (questões 14 a 20). O primeiro item (pergunta 14) é subdividida em 7 (sete) questões que tratam sobre aspectos da carreira: carga horária de trabalho; estabilidade no cargo; salário; autonomia pedagógica; avaliações de desempenho; formação continuada (formato e qualidade). As demais questões tratam sobre: atratividade da carreira docente; salário; avaliação da remuneração; outras atividades remuneradas desenvolvidas pelos docentes; custeio das despesas familiares com a remuneração docente; opinião docente sobre o Prêmio pela Elevação da qualidade – PEQ.

O quarto eixo “jornada e contrato de trabalho” possui 7 (sete) questionamentos (questões 21 a 27) abertos e fechados acerca de: carga horária semanal; trabalho da escola levado para casa; tempo gasto em casa com atividades escolares; tarefas que mais absorvem o tempo na escola; atividades desempenhadas na escola para além das realizadas em sala de aula; percepção sobre possíveis alterações nas exigências postas ao trabalho docente; situação do contrato de trabalho na escola.

O quinto e último eixo do questionário “Condições ambientais, materiais e sociais” é composto por 7 (sete) perguntas (28 a 34) abertas e fechadas que abordam sobre: avaliação das condições de trabalho; avaliação do grau de controle do trabalho docente; média de alunos por sala; de quem mais recebe cobranças; possíveis alterações no grau de autonomia e controle do trabalho docente; mecanismos eficazes para garantir melhorias no trabalho docente.

Cabe destacar que a escolha dos sujeitos para essa pesquisa atendeu a três critérios pré-estabelecidos. O primeiro foi o de ser professor da Rede municipal de educação de Rio Branco em escolas localizadas na zona urbana. O segundo, de atuar em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O terceiro, de ter respondido a, pelo menos, 50% das questões que compõem o instrumento de coleta de dados (questionário).

Aplicamos o total de 186 (cento e oitenta e seis) questionários, distribuídos em quatorze escolas de Anos Iniciais da Rede Municipal de Rio Branco. Destes 186, obtivemos o retorno de 60 questionários, concentrados, em sua maior parte, somente em oito das quatorze escolas nos quais foram aplicados. Em algumas escolas não obtivemos o retorno de nenhum dos questionários, em outras, os poucos devolvidos precisaram ser excluídos da pesquisa.

Esse contexto fez com que, dado o fim do tempo estipulado para realização do campo, somente docentes de oito escolas compusessem a pesquisa. No entanto, após a verificação dos questionários, houve a exclusão de dez, que não atendiam aos critérios estabelecidos, tendo sido respondidos por professores de AEE (atendimento educacional especializado), de disciplinas específicas (Educação Física), e de sujeitos que não responderam a pelo menos 50% das questões.

2.2 *LÓCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE E A CONFIGURAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O município de Rio Branco, capital do estado do Acre, localiza-se no norte brasileiro. Segundo dados do IBGE (2019), possui área de unidade territorial de 8.834,942 km². No último Censo realizado no ano de 2010, o município continha uma população de 336.038 habitantes, com densidade demográfica de 38, 03 hab./km². Sendo estimado para o ano de 2018 uma população de 401.155 habitantes.

Nos dados acerca de trabalho e rendimento, o portal destaca que:

Em 2016, o salário médio mensal era de 3.1 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 26.7%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 1 de 22 e 1 de 22, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 135 de 5570 e 666 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 36.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 22 de 22 dentre as cidades do estado e na posição 3272 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2019).

Sobre a economia do município, o IBGE destaca que, em 2016, o PIB per capita era de 21.543,65, tendo em 2015 o percentual de receitas oriundas de fontes externas de 64,8%. Quanto ao IDHM (Índice de desenvolvimento humano municipal), no ano de 2010 era de 0,727.

Dados referentes à saúde da população do município apontam que, em 2009, havia o total de 95 (noventa e cinco) estabelecimentos de saúde. Em 2014, a taxa de mortalidade infantil era de 15,41 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE, 2010).

Em relação às informações sobre a Educação do município, obtivemos os seguintes dados: atualmente, a Secretária Municipal de Educação - SEME é responsável por cerca de 30% das escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Rio Branco, sendo, ainda, em média, 70% das escolas de responsabilidade da Secretária Estadual de Educação – SEE. Além das escolas de 1º a 5º ano, estão sob a responsabilidade da SEME as escolas de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Educação de Jovens e adultos (primeiro segmento), além do Programa Asinhas da Florestania, que atende crianças de 4 e 5 anos em localidades de difícil acesso.

Acerca do número de estabelecimentos de ensino, os últimos dados oficiais do INEP (2017) descrevem o total de 20 (vinte) escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na zona urbana e mais 7 (sete) na zona rural do município, como está registrado no quadro a seguir:

QUADRO 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO BRANCO (CONTINUA)

Escola	Localização
Juvenal Antunes	Zona urbana
Anice Dib Jatene	Zona urbana
Benfica	Zona urbana
Mariana da Silva de Oliveira	Zona urbana
Chico Mendes	Zona urbana
Raimundo Hermínio de Melo	Zona urbana
Padre Peregrino Carneiro de Lima	Zona urbana
Ibson Alves Ribeiro	Zona urbana
Monte Castelo	Zona urbana
Francisco de Paula Leite Oiticica Filho	Zona urbana
Ismael Gomes de Carvalho	Zona urbana
Luiz de Carvalho Fontenele	Zona urbana
Maria Lucia Moura Marin	Zona urbana
Álvaro Vieira da Rocha	Zona urbana
José Potyguara	Zona urbana
Drº José Carvalho	Zona urbana
Francisco Augusto Bacurau	Zona urbana
Ione Portela da Costa Casas	Zona urbana
Irmã Maria Gabriela Soares	Zona urbana
Dona Mozinha Feitosa	Zona urbana
Marilena Mansour	Zona rural
Drº Zaqueu Machado	Zona rural
Mário Iobão	Zona rural
Mestre Irineu Serra	Zona rural
Mauricila Santana	Zona rural

Fonte: INEP (2018).

QUADRO 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO BRANCO (CONCLUSÃO)

Escola	Localização
Bom Jesus	Zona rural
Terezinha Migueis	Zona rural

Fonte: INEP (2018).

Conforme o INEP (2018), há, no município de Rio Branco, o total de 1.329 turmas de Anos Iniciais (1º a 5º ano), destas, 333 (trezentas e trinta e três) turmas estão sob a responsabilidade da Rede municipal, na qual estão matriculados 8.888 (oito mil oitocentos e oitenta e oito) alunos, distribuídas da seguinte forma.

TABELA 1 – NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS MATRICULADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO BRANCO CONFORME ANO

Ano	Quantidade de Turmas	Número de alunos matriculados
1º ano	72	1.828
2º ano	71	1.881
3º ano	63	1.699
4º ano	66	1.829
5º ano	61	1.651
Total	333	8.888

Fonte: INEP (2018).

Como pode ser observado, há um quantitativo aproximado na distribuição das turmas conforme o ano, sendo a de maior quantidade as turmas de primeiro e segundo ano e a de menor as de quinto ano. A maior concentração de alunos está no segundo ano, e a menor no quinto ano.

Em relação ao quadro docente, os dados indicam, segundo números do INEP (2018), que atuam nos Anos Iniciais na cidade de Rio Branco 1.176 (mil cento e setenta e seis) professores, atuando nas zonas rural e urbana. Destes, 338 (trezentos e trinta e oito) atuam nas turmas de 1º ao 5º ano das escolas municipais, 282 (duzentos e oitenta e dois) na zona urbana e 56 (cinquenta e seis) na zona rural.

Os dados do INEP (2018) apresentam, ainda, informações sobre o quadro docente da cidade de Rio Branco considerando o sexo e faixa etária, nível de escolaridade e vínculo de trabalho. Mas cabe ressaltar que alguns dados disponíveis não dizem respeito especificamente aos docentes da Rede Municipal (sexo, faixa etária, nível de escolaridade), mas, sim, ao

quadro geral da docência na cidade de Rio Branco. Já alguns dados (vínculo trabalhista) dizem respeito exclusivamente aos professores da Rede Municipal.

No que diz respeito à distribuição dos professores quanto ao sexo, há, na cidade de Rio Branco, o total de 1.034 (mil e trinta e quatro) mulheres, e 142 (cento e quarenta e dois) homens trabalhando como docentes nos Anos Iniciais nas escolas da cidade, o que evidencia a grande quantidade de professoras que assumem a maior parte dos cargos nos Anos Iniciais. Esse aspecto apresenta-se não como uma particularidade de Rio Branco, mas efetiva-se como uma realidade presente em todo o território nacional.

Quanto à distribuição por faixa etária e sexo dos professores dos anos iniciais da cidade de Rio Branco configura-se de acordo com os dados expressos abaixo.

TABELA 2 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE RIO BRANCO SEGUNDO O SEXO E FAIXA ETÁRIA

Faixa etária	Mulheres	Homens
Até 24 anos	25	8
De 25 a 29 anos	91	19
De 30 a 39 anos	416	58
De 40 a 49 anos	401	51
De 50 a 54 anos	74	4
De 55 a 59 anos	23	1
60 ou mais	4	1
Total	1.034	142

Fonte: INEP (2018).

A tabela demonstra que a maior proporção dos docentes possui entre 30 e 39 anos, tanto homens quanto as mulheres, e a menor está entre os professores com 60 anos ou mais.

No que diz respeito ao nível de escolaridade e formação acadêmica, os dados do INEP (2018) indicam que 6% dos professores de Rio Branco (independente da rede à qual estejam vinculados) possuem somente nível médio (105 docentes), 61% dos professores possuem formação superior com licenciatura (1.054 docentes), 1,8% não possui licenciatura (17 docentes).

Observa-se que, no município, a grande maioria dos docentes tem formação superior em licenciatura. No entanto, ainda há professores formados em nível médio. Conforme o INEP (2018), há, também, um percentual significativo de docentes com especialização, somando o total de 540 professores, (45%) do total. Já em relação aos docentes com mestrado, os dados apontam o total de cinco professores (0,4%). Não há registro de nenhum professor com doutorado no município de Rio Branco.

Quanto ao vínculo de trabalho, há dados que detalham a situação trabalhista específica dos 348¹ (trezentos e quarenta e oito) professores da Rede Municipal de Rio Branco. Segundo esses dados, 64% dos professores da Rede Municipal têm contratos efetivos e 36% são contratados provisoriamente, o que evidencia que o quadro do Magistério da Rede Municipal é composto majoritariamente por docentes com contratos efetivos, no entanto, ainda há um percentual considerável de docentes contratados provisoriamente.

Nesta subseção apresentamos uma breve caracterização com dados gerais sobre a cidade de Rio Branco e da Rede Municipal de Educação. Na subseção seguinte, buscamos descrever o contato inicial com o *lócus* e com os sujeitos da pesquisa, destacando, sobretudo, as dificuldades encontradas para a realização da aplicação dos questionários nas escolas.

2.2.1 Perfil docente nos Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco: sujeitos da pesquisa

Os dados apresentados foram colhidos através dos questionários aplicados ao total de 50 (cinquenta) professores. Buscando traçar o perfil de nossos sujeitos, são evidenciados dados referentes ao sexo, estado civil, idade, número de filhos, raça, escolaridade, formação e tempo de experiência na docência e na Rede Municipal de Educação de Rio Branco.

No que diz respeito ao sexo dos professores pesquisados, constatamos que, na Rede Municipal de Rio Branco, se estabelece a prevalência do sexo feminino nos postos de trabalho docente, uma realidade presente não só no contexto local, mas, também, em nível nacional. Carvalho (2018), ao realizar um estudo sobre o perfil dos professores da Educação Básica brasileira, por meio de dados do Censo escolar, destaca que, no ano de 2017, o total de professoras atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era de 677.219, o que equivaleria a 88,9% do total. Já os homens somavam 85.518 professores, equivalendo a 11,1% do total de docentes.

Os dados desta pesquisa demonstram que nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Rio Branco, as mulheres, assim como no cenário nacional, compõem a maior proporção de docentes.

Conforme os dados da pesquisa, dos 50 professores pesquisados 74% são do sexo feminino (trinta e sete docentes) e 26% do sexo masculino (treze docentes). Ao observarmos

¹ Os dados expressos pelo INEP (2018) se contradizem em suas informações. Ao indicar o quantitativo de docentes dos anos iniciais da Rede Municipal apontam para o total de 338 (trezentos e trinta e oito) docentes, já outros dados indicam o total de 348 (trezentos e quarenta e oito).

os dados destacados por Carvalho (2018), percebemos que a média observada em nossos dados diverge, em certa medida, das apresentadas em nível nacional. Enquanto a média nacional indica a atuação 88,8% mulheres na docência, em nossa pesquisa, esse percentual é de 74% de professoras. Já em relação à participação dos homens no quadro docente dos Anos Iniciais, o percentual nacional é de 11,1%, enquanto em nossa pesquisa esse percentual é de 26%, ou seja, há, no contexto do universo pesquisado, um número menor de mulheres e maior de homens na docência, em relação à média nacional. No entanto, evidencia-se que as mulheres se mantêm ocupando o maior número nos cargos docentes.

A predominância feminina na docência, como exposto por Costa (1995), é resultante de um processo histórico, com marco, sobretudo, no fim do século XIX. Segundo essa autora, a abertura de postos de trabalho para as mulheres se deu em meio ao contexto de ampliação da oferta da Educação pública, que requereu, assim, um quadro maior de professores para atenderem às demandas das escolas. Para além dessa condicionante, ressaltamos, também, que a docência deixa de ser atrativa aos homens nesse período, uma vez que, com o processo crescente de industrialização, novas vagas de empregos são possibilitadas aos homens em outros setores considerados mais atrativos e bem pagos. Além disso, a educação e, conseqüentemente, as funções docentes passam a ser mais reguladas pelo Estado, o que faz com que os homens que exerciam essas atividades apenas como “bico” as deixem progressivamente.

O número de mulheres atuando na docência é mais significativo ainda quando se trata de Educação Infantil e Anos Iniciais. Esse contexto remete-nos às colocações feitas por Costa (1995). Segundo a autora, contribuiu, ainda, para o processo de feminização do magistério o ideário que conferia à docência uma espécie de preparação para a vida materna, na qual as professoras, por estarem “biologicamente” preparadas para a maternidade, teriam a vocação e aptidões naturais para formarem os futuros cidadãos.

Quanto à idade dos professores pesquisados, 50% deles declararam ter de 40 a 49 anos (vinte e cinco docentes), 28% de 30 a 39 anos (quatorze docentes), 12% de 25 a 29 anos (seis docentes), 8% acima de 50 anos (quatro docentes), e apenas 2% com até 24 anos (um docente).

TABELA 3 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA

Faixa etária	Frequência	Proporção (%)
Até 24 anos	1	2%
De 25 a 29 anos	6	12%
De 30 a 39 anos	14	28%
De 40 a 49 anos	25	50%
Acima de 50 anos	4	8%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados expressam, desse modo, que a maior parte dos sujeitos pesquisados, 50%, tem entre 40 e 49 anos (vinte e cinco docentes), e a menor proporção, de 2% está entre professores com até 24 anos (um docente).

Observando a distribuição etária entre os homens e mulheres, chegamos aos seguintes números:

TABELA 4 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO SEXO E FAIXA ETÁRIA

Faixa etária	Mulheres	Homens
Até 24 anos	-	1
De 25 a 29 anos	4	2
De 30 a 39 anos	11	3
De 40 a 49 anos	20	5
Acima de 50 anos	2	2
Total	37	13

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados demonstram que os professores com faixa etária entre 40 e 49 anos se estabelecem com os maiores percentuais independente do sexo e se aproximam da média encontrada nacionalmente, que, segundo Carvalho (2018), no ano de 2017, é de 41 anos. Segundo a autora,

Fica evidente, também no Brasil, a tendência de envelhecimento desses profissionais ao longo dos anos, com médias etárias em torno de 40 anos em 2017 para todas as etapas de ensino. Em 2009 existiam 271.143 professores com idade igual ou maior do que 50 anos (cerca de 15% dos professores); em 2017 esse número era de 440.730 (21%). São professores mais experientes, mas que estão se aproximando do tempo de aposentadoria e com possibilidade de saírem do sistema (CARVALHO, 2018, p. 31).

Outro ponto destacado pela autora, que pode justificar esse contexto, sugere que a faixa etária relativamente mais velha dos professores pode ter relação com as exigências de escolaridade estabelecidas, que podem demandar estudos mais prolongados. Mas, “pode indicar por outro lado, problemas de renovação dos quadros, se isso significar que menos pessoas estão ingressando na profissão (CARVALHO, 2018, p. 32).

Referente ao estado civil dos professores participantes da pesquisa, 62% declararam ser casados (trinta e um docentes), 28% solteiros (quatorze docentes), 6% separados (três docentes) e 2% viúvo (um docente).

TABELA 5 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O ESTADO CIVIL

Estado civil	Frequência	Proporção (%)
Casado	31	62%
Solteiro	14	28%
Separado	3	6%
Viúvo	1	2%
Não respondeu	1	2%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Observamos, desse modo, que a maioria, 62% dos docentes da Rede Municipal são casados (trinta e um docentes), e a menor proporção, 2% é a de viúvos (um docente). Dentre os pesquisados, apenas um não respondeu a esse item.

No tocante a terem ou não filhos, obtivemos os seguintes dados: 70% dos professores declararam ter filhos (trinta e cinco docentes), 28% declararam não ter filhos (quatorze docentes), e apenas um não respondeu a essa questão. Desses 35 (trinta e cinco) sujeitos que declararam ter filhos, 62,8% declaram ter até dois filhos (vinte e dois docentes), 28,5% de três a quatro filhos (dez docentes), e 8,7% declaram ter de cinco a seis filhos (três docentes).

Quanto à autodeclaração de raça dos sujeitos da pesquisa, observamos que 60% deles se autodeclaram pardos (trinta docentes), enquanto 28% brancos (quatorze docentes), 10% pretos (cinco docentes) e 2% escolheu a opção “outros” (um docente) nessa questão, como pode ser observado na tabela 6, evidenciada a seguir.

**TABELA 6 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO
SEGUNDO AUTODECLAÇÃO DE RAÇA**

Raça	Frequência	Proporção (%)
Branco	14	28%
Preto	5	10%
Pardo	30	60%
Outros	1	2%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Segundo os dados da tabela anterior, a maior proporção de sujeitos, 60% (trinta docentes) se autodeclara pardo, o que difere dos dados em nível nacional apresentados por Carvalho (2018), nos quais a maioria, representada por 41,9% dos professores dos Anos Iniciais, autodeclararam-se “brancos”. No entanto, a autora destaca que esse contexto se estabelece, sobretudo, nas regiões sul e sudeste.

A distribuição de raça/cor dos professores pelas regiões geográficas mostra que predominam os brancos nas regiões Sul e Sudeste (mais de 50%). Na região Norte, a participação de pretos e pardos vem aumentando ao longo do período estudado (2009, 2013, 2017). Na região Nordeste, predominam os pardos, nos três anos analisados. Na região Centro Oeste, a presença é mais equilibrada entre brancos e pardos, com ligeira predominância dos primeiros (CARVALHO, 2018, p. 25).

Os dados acerca do Norte, no ano de 2017, apontam para o percentual de 51,4% de autodeclarados pardos, o maior número dentre todas as regiões.

A formação docente, outro elemento crucial na composição do perfil dos professores, se estabeleceu como um dos aspectos centrais nas reformas implementadas pelo Estado brasileiro pós 1990. Segundo Malanchen e Vieira (2010, p.9), “a formação de professores ganha importância estratégica para realização tanto da reforma do Estado como na reforma da educação tendo em vista a implementação da ideologia neoliberal”.

Nesta pesquisa, buscamos identificar como têm se configurado os níveis de formação dos docentes dos Anos iniciais da Rede Municipal de Rio Branco. Os resultados obtidos expressam que 86% dos professores pesquisados têm formação superior em Pedagogia (quarenta e três docentes), 10% são formados em outras licenciaturas (cinco docentes), 2% é formado inicialmente em um curso bacharelado, seguido por uma complementação

pedagógica (um docente), e 2% realizou, inicialmente, o Magistério e, posteriormente, a formação superior em Pedagogia (um docente).

TABELA 7 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO A FORMAÇÃO INICIAL

Formação inicial	Frequência	Proporção (%)
Licenciatura em Pedagogia	43	86%
Licenciatura	5	10%
Bacharelado+Complementação pedagógica	1	2%
Médio Magistério + Pedagogia	1	2%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Como vimos na tabela anterior, os docentes pesquisados são, em sua grande maioria, licenciados em Pedagogia, 86% (quarenta e três docentes), sendo apenas 2% deles formados, inicialmente, em nível médio (um docente), mas, mesmo este, obteve, posteriormente, o nível superior, o que garante o total de 100% dos sujeitos pesquisados formados em nível superior.

Dentre os professores pesquisados não há incidência de professores com formação somente em nível médio, no entanto, conforme o INEP (2018), ainda há o total de 105 (cento e cinco) professores formados em nível médio na modalidade normal no município de Rio Branco. Mesmo que ainda possamos identificar professores sem formação superior atuando na educação riobranquense, é incontestável o aumento no nível de escolaridade dos docentes.

Os dados evidenciados por Carvalho (2018) revelam que, em 2017, 23,6% dos professores dos Anos Iniciais do Brasil eram formados em nível médio, compondo, assim, o segundo grupo como maior percentual entre as etapas de ensino² formados nessa modalidade. Conforme a autora:

O maior percentual de profissionais de nível superior, em 2017, ocorre na região Centro-Oeste, e o menor percentual, no Nordeste. Já os níveis médios de formação são mais frequentes no Norte e no Nordeste do Brasil. Embora esses dados possam refletir a desigualdade de formação em regiões menos favorecidas em relação às mais desenvolvidas, em todas as regiões existe a tendência de diminuição dos percentuais de professores de nível fundamental e médio, associada à tendência de aumento progressivo de formações de nível superior (CARVALHO, 2018, p.45).

² Segundo Carvalho (2018), na Educação Infantil encontra-se o maior percentual de professores formados em nível médio, chegando a 32,4%, que representa cerca de 180.451 (cento e oitenta mil quatrocentos e cinquenta e um) professores.

Em relação à forma de realização do curso superior, os dados nos mostram que 68% dos professores foram formados em cursos presenciais (trinta e quatro docentes), 26% em cursos semipresenciais (treze docentes) e 6% em cursos a distância (três docentes).

No que diz respeito ao maior nível de escolaridade, os dados indicam que, dos 50 professores, 66% realizaram uma pós-graduação - Especialização (trinta e três docentes), e 34% deles permanecem com a graduação como maior nível de escolaridade (dezessete docentes), sendo elas realizadas em cursos superiores de Pedagogia, outras licenciaturas ou bacharelado com complementação pedagógica.

Conforme os dados obtidos, observamos que há um percentual considerável, 66%, de professores com especialização (trinta e três docentes), no entanto, dentre os participantes da pesquisa, não há nenhum professor com mestrado ou doutorado.

Assim como a formação inicial, tem crescido o número de professores com pós-graduação no país. Segundo Carvalho (2018), no ano de 2017, somava-se o total de 747.249 (setecentos e quarenta e sete mil duzentos e quarenta e nove) professores pós-graduados no Brasil, o que equivale a 35% do total de docentes do país. Em relação aos professores dos Anos Iniciais, os dados indicam 274.546 (duzentos e setenta e quatro mil quinhentos e quarenta e seis), equivalendo a 28,6% os que possuem pós-graduação, distribuídos da seguinte forma: 270.990 (duzentos e setenta mil novecentos e noventa) com especialização (98,7%); 3.336 (três mil trezentos e trinta e seis) com mestrado (1,2%) e 220 (duzentos e vinte) com doutorado (0,1%).

Observando o cenário nacional é possível inferir que os docentes da Rede Municipal de Rio Branco seguem o padrão do país no que diz respeito ao número de professores com especialização, que representa a ampla maioria entre os pós-graduados. No entanto, os níveis mais elevados de titulação, mestrado e doutorado, seguem abaixo da média nacional.

Freitas (2012), ao discutir sobre o aumento dos professores “especialistas” no país, nos chama atenção para o fato de que,

A não valorização da CAPES, dos cursos de especialização como cursos de pós-graduação *lato sensu*, vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, leva-nos a afirmar que a inexistência de cursos de especialização na imensa maioria das universidades públicas tem direcionado os professores para cursos de especialização em instituições privadas, que por sua vez, criaram um nicho mercadológico próprio para atender uma demanda das redes e dos docentes na busca pela titulação como única forma de ascensão na carreira” (FREITAS, 2012, p.123).

O aumento nos níveis de formação se estabelece, dessa forma, ligado à busca pela progressão na carreira docente e aumento salarial. E, para isso, os docentes tendem a buscar instituições privadas, tendo que se responsabilizar e arcar com sua formação continuada.

O tempo de exercício da docência foi outro elemento levantado através do questionário aplicado, por ser tratar de um aspecto importante na composição do perfil dos professores, uma vez que, como explicitam Tardif e Lessard (2005) (a partir da teoria marxista), o homem, ao longo do exercício de suas atividades, além de transformar o seu objeto de trabalho é também transformado por ele. Desse modo, o tempo de atuação dos docentes no exercício da profissão contribui na composição de sua própria identidade e de seu trabalho.

Segundo Tardif (2005, p. 57), “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. O autor aponta, ainda, que

Se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua experiência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF, 2005, p. 56).

Outro elemento que se estabelece a partir da atuação no exercício da docência diz respeito ao saber pedagógico, como é destacado por Azzi (2005). Conforme a autora, esse conjunto de saberes emerge das experiências vivenciadas na rotina da sala de aula e pode ajudar os docentes a lidar com as situações complexas que surgem no cotidiano de trabalho.

Os dados colhidos nesta pesquisa ajudam-nos a identificar o tempo de experiência profissional dos professores em relação a sua atuação tanto na docência, de forma geral, como mais especificamente na Rede Municipal de Rio Branco. Conforme os dados obtidos, dos 50 (cinquenta) professores participantes, 30% exercem a docência entre 3 e 5 anos (quinze docentes), 26% entre 6 e 10 (treze docentes), 24% entre 16 e 20 anos (doze docentes), 10% entre 11 e 15 anos (cinco docentes) e 10% há mais de 21 anos (cinco docentes).

TABELA 8 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O TEMPO DE EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA

Tempo na Docência	Frequência	Proporção (%)
De 3 a 5 anos	15	30%
De 6 a 10 anos	13	26%
De 11 a 15 anos	5	10%
De 16 a 20 anos	12	24%
Mais de 21 anos	5	10%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Como pôde ser observado na tabela apresentada, os docentes têm, em sua maioria, 30%, de 3 a 5 anos de exercício na profissão (quinze docentes), sendo o quantitativo menor, 10% respectivamente, os que exercem a docência entre 11 e 15 anos e há mais de 21 anos (cinco docentes).

Quanto ao exercício da docência na Rede Pública Municipal de Rio Branco, chegamos aos seguintes números: dos 50 (cinquenta) professores, 82% atuam no cargo de professor na Rede Municipal de 5 a 10 anos (quarenta e um docentes), 4% atuam de 10 a 15 anos (dois docentes), 4% de 20 a 25 anos (dois docentes) e 2% acima de 26 anos (um docente). 4% dos sujeitos não responderam à questão (dois docentes).

TABELA 9 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL

Tempo na Docência	Frequência	Proporção (%)
De 5 a 10 anos	41	82%
De 10 a 15 anos	2	4%
De 15 a 20 anos	2	4%
De 20 a 25	2	4%
Acima de 26 anos	1	2%
Não respondeu	2	4%
Total	50	100

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A maior parte dos sujeitos da pesquisa, 82%, exerce a docência na Rede Municipal entre 5 a 10 anos (quarenta e um docentes). A menor concentração, 2%, está entre os que exercem a docência acima de 26 anos (um docente). Os dados apresentados evidenciam um quadro de professores que atuam, em sua maioria, há pouco tempo na Rede Municipal de Rio Branco.

A tabela 8 indica que a maior parcela dos docentes atua no magistério de três a dez anos e a tabela 9 aponta que a maior proporção de docentes está na Rede Municipal de Rio Branco de cinco a dez anos, o que nos leva a inferir que há um grupo de trabalhadores relativamente recentes na profissão docente da Rede Municipal de Rio Branco.

Lessard (2005), ao tratar sobre as fases da carreira docente, destaca que é no início da carreira, entre três e cinco anos de atividades, que parecem se construir as bases dos saberes profissionais. O autor destaca, ainda, que,

O início da carreira representa também uma fase crítica em relação as fases anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho. Ora,

este processo está ligado também a socialização profissional do professor, e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição”, ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (LESSARD, 2005, p.2).

Outro aspecto que nos chama atenção está relacionado à discrepância entre as proporções do tempo de atuação na docência e do tempo de serviço na Rede Municipal. 82% dos sujeitos da pesquisa indicam estar na Rede Municipal entre cinco e dez anos (41 docentes), no entanto, na tabela 8 é possível perceber que 44% dos sujeitos indicam já serem professores há mais de dez anos (22 docentes). Esse contexto leva-nos a inferir que esses professores, com mais de dez anos de docência e somente de cinco a dez anos na Rede Municipal, possam ter atuado em outras redes, podendo ser elas em outras localidades, ou mesmo na rede estadual ou privada de Rio Branco³.

Os dados obtidos contradizem, ainda, a suposição concebida através das informações acerca da faixa etária dos sujeitos apresentada anteriormente, na qual a faixa etária relativamente alta dos docentes poderia ter relação com maior tempo de experiência dos sujeitos na docência e proximidade com a aposentadoria (CARVALHO, 2018).

Em síntese, constatamos, através dos dados obtidos, que a Rede Municipal de Rio Branco é composta majoritariamente por mulheres, com faixa etária entre 40 e 49 anos, casadas, com filhos e pardas. Em relação ao grau de escolaridade, os dados indicam que os docentes possuem formação superior, realizada em cursos presenciais, além de especializações. Concernente à experiência profissional, observamos que se trata de professores que atuam há pouco tempo na Rede Municipal de Rio Branco.

2.3 PESQUISA DE CAMPO: DESAFIOS DA APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS E A COLETA DE DADOS

Inicialmente, estivemos junto à Secretaria Municipal de Rio Branco - SEME buscando alguns dados gerais. Em nossa visita à Secretaria, solicitamos dados referentes às escolas e professores que compõem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que tivéssemos uma base para nortear a pesquisa empírica. No Departamento de Gestão da secretaria, foram cedidas informações sobre a distribuição das escolas da Rede Municipal, endereços e o contato de todas elas.

³ Ao analisarmos esta subcategoria, confrontamo-nos com os limites de nosso instrumento de pesquisa, uma vez que a resposta a questões fechadas não nos permite identificar com exatidão os motivos das discrepâncias entre os dados acerca do tempo de atuação na docência e o tempo de serviço na Rede Municipal.

No final de 2018, realizamos a primeira tentativa de aplicação dos questionários. Entramos em contato com as escolas por meio de ligações, buscando a autorização, já com todos os documentos necessários (Termo de Autorização Institucional, TCLE e declaração). Na maioria dos casos, a liberação foi dada pelas gestoras e coordenadoras pedagógicas. Em algumas situações, frente a não possibilidade de contato através de ligações, fomos pessoalmente às escolas em busca da autorização.

No decorrer dos diálogos com os gestores das escolas, buscamos formas de entrar em contato com os docentes da melhor maneira possível. Na primeira escola visitada, o gestor orientou-nos a ir às salas para efetuar a aplicação dos questionários aos professores. Nesses momentos, o próprio gestor se encarregava da sala de aula, para que fosse possível o diálogo com os docentes e a entrega dos questionários. Na segunda escola, a gestora informou-nos que haveria uma reunião após o horário de saída dos alunos, e que nessa reunião seria possível o diálogo com todos docentes no mesmo momento.

Iniciada a reunião, a gestora apresentou-nos aos docentes e abriu oportunidade para nossa fala. Nesse momento, fizemos uma breve apresentação da pesquisa e realizamos a entrega dos questionários, marcando, também, a data para recolhimento. Na terceira escola, a gestora, inicialmente, informou-nos que não seria possível aplicar os questionários, pois os próprios professores já haviam passado recentemente por situações conflituosas com um indivíduo que realizara uma pesquisa na escola.

Seguimos dialogando e a gestora, por fim, deu-nos permissão para entrar em contato com os professores, para que, cientes dos objetivos e intenções da pesquisa, eles pudessem optar pela participação ou não nela. A gestora orientou-nos a realizar a abordagem no decorrer do intervalo das aulas, momento no qual eles se dirigem à sala dos professores, e assim fizemos. Nessa escola, como já previsto pela gestora, poucos docentes optaram por participar da pesquisa.

A aplicação dos questionários nesse período não se deu de forma satisfatória. Em meio às múltiplas atividades docentes, sobretudo em fim de ano letivo, alguns docentes preferiram não se envolver (o que é perfeitamente compreensível), outros, mesmo concordando, não realizaram a devolução dos questionários. Frente às dificuldades encontradas nesse período, em conversa com a orientadora, optamos por suspender o campo, já que estávamos a poucas semanas do encerramento do ano letivo nas escolas municipais, o que tornaria cada dia mais difícil a aplicação dos questionários.

Finalizamos essa primeira tentativa após visita a três escolas, nas quais aplicamos 21 questionários, obtendo o retorno total de 12, número insuficiente para a concretização do campo. Adiada a aplicação dos questionários, dadas as condições descritas acima, optamos por aguardar as indicações da banca na qualificação. Nessa ocasião, foram feitos questionamentos e apontamentos que nos levaram a reorganizar o instrumento de pesquisa, buscando atender melhor aos objetivos do estudo.

Após a qualificação, já em 2019, foram realizadas as alterações necessárias no questionário a ser aplicado aos professores, com o auxílio da orientadora, e foi reiniciada a aplicação do instrumento. Entramos novamente em contato com a gestão das 20 escolas, requerendo autorização e marcando as datas para visita e aplicação dos questionários, conforme a disponibilidade dos professores. Na tabela abaixo, destacamos como se deu a aplicação dos questionários nas escolas nas quais obtivemos autorização. Em algumas conseguimos fazer a aplicação dos questionários aos professores, em outras, os gestores ou coordenadores preferiram se responsabilizar pela aplicação e recolhimento dos questionários, informando-nos as datas mais indicadas para devolutiva.

QUADRO 2 – ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO COM QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Escolas Municipais	Professores Por Escola	Questionários Aplicados	Questionários Respondidos
Juvenal Antunes	16	16	9
Anice Dib Jatene	25	17	5
Mariana da Silva de Oliveira	20	20	10
Padre Peregrino Carneiro de Lima	20	20	9
Maria Lucia Moura Marin	15	12	8
Álvaro Vieira da Rocha	15	15	7
Francisco Augusto Bacurau	17	15	6
Dona Mozinha Feitosa	8	8	4
Ibson Alves Ribeiro	16	11	1
Monte Castelo	13	13	1
Francisco de Paula Leite Oiticica Filho	14	10	-
Luiz de Carvalho Fontenele	15	8	-
José Potyguara	13	13	-
Irmã Maria Gabriela Soares	8	8	-
TOTAL	225	186	60

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2019).

Como pode ser observado na tabela, em algumas escolas não obtivemos o retorno de nenhum dos questionários. Mesmo com datas pré-definidas para a busca, seguiram-se os imprevistos, o que nos levou a constantes visitas às escolas. Muitos docentes esqueciam os

questionários em casa, ou mesmo de respondê-los, outros alegavam que não disponibilizavam de tempo livre para isso, o que implicaria na não devolução. Em algumas escolas, após constantes contatos, foi-nos informado que até mesmo a distribuição dos questionários não havia sido feita pelos gestores/coordenadores como havia sido acordado. Mesmo com todos os contratemplos e imprevistos, após algumas semanas nesse processo, finalizamos o campo.

Como pode ser observado na tabela, finalizamos o campo após aplicação e recolhimento efetivo de questionários em oito das quatorze escolas. Nessas escolas, conseguimos o retorno do total de 60 (sessenta) questionários. No entanto, dez não foram utilizados por não terem atendido aos critérios estabelecidos na pesquisa.

Visando preservar a identidade dos sujeitos que se dispuseram a participar do estudo e que atenderam aos critérios pré-estabelecidos, estabelecemos códigos para nomeá-los, que serão utilizados ao longo do trabalho, do seguinte modo.

QUADRO 3 – NOMEAÇÃO DAS ESCOLAS E SUJEITOS DA PESQUISA

Escola	Nomeação Dos Sujeitos
A	P1A, P2A, P3A, P4A, P5A, P6A
B	P1B, P2B, P3B, P4B, P5B
C	P1C, P2C, P3C, P4C
D	P1D, P2D, P3D, P4D, P5D
E	P1E, P2E, P3E, P4E, P5E
F	P1F, P2F, P3F, P4F, P5F, P6F, P7F, P8F
G	P1G, P2G, P3G, P4G, P5G, P6G, P7G, P8G
H	P1H, P2H, P3H, P4H, P5H, P6H, P7H, P8H, P9H

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Após a coleta de dados nas escolas, junto aos professores, realizamos a etapa de tratamento e análise dos dados colhidos. Esta é uma etapa crucial da pesquisa e, para isso, faz-se necessária a adoção de um método que lhe embase e lhe dê sustentação. Buscando atender a esse aspecto, utilizamos a Análise de Conteúdo, à luz dos estudos de Bardin (2011), que será destacada na subseção seguinte.

2.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Optamos, neste estudo, pela Análise de Conteúdo, conforme os estudos de Bardin (2011). Para a autora a Análise de Conteúdo conceitua-se como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto

de comunicação” (BARDIN, 2011, p.24). Para a realização dessa análise, faz-se necessário realizar o desenvolvimento de variadas etapas, sendo elas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

A pré-análise é o momento para organizar as ideias iniciais. Conforme Bardin (2011), nesta fase faz-se necessário realizar, inicialmente, o que ela nomeia de “leitura flutuante” dos dados empíricos. Segundo a autora,

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 2011, p. 126).

Com material obtido em banco de dados da Capes e *Scielo*, assim como em livros, iniciamos a leitura flutuante, buscando uma aproximação maior com o material. Nessa etapa, ao realizar a leitura dos materiais foi possível identificar aspectos condicionantes das condições de trabalho e, a partir delas, estabelecermos as categorias selecionadas para análise, tendo em vista que “condições de trabalho” implica uma gama de variáveis que não poderíamos discutir, dada sua amplitude. Estabeleceu-se, desse modo, as categorias iniciais *a priori*: “Concepção docente acerca de condições de trabalho”; “Carreira docente”; “Remuneração docente”; “Jornada de trabalho”; “Contrato de trabalho” e “Condições materiais, ambientais e sociais”. A partir dessas categorias iniciais, foi possível estabelecer as subcategorias iniciais *a priori*, distribuídas ao longo das 34 perguntas presentes no questionário, como pode ser observado no quadro seguinte.

QUADRO 4 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO (CONTINUA)

CATEGORIA INICIAL <i>A PRIORI</i>	SUBCATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS <i>A PRIORI</i>
CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	Concepção de condições de trabalho adequadas
	Aspectos positivos e negativos das condições trabalho
	Interferências das condições de trabalho na prática docente
	Materiais utilizados nas aulas e sua disponibilização
CARREIRA DOCENTE	Avaliação da carreira docente
	Atratividades da carreira docente
REMUNERAÇÃO DOCENTE	Remuneração docente
	Visão acerca do Prêmio pela elevação da aprendizagem – PEQ

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

QUADRO 4 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO (CONCLUSÃO)

CATEGORIA INICIAL A PRIORI	SUBCATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS A PRIORI
JORNADA DE TRABALHO	Carga horária de trabalho
	Carga horária de trabalho para além da jornada contratual
	Atividades desenvolvidas para além da sala de aula
	Percepção sobre possíveis alterações no seu trabalho nos últimos anos
CONTRATO DE TRABALHO	Vínculo de trabalho
CONDIÇÕES MATERIAIS, AMBIENTAIS E SOCIAIS	Avaliação das condições de trabalho
	Média de alunos
	Controle e autonomia do trabalho docente
	Grau de satisfação em relação à gestão escolar e relações humanas no trabalho
	Mecanismos para melhorias no trabalho docente

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2019).

Outra fase evidenciada pela autora é a de preparação do material para a análise, para que, assim, possa ser dado prosseguimento através da exploração dos dados. Segundo Bardin (2011, p.131), “esta fase longa e fastidiosa consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nessa fase, de posse de nossos dados, fizemos sua catalogação, a partir dos eixos presentes no questionário, que giravam em torno das categorias e subcategorias estabelecidas.

A partir das respostas dadas pelos docentes foi possível estabelecer as subcategorias intermediárias *a posteriori*, apresentadas ao longo das seções quatro, cinco e seis. Essas subcategorias se estabeleceram a partir da proximidade/semelhança entre as respostas dadas, que foram organizadas em grupos, dando assim origem as subcategorias intermediárias *a posteriori*.

O tratamento dos resultados obtidos e interpretação configura-se como a última fase da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011),

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem ressignificados (“falantes”) e válidos [...] O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 2011, p.131).

Após a finalização da aplicação dos questionários, debruçamo-nos sobre as respostas dos sujeitos, organizando-as através da categorização para assim, posteriormente interpretá-los, realizando as inferências possíveis e necessárias para o alcance dos objetivos propostos para pesquisa.

3 TRABALHO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DE UM APORTE TEÓRICO

Nesta seção, realizou-se um levantamento teórico buscando destacar, a partir das contribuições dos autores, elementos que auxiliem na compreensão e análise do trabalho docente atual. A seção subdivide-se em seis subseções. Na primeira, enfatizamos elementos referentes à categoria Trabalho, partindo de uma perspectiva marxista, que considera o trabalho como central para compreensão da própria concepção de homem. A segunda subseção trata das especificidades do trabalho docente, marcada por ser uma atividade de interações humanas complexas. Na terceira subseção, tratamos sobre a docência enquanto atividade predominantemente feminina. Na quarta, voltamos às discussões para a influência das reformas educacionais sobre a formação docente. Na quinta subseção abordamos sobre a reconfiguração do trabalho docente a partir das reformas educacionais pós década de 1990, que influíram na organização e gestão das escolas e, conseqüentemente, afetaram o trabalho docente, tendo como marco a adoção de modelos gerenciais e performáticos. Na sexta subseção, é abordada a condição docente na atualidade, explicitando elementos que apontam para o quadro de precarização, evidenciados por processos de intensificação e flexibilização da atividade docente atual.

Os elementos apresentados pelos autores utilizados auxiliam na busca por compreender sobre a complexidade do trabalho docente atual, que se estabelece em meio a um contexto marcado pelo avanço neoliberal. Além disso, o aporte teórico utilizado nos ajuda a realizar a leitura e interpretação dos dados apresentados nas seções seguintes.

3.1 CATEGORIA TRABALHO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

O trabalho é concebido, a partir da perspectiva marxiana, como elemento central para desenvolvimento e manutenção da existência humana, e se estabelece, *a priori*, por meio da relação entre homem e natureza. Conforme Marx (1988),

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes formas útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1988, p. 202).

Nesse sentido, evidencia-se o movimento dialético que se estabelece na relação entre homem e natureza, na qual o homem age sobre ela e a influencia, ao mesmo passo que é, também, influenciado por ela.

Conforme Marx e Engels (2007), para que aja história, são necessários meios para que se mantenha a vida humana. Segundo os autores,

O primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de “fazer história”. Mas para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que até hoje, assim como há milênios, tem que ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 32 – 33)

O trabalho se estabelece desta forma, como meio para manutenção da vida humana, a partir da produção que visa a satisfação das necessárias primárias do ser humano, como se alimentar e se proteger.

Engels (2004) ao tratar sobre a centralidade do trabalho na evolução de nossos ancestrais primatas destaca que as atividades desenvolvidas por eles foram responsáveis por estímulos que influíram, até mesmo, no desenvolvimento de seus órgãos e sentidos.

Primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos (ENGELS, 2004, p.20).

O autor enfatiza que as atividades desenvolvidas por esses ancestrais não se configuravam necessariamente como trabalho, mas que este se estabeleceu efetivamente a partir da elaboração de instrumentos, que foram necessários, sobretudo, após a introdução da carne na alimentação humana. Outra colocação feita pelo autor considera a constituição das sociedades, marco importante na história humana. Segundo ele,

Foi necessário, seguramente, que transcorressem centenas de milhares de anos [...] antes que a sociedade humana surgisse daquelas manadas de macacos que trepavam pelas árvores. Mas afinal, surgiu. E que voltamos a encontrar como sinal distinto entre a manada de macacos e a sociedade humana? Outra vez, o trabalho (ENGELS, 2004, p.21).

Nesse sentido, o autor ressalta não só a presença do trabalho ao longo da história humana, mas, também, como ele próprio cooperou para o desenvolvimento tanto físico quanto social do homem. Nas palavras de Engels (2004, p. 13), “o trabalho [...] é condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Antunes (2002), ancorando-se nos estudos de Lucács para abordar a centralidade do trabalho na ontologia do ser social, enfatiza a distinção entre o trabalho humano e o animal, marcado, sobretudo, pela intencionalidade e a prévia ideação. Como afirma o autor:

O fato de buscar a produção e a reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução. O trabalho, é, portanto, resultado de um *pôr teleológico* que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais. É bastante conhecida a distinção marxiana entre a abelha e o arquiteto. Pela capacidade de prévia ideação, o arquiteto pode imprimir ao objeto a forma que melhor lhe aprouver, algo que é teleologicamente concebido e que é uma impossibilidade para a abelha (ANTUNES, 2002, s/n, grifos do autor).

Homens e animais agem de forma distinta sobre a natureza, o homem age utilizando meios para alcançar fins previamente estabelecidos, fins esses que vão para além da satisfação de necessidades imediatas, como ocorre no caso dos animais. Conforme Saviani (2012),

[...] sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia os homens dos outros animais é o trabalho. (SAVIANE, 2012, p.11)

Desta forma, o autor salienta que o homem age sobre a natureza, buscando dominá-la, e como forma de conseguir matéria para a sua subsistência e produção.

Corroborando com essa percepção, Netto e Braz (2006) destacam que o trabalho não se configura como uma atividade natural, sendo esta realizada essencialmente pelos animais. Conforme os autores:

O que chamamos *trabalho* é algo substancialmente diverso dessas atividades. Na medida em que foi se estruturando e desenvolvendo ao longo de um larguíssimo decurso temporal, o trabalho *rompeu* com o padrão natural daquelas atividades: em primeiro lugar, *porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural*; diferentemente, ele exige *instrumentos* que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; Em segundo lugar, *porque o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas*; bem ao contrário, passa a exigir *habilidades e conhecimentos* que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que

se transmitem mediante *aprendizado*; em terceiro lugar, porque *o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades*, nem as satisfaz sob *formas fixas*; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.) as *formas* desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de *novas necessidades* (NETTO E BRAZ 2006, p.30-31, grifos do autor).

A complexidade do trabalho realizado pelos homens demanda uma prévia ideação, que se estabelece a partir das intencionalidades e, além disso, requer a utilização de ferramentas para se efetivar. Para Saviane (2012, p.11) “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.” Quanto mais o homem trabalha, buscando suprir necessidades, vão surgindo outras tantas, pois, como destacado acima, as necessidades humanas tendem a não se satisfazem plenamente, nutrindo, assim, um ciclo contínuo delas.

A produção, com vistas a gerar a mais-valia tem, segundo Marx (2004) transformado o homem em mão de obra e, em grande medida, alienada. Os escritos desse autor ainda hoje, no séc. XXI, se mantêm atuais, e clarificam acerca da condição humana, imersa em um sistema capitalista que priva indivíduos de suprir, tantas vezes, suas necessidades básicas, mesmo que estes invistam seus esforços continuamente para o trabalho, que tende a enriquecer e fortalecer cada vez mais os donos dos meios, ao mesmo tempo em que degrada os trabalhadores.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p.80 grifos do autor).

O sistema no qual estamos inseridos tem cada vez mais valorizado aquilo que é produzido, e desvalorizado quem produz. Esse contexto contribui para uma relação de estranhamento que se dá entre o homem e o trabalho. Marx (2004) enfatiza que esse estranhamento se dá na relação do homem com os produtos do seu trabalho, no ato de produção, na condição enquanto ser genérico e, também, na relação do homem com próprio homem.

De acordo com Marx (2004), há uma relação de estranhamento entre o homem e o objeto de seu trabalho, uma vez que o trabalhador não usufrui daquilo que produz, tampouco

o aumento da produção ou do lucro sobre seus serviços possibilita a ele melhores condições de existência, ou maiores ganhos. Pelo contrário, quanto mais produz, mais miserável parece tornar-se. O estranhamento em relação à atividade produtiva se dá, pois, ao realizar a atividade de trabalho, o homem não se sente pleno em si, ele se encontra preso ao trabalho, refém dessa atividade que realiza contrário à sua vontade, mas que não pode deixar de realizar, pois é crucial para manutenção de sua existência.

O autor enfatiza, ainda, que o estranhamento não se dá somente na relação do homem com os produtos do seu trabalho ou no ato de produção, mas, também, na relação do homem enquanto ser genérico, pois “a consciência que o homem tem do seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma que a vida genérica se torna para ele um meio” (MARX, 2004, p. 85).

Para além dessas três formas de estranhamentos, o autor aponta, também, a relação de estranhamento gerada através da relação do homem com o próprio homem, pois o homem percebe o outro a partir da sua condição. Nesse sentido, se ele se encontra miserável, pois dedica seus esforços à uma atividade que o martiriza e não possibilita que ele usufrua do que produz, isso não ocorre ao que detém estes meios, nos quais o trabalhador se insere apenas como mão de obra explorada. Desse modo,

Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto *estranho*, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho (*fremd*) a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com sua própria atividade como uma [atividade] não-livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem (MARX, 2004, p. 87 grifos do autor).

Esse estranhamento se dá, pois, em síntese, frente à condição do homem subjugado por outro homem, que usufrui do que o outro produz. Nessa relação de estranhamento, o trabalhador não se identifica, não se percebe, lhes são estranhos tanto o produto do trabalho como o processo, assim, como lhe estranha sua condição de ser genérico, como sua relação com o próprio homem.

A concepção marxiana evidencia como o trabalho e seu objeto, impactam e, até mesmo, definem a vida do homem. Conforme Tardif e Lessard (2005, p.28), antes da teoria marxista, a relação trabalhador e objeto do trabalho se dava de forma dissociada. Segundo os autores, “o objeto era concebido numa relação puramente exterior em relação ao sujeito que trabalhava e este, ao agir sobre o objeto, não se modificava por sua ação”. No entanto, os estudos de Marx explicitaram a relação dialética entre o objeto e o trabalhador.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, que dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28-29).

Ante essa concepção de trabalho, que considera a historicidade humana e sua relação dialética na qual sujeito e objeto de trabalho são influenciados mutuamente, propomo-nos a discutir a docência. No entanto, faz-se necessário considerar que se trata de uma atividade que possui especificidades que a distinguem daquelas que originam um produto e que geram a mais-valia aos donos do meio de produção. Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 28), “[...] a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador”. Nesse sentido, é preciso considerar como se conforma o trabalho dos professores, que se dá em meio ao contexto de relações com outros sujeitos. Trataremos das especificidades do trabalho docente a seguir.

3.2 DOCÊNCIA COMO UM TRABALHO: SOBRE AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE

Conforme Azzi (2005, p.41) “a expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo que aponta para uma especificidade”. Não seria possível, assim, analisar a atividade docente da mesma forma que se analisa o trabalho industrial, por exemplo, no qual o trabalhador lida com um objeto de trabalho material. No caso da docência, o principal objeto de trabalho é o próprio homem, o que torna essa relação mais complexa ainda. Iniciemos, então, essa discussão abordando essa relação entre trabalho e objeto de trabalho e como isso se efetiva no contexto da docência.

Tardif e Lessard (2005) realizam o estudo da docência sob a perspectiva da categoria Trabalho, no entanto, ressaltam que é preciso considerar que há diferentes formas de trabalho, sendo citado por eles o trabalho material, o trabalho cognitivo e o trabalho sobre o outro, no qual a docência se insere.

No caso do trabalho material, o objeto de trabalho conforma-se a partir de coisas manipuláveis fisicamente, que podem, conforme as necessidades, serem revistas e

reordenadas, sendo, também, produtos que podem circular entre um lugar e outro. Além do mais, esse objeto material,

[...] não oferece nenhuma resistência ao trabalhador: sua substância material é apenas reativa e não ativa; além disso, esse objeto é fundamentalmente serial, o que significa que não se trata de um indivíduo que possui suas próprias autodeterminações, mas do exemplar de uma série, a qual define suas características ontológicas. Enfim, esse objeto material pode ser tratado conforme uma lógica puramente instrumental e axiologicamente neutra: ele pode ser desfeito, feito, consumido, vendido, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 32).

Os autores também ressaltam a conceituação de trabalho cognitivo e esclarecem porque discordam do enquadramento da docência nessa perspectiva. Segundo eles, o trabalho cognitivo “é baseado no tratamento de informações diversas, que utiliza material simbólico (programas, livros e etc.) e cujo objetivo propriamente, é, sobretudo, simbólico: favorecer a aquisição de uma certa cultura, permitir a construção de conhecimentos, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 32). Tal concepção, conforme os autores, está inserida no trabalho docente, no entanto, não pode ser tida como central, pois “somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 33).

A docência é tratada, desse modo, como um trabalho sobre o outro, permeado continuamente de interações entre os sujeitos participantes do processo. Essas relações que marcam o trabalho docente se dão em meio a toda a complexidade humana. Além disso, “o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 33).

Os autores destacam, ainda, que a docência é um trabalho no qual os objetos de trabalho, no caso os alunos, podem apresentar resistência, uma vez que nem sempre estão na escola por espontânea vontade. Desse modo, há necessidade de convencer esses sujeitos da importância dessa atividade, pois sem essa adesão o professor terá dificuldades em desenvolver suas atividades laborais.

Outra característica apresentada distingue a docência de outras atividades que se dão no contexto de interações humanas, trata-se da coletividade. Conforme Tardif e Lessard (2005),

Os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública, ao passo que médicos e terapeutas trabalham a maior parte do tempo em ambientes restritos, protegidos, só com um 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 e LESSARD, 2005, p. 35).

Os docentes precisam lidar com os diferentes sujeitos e suas particularidades, enfrentando diariamente as situações que essa diversidade pode ocasionar. Como afirmam os autores, “cada aluno tem, em princípio, tanta importância quanto todos os outros; conseqüentemente o professor precisa ocupar-se igualmente com cada um deles; mas cada aluno é diferente e tem necessidades e expectativas particulares” (TARDIF E LESSARD, 2005, p.71). Dilemas como esse permeiam o trabalho dos professores, e exigem deles tomada de decisões frequentes.

Em meio a esse contexto de trabalho com um coletivo de alunos, os professores experimentam o que os autores chamam de “solidão do trabalho docente”, pois tornam-se responsáveis por aqueles alunos, tendo, ainda, que manter o controle e a ordem, sem poder contar com outros para isso. Além disso, sobretudo no início da escolarização dos sujeitos, o professor precisa inculcar nos alunos as regras e normas que regerão o percurso escolar desses indivíduos.

Azzi (2005), ao apontar as diferenciações entre o modelo de trabalho material e docente, enfatiza que:

Essa diferenciação é observada em dois aspectos principais. Um refere-se às características assumidas pelos elementos do processo de trabalho (a atividade humana e os meios de produção) e à maneira como são combinados na docência, atividade desenvolvida numa instituição singular, onde o principal objeto de trabalho – o aluno - é também sujeito e tem sua função partilhada com outros dois objetos: saber escolar e saber pedagógico. Esses dois últimos, além de objeto, são também instrumentos de trabalho, juntamente com os recursos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem (AZZI, 2005, p.41).

A autora reforça, assim, o elemento do objeto humano, que é central nessa distinção e, para além disso, aponta para mais dois elementos que compõem o objeto de trabalho docente, sendo eles o saber escolar e o pedagógico, que se somam, na prática educativa, aos demais recursos materiais utilizados na rotina de trabalho.

O saber pedagógico, como define a autora, é aquele saber que o professor concebe a partir e em meio ao seu cotidiano de trabalho, e é através desse saber que se dá a relação dele com os alunos na rotina escolar. “A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2005, p. 43). No cotidiano de trabalho, os professores se utilizam desses saberes para lidar com situações complexas da sala

de aula e nelas intervir. No entanto, ressalta ainda a autora, esse saber é empírico, fruto dessa vivência escolar, não podendo ser confundido com conhecimentos elaborados sistematicamente, a partir de investigações intencionais e com bases teóricas.

A autora aponta, ainda, que o processo do trabalho docente não se dá no mesmo contexto do trabalho com objeto material, uma vez que os trabalhadores docentes ainda possuem certo controle, não sendo sua atividade fragmentada, como pode ocorrer no caso do trabalho material. “O trabalho do professor é um trabalho inteiro, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por várias atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2005, p.43). No entanto, cabe ressaltar que o contexto do processo desse trabalho também pode ser influenciado por diversos fatores, dentre eles, as condições objetivas de trabalho, os materiais disponíveis ou não para execução das aulas, da organização do trabalho, dentre outros fatores.

Compreendemos, a partir dos estudos desses autores, que a docência não pode ser estudada sem considerarmos o contexto no qual está inserida e, mesmo a analisando a partir de um referencial marxista, é preciso apontar as especificidades que a diferem do trabalho material, sobretudo, por ser tratar de uma atividade que tem como objeto o humano e se dá em meio a interações cotidianas. Esse trabalho docente é marcado, também, pelo objeto do saber pedagógico, que é elaborado em meio à rotina da sala de aula e auxilia os docentes frente aos problemas que ocorrem neste ambiente. Esse contexto comprova, também, como a docência, diferente do que ocorre no contexto do trabalho material, ainda goza de margens de autonomia, expressas nas possibilidades de atuação dos professores frente a sua rotina de trabalho.

3.3 DOCÊNCIA COMO UM TRABALHO PREDOMINANTEMENTE FEMININO

Segundo dados do INEP (2018), há, no Brasil, 2.226.423 (dois milhões, duzentos e vinte e seis mil, quatrocentos e vinte e três) professores atuando na Educação Básica brasileira. Dentre esses docentes, 1.780.000 (um milhão, setecentos e oitenta mil) são do sexo feminino e 446.423 (quatrocentos e quarenta e seis mil, quatrocentos e vinte e três) do sexo masculino, o que expressa uma média de 80% de mulheres e 20% de homens na docência.

Esse contexto de predomínio feminino é resultante do processo histórico de feminização do magistério. Costa (2010, p.1), conceitua a feminização do magistério como sendo a “designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente. Verifica-se no conjunto das sociedades ocidentais, a partir

da segunda metade do século XIX, com algumas especificidades localizadas.” Esse processo se deu em meio a um contexto no qual as mulheres ocupavam papéis restritos ao mundo doméstico, o que ao decorrer da história foi se alterando.

Conforme Costa (1995) diversas profissões tiveram uma entrada significativa de mulheres ocupando postos de trabalho no século passado, no entanto, nenhuma dessas áreas apresentou um aumento quantitativo tão significativo como a da docência. A feminização do magistério deu-se em meio a um contexto no qual as mulheres tinham poucas oportunidades de se escolarizar e também de adentrar ao mercado de trabalho. Conforme Catani (1997, p.78),

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula. Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada tranquila. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como sabemos, contestada através de diferentes discursos.

A luta por espaço, reivindicado pelas mulheres ao longo da história, ganha uma importante contribuição com o acesso das mulheres à escola, e posteriormente ao mundo do trabalho.

O processo de feminização do magistério intensifica-se também em meio a gradativa saída dos homens desse mercado, condição ocasionada por diversos fatores, dentre eles, pela abertura de outros postos de trabalho e, também, pela baixa atratividade da profissão, o que tende a diminuir o interesse dos homens em seguir na docência. Segundo Costa (1995),

Uma outra forma de ver a feminização da docência pode ser articulada a partir da interpretação de Apple de que as mulheres ocuparam o espaço do magistério à medida que os homens dele se afastaram. A abertura de novos campos e melhores oportunidades de trabalho para os homens – o que no Brasil pode ser atribuído ao processo de urbanização e início da industrialização - atrai os homens para outras atividades. Por sua vez, o gradativo e crescente controle do Estado sobre a escola, vai tornando a docência cada vez mais regulamentada, normatizada e menos autônoma, afastando os homens que se sentiam atraídos pelo ensino enquanto a flexibilidade e informalidade permitia articulá-los com outras ocupações. Mais sujeitas e acostumadas ao controle, as mulheres se adaptaram com mais facilidade às novas características da ocupação (COSTA, 1995, p. 162).

Nesse sentido, observamos que a saída dos homens da docência não resulta necessariamente da entrada das mulheres, mas que esse movimento se dá em meio a uma gama de condicionantes. Vianna (2001) ao destacar acerca da condição de saída dos homens ressalta que esse movimento se deu não somente no Brasil. Conforme a autora,

Desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil. (VIANNA, 2001, p.85)

À medida que os homens buscam outros postos de trabalho e há maior controle legal sobre a profissão, as mulheres tendem a ocupar esse espaço. Cabe ressaltar que, no início do processo de feminização, essa função era ocupada pelas filhas da classe média brasileira, contexto que difere do que se apresenta atualmente no país, no qual os professores são, em sua maioria, vindos das classes populares.

Outro fator presente nos estudos da referida autora chama atenção para os dados obtidos em pesquisas realizadas com professoras, que revelam como estas preservam a percepção de que “embora as evidências apontem para uma não diferenciação em termos de capacidade e desempenho, as mulheres já internalizaram uma aceitação de que é muito difícil romper com a visão social de que há superioridade do homem em relação à mulher (COSTA, 1995, p.162). Desse modo, mantém-se a concepção de que a feminização conduz ao processo de desvalorização e desprestígio, já que as áreas socialmente valorizadas e prestigiadas seriam as que possuem o maior número de homens atuando.

Costa (1995, p. 163) destaca que, para compreender esse processo de feminização, dois aspectos precisam ser considerados: “a questão dos diferentes níveis de formação sobre as quais está estruturada a carreira do magistério, e as implicações da escolarização de massas”. O primeiro aspecto relaciona-se a questões legais, com marco na reforma da educação brasileira em 1971, que apresentava como exigência para desenvolvimento da carreira docente os diferentes níveis de formação. No entanto, para atuar em Anos Iniciais era necessário apenas formação em nível médio – Magistério, o que não era permitido aos docentes dos anos subsequentes, que careciam de formação superior. Nesse sentido, a autora ressalta que,

Certamente, esse incentivo à busca de padrões de titulação mais elevados instituiu uma certa hierarquização e competição interna em relação aos postos de liderança, e, em algumas regiões mais carentes, a pirâmide educacional (edificada segundo um sistema de exclusão ligado a classe, *status* sócio-econômico, e, agora sabemos, também de gênero) estabelecerá oportunidades desiguais de acesso das mulheres às posições e aos níveis mais elevados da carreira do ensino. (COSTA, 1995, p.164).

Já o segundo aspecto, relacionado à escolarização em massa, no qual há a abertura de um grande número de vagas e, conseqüentemente, uma entrada massiva de estudantes nas escolas, ocasionando a necessidade de mais professores para atender as demandas, acaba por gerar grande impacto nos gastos do Estado, responsável pela educação básica pública, obrigatória e gratuita. Nesse sentido,

Diante de exigências cujo atendimento significou um constrangimento econômico o poder estatal passou a remunerar precariamente seus quadros, iniciativa em que foi favorecido por lidar com uma força de trabalho feminina emergente, à procura de espaço no mundo laboral, e despreparada para atuar no campo político das negociações [...] Despreparadas como força de trabalho, a presença das mulheres puxou para baixo a remuneração do trabalho docente, e afastou os homens da ocupação. Isto não significa, porém, que as professoras tenham se mantido afastadas de lutas reivindicatórias (COSTA, 1995, p.165).

Costa (2010, p.4) afirma, em consonância com tal perspectiva, que “a escolarização fundamental como obrigação do Estado e direito inalienável das crianças e jovens expande um campo de trabalho proclamado, de acordo com preceitos patriarcais e moralistas, como adequado e recomendável aos contingentes femininos”.

Outro elemento presente nas discussões sobre gênero e docência trata da visão equivocada, resultante de um contexto patriarcal, que confere às mulheres a “missão” de educar as crianças, tendo em vista suas “aptidões naturais” à maternidade. Segundo Costa (1995),

[...] não é por acaso que se abriu espaço para as mulheres nos cursos de formação de professores para a escola elementar, no início do século, com base na suposição de que este preparo ampliaria as capacidades femininas para a maternidade. As subjetividades femininas foram construídas por todos os meios de uma época (literatura, convicções científicas, etc.) para serem guardiãs da afetividade e garantir o modo adequado para educar as crianças (futuros cidadãos da pátria) de forma a serem facilmente governáveis. Assim, aquilo que era visto como positivo na natureza masculina, como por exemplo, a racionalidade, era tomado como negativo no feminino, uma vez que afastava as mulheres de sua missão de habitat da afetividade – algo visto como indispensável nas teorias de educação do século passado (COSTA, 1995, p.168).

Desse modo, a docência dá-se não como uma profissão a ser exercida por uma profissional, mas uma ocupação exercida por aquelas que são naturalmente “pacientes”, “dóceis”, “submissas”, características essas tidas, dentro desse contexto, como imprescindíveis para formar os indivíduos que precisam ser moldados para o futuro. A docência, nesse sentido, relaciona-se ao papel de mãe. A professora deve cuidar e instruir segundo princípios morais e éticos seus alunos, a partir de um “dom” ou “vocaçãõ” naturais. Conforme Costa (2010, p.1) “com formação marcada pela religiosidade, dóceis e submissas,

as mulheres foram convocadas para a missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal”.

Em pleno século XXI, essa visão equivocada de professora-mãe ainda não foi totalmente superada. Ainda há discursos que reforçam o que é tido como “aptidões naturais” das mulheres para com as crianças, sobretudo, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual há o predomínio feminino.

As mulheres ocupam majoritariamente a profissão docente na Educação Básica, e tal fator traz implicações para a conformação da identidade destes sujeitos e isso não pode ser ignorado. A ocupação desses postos de trabalho pelas mulheres não pode ser tido como o fator preponderante para a desvalorização e desprestígio desta profissão, mas deve ser compreendido dentro de um movimento histórico que subordinou as mulheres e disseminou a concepção do feminino como menos capaz, como secundário, e menos importante na configuração social, cultural, política etc. As lutas contra essas concepções, que já perduram ao longo da história, se mantêm na atualidade e ganham força, mas ainda há muito a se fazer para romper com essas concepções ainda tão presentes em nossa sociedade e até mesmo entre os próprios professores.

3.4 PROFESSORES E A FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS

Segundo Aguiar (2010, p.1), a formação inicial refere-se à “denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional”. Essa formação foi sendo reconfigurada, sobretudo, a partir das reformas promovidas pelo Estado na década de 1990. Grochoska (2015) em sua tese de doutorado destaca que

Entendem-se por formação do professor duas perspectivas: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial é aquela que acontece por meio dos cursos médio, modalidade normal ou superior nas licenciaturas, habilitando professores para exercerem sua profissão; já a formação continuada é aquela que acontece durante a vida funcional deste professor, por meio de cursos de capacitação ou da pós-graduação. (GROCHOSKA, 2015, p. 28)

Deste modo, enfatiza-se que a formação não se refere somente aquela requerida como exigência para atuação no magistério, mas também a que ocorre após a entrada dos professores na docência e pode se estender ao longo de sua vida funcional.

A formação é matéria presente em diversos documentos legais, dentre eles a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 que em seu art. 62, determina que

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, 1996).

A referida lei destaca a exigência de formação superior para atuação na docência, no entanto, ainda deixa margem para atuação de professores com nível médio na modalidade magistério. Mas, segundo Santos (2008),

O fato de a Lei de Diretrizes e Bases afirmar, em suas disposições transitórias, que no prazo de 10 anos todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental deveriam ter formação inicial em nível superior gerou uma grande procura por parte dos professores para o ingresso em instituições de Ensino Superior, bem como levou à criação de um grande número de cursos no sistema privado de ensino para atender a esta clientela (SANTOS, 2008, p.10).

Nesse sentido, por mais que a LDB ainda deixasse margem para atuação de docentes sem formação superior, houve o movimento no qual a busca por essa formação se intensificou, assim como as possibilidades para ela, através da abertura de cursos, tanto em instituições públicas como privadas.

A formação docente é presente também na Lei 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo nas metas 15 e 16.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

As metas estabelecidas no PNE visam dar maior atenção a formação docente, tanto inicial como continuada. Mesmo com o aumento no nível de formação dos docentes brasileiros ainda há no quadro do magistério professores atuando sem a formação superior. Como afirma Sarti (2019),

A partir dos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2016, produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep), podemos afirmar que, nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente na direção de elevar o nível de diplomação de seus professores. Os dados revelam que a porcentagem de professores brasileiros com formação superior passou de 48,6% em 1997 para 77,5% em 2016. Mas entre os 22,5% professores ainda não diplomados no nível superior, a maioria atua na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental (SARTI, 2019, p.3).

Os dados acima mostram o grande avanço na formação do quadro docente brasileiro, no entanto explícita a desvalorização das primeiras etapas da educação básica, na qual ainda há a possibilidade de atuação de professores com menor formação.

Quanto a formação continuada Pereira (2010) nos alerta acerca da concepção de formação continuada como “degrau de formação”, pois, nesta visão, os processos formativos se dão em “momentos estanques, que se encerram em si mesmos”. Segundo esse autor, há docentes que tem procurado acumular certificados, sem dar a esse processo, que deve se efetivar de forma contínua após a formação inicial, a importância devida.

Tem crescido consideravelmente o número de docentes com pós-graduação, mas críticas tem se levantado frente a esse movimento. Como Salienta Freitas (2012),

Há também críticas ao modo como essa formação vem sendo desenvolvida. A OREALC chama a atenção em documento [...] que no estudo da arte feito nos oito países da América Latina, foram detectados, a respeito do assunto, os seguintes pontos críticos: escassa relevância e articulação da formação continuada; baixo impacto das ações empreendidas; desconhecimento da heterogeneidade dos docentes, ampliação da oferta de forma desregulada; pouca consideração da realidade das escolas e do aprendizado colaborativo; dificuldades para a regulação e pertinência da oferta de cursos de pós-graduação (FREITAS, 2012, p.79).

A crítica à formação continuada explicita que o aumento dos docentes participantes dessas formações não significa necessariamente mudanças substanciais no trabalho exercido por eles ou na sua formação intelectual, tendo em vista que há cursos de pós-graduação ofertados com padrões de qualidade, muitas vezes questionáveis.

A formação dos docentes, inicial e continuada, como evidenciado na literatura, vem sendo alvo de fortes investidas do capital, e isso se dá por motivações explícitas e implícitas. A Educação é tida por grupos empresariais como um campo rentável no qual deve-se investir cada vez mais, o que não significa necessariamente que o aumento quantitativo seja também qualitativo. Se proliferam no país cursos cada vez mais aligeirados, tanto de formação inicial como continuada, com baixos padrões de qualidade.

Para além disso, faz-se necessário destacar, também, o carácter político (ou não) dessa formação. Professores formados em massa, em grandes quantidades, por empresas sem comprometimento político com a categoria docente, ou com uma formação plena desse sujeito, empresas que se preocupam em aumentar seus lucros, mesmo que isso implique na formação cada vez mais precária destes trabalhadores.

O referencial analisado questiona como vem se dando a relação entre formação dos docentes brasileiros, tanto inicial como continuada, com os interesses de mercado adotados pelo Estado brasileiro em suas políticas educacionais, o que, de certo, implica na conformação do perfil desses profissionais.

Na subseção seguinte, abordaremos acerca dos impactos das reformas educacionais no trabalho docente, enfatizando a adoção dos modelos gerenciais e performáticos.

3.5 IMPACTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOCENTE: ADOÇÃO DE MODELOS GERENCIAIS E PERFORMÁTICOS

O trabalho docente atual tem sua conformação influenciada por diversos fatores, resultantes, sobretudo, das políticas implementadas no Brasil a partir da década de 1990. Esse contexto fora fortemente marcado por reformas que buscavam o redesenho da educação brasileira e seu enquadramento aos moldes internacionais.

Buscando atender a essas demandas, tendo como bandeira a modernização e a busca pela tão almejada “qualidade” da educação, o Estado passa a adotar perspectivas de mercado, marcadas, sobretudo, por concepções de cunho gerencialista, que se configuram a partir da inserção de preceitos da cultura empresarial no campo educacional (BALL, 2005).

O trabalho docente, imerso em uma lógica gerencialista empresarial, tem buscado atender às novas demandas de produtividade, estabelecendo, em seu contexto, uma cultura de performatividade, que se estabelece no campo educacional, como afirma Ball (2005, p. 543), como uma “tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamento, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”.

No Brasil, assim como em outros países, sobretudo da América Latina, tem sido grandes as influências advindas de organizações tanto nacionais como internacionais, que têm orientado junto ao Estado as políticas que direcionam as mudanças, sobretudo, através das reformas estabelecidas com auxílio do capital privado, determinando os rumos da educação e de seus profissionais. Segundo Chirinéa e Brandão (2015),

No momento em que o Estado deixa de ser provedor para ser o regulador, as recomendações de agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, passam adequar o sistema escolar brasileiro a um modelo economicista, para atender às necessidades do mercado de trabalho (CHIRINÉA e BRANDÃO, 2015, p. 462).

Desse modo, a escola tende a se conformar cada vez mais a partir de parâmetros de mercado. Os interesses traçados para a educação nacional são, nesse sentido, contrários à ideia de emancipação e formação crítica do indivíduo. Concordamos com Chirinéa e Brandão (2015, p. 464) quando enfatizam que “a busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos”.

Além da ampla participação desses agentes nacionais e internacionais, cabe destacar outras características marcantes desse cenário de mudanças. O contexto de reformas promovidas pelas políticas públicas educacionais é marcado, também, pela reconfiguração do papel do Estado como instância maior, cedendo lugar, assim, a processos de descentralização. Segundo Damasceno (2010),

No Brasil, a descentralização contemplou um processo de distribuição de recursos financeiros vinculados ao número de matrículas de cada município. Essa distribuição de recursos configurou-se também, em uma nova distribuição de responsabilidades e atribuições, dessas instâncias governativas, em relação às necessidades de seus sistemas de ensino, bem como a valorização financeira de seus professores. Nesse sentido, o processo de descentralização da educação, no Brasil, tem a municipalização como uma de suas formas mais importantes de concretização, que transfere a responsabilidade do governo federal pela oferta educativa, para os estados e/ou municípios. Essa estratégia ao mesmo tempo em que outorga uma maior autonomia nos processos de gestão escolar, implica também uma maior responsabilização dos poderes públicos locais pela oferta e, nem sempre se leva em consideração, as condições e limites dessas esferas governamentais para assumir essa atribuição (DAMASCENO, 2010, p. 110).

Desse modo, percebemos que a descentralização se configura a partir de um duplo movimento, no qual o Estado, ao passo que promove uma “maior autonomia”, tende a se eximir de responsabilidades, conformando-se como instância reguladora, responsável pela avaliação dos resultados obtidos, delegando, assim, a responsabilidade aos estados e municípios. A gestão passa, também, a ser partilhada por diferentes segmentos de representações a partir do estabelecimento da gestão democrática.

Nesse contexto, no qual a educação molda-se a partir de interesses de diversos segmentos, se estabelecem progressivamente mecanismos de regulação, controle e avaliação

das instituições escolares, do ensino e, conseqüentemente, dos professores. Conforme Hypólito, Vieira e Pizzi (2009),

Novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa. As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema (HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009, p. 102).

Os mecanismos de controle e regulação adotados nas reformas educacionais se estabelecem, em tese, como meios para mudanças positivas no sistema educacional. No entanto, eles têm se conformado de forma desarticulada, uma vez que se restringem a avaliar resultados, não considerando o contexto no qual se dá a prática educativa.

Mesmo com o evidente fracasso desse modelo regulador avaliativo, o Estado tem mantido e gerado novos mecanismos com intuito de pressionar as escolas e, sobretudo, o trabalhador docente a alcançar as metas. O Estado se mantém negligente quanto à importância de tratar dos problemas bem mais amplos pelos quais passa a escola brasileira, para que seja possível traçar estratégias mais articuladas com vistas a melhorar a situação da educação nacional.

Nesse contexto, o trabalho docente volta-se para os resultados, no qual o processo de ensino-aprendizagem é moldado conforme o exigido e cobrado nas avaliações. O fracasso escolar tende a ser relacionado ao desempenho do professor, que não cumpre seu trabalho da maneira devida, não alcançando as metas propostas e bons resultados nas avaliações externas. O contexto de cobranças por resultados gera um ambiente hostil no qual os diversos segmentos cobram uns dos outros como forma de pressionar por rendimentos satisfatórios, além de propiciar a competição entre escolas, que são classificadas conforme suas posições nos resultados das avaliações (SILVA e SOUZA, 2013).

Voss e Garcia (2014) nos alertam, ainda, que tais políticas contribuem para os processos de

Privatização da educação nacional e, refletem uma coalizão de forças formada por políticos, mídia, empresários, fundações e pesquisadores empenhados em melhorar a qualidade da educação pública, submetendo-a a uma lógica de responsabilização e meritocracia que se apoia em uma racionalidade técnica, gerencialista de avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas via padronização de exames e testes para o monitoramento dos resultados do trabalho pedagógico, os quais servem de parâmetro para a distribuição de bônus e punições (VOSS e GARCIA, 2014, p.395).

As políticas implementadas pelo Estado têm responsabilizado os docentes, sobretudo, por aspectos que não lhe cabem. Buscando meios para se sobressair a essa condição, os professores têm aderido a cultura da performatividade, na qual, segundo Ball (2005),

Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetro de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BALL, 2005, p. 543).

Em meio a essa cultura performática é dado realce aos resultados obtidos pelos sujeitos, para que, a partir deles, se efetivem critérios de valoração. Os sujeitos tendem a adotar modelos tidos como padrões de qualidade e de desempenho.

Segundo Damasceno (2010), essa cultura que enaltece o desempenho traz implicações para a escola e para os sujeitos envolvidos nela. Conforme a autora,

A cultura do desempenho universaliza o sentido mercadológico da educação, ao considerar que a função essencial da escola é formar e inserir o aluno no mercado de trabalho, considerando uma perda de tempo ou um desvio ideológico a discussão sobre o fim último da educação, o da humanização (DAMASCENO, 2010, p. 126).

A busca por resultados satisfatórios e pelo “bom” desempenho tem acarretado mudanças nos objetivos e finalidades da educação. A educação que se estabelece a partir de perspectivas de cunho gerencial, que exalta a performatividade, conforma-se sobre objetivos e finalidades questionáveis. Nesse contexto, os resultados, expressos através de colocações em *rankings* e de percentuais, são estabelecidos como medidores de qualidade. O trabalho do professor molda-se, então, em preparação para testes, os quais influem até mesmo nos currículos escolares e práticas de ensino.

O poder público deve cumprir suas funções, não permitindo que a escola deixe seu caráter formador de lado para atender aos interesses mercantis. Não podemos tolerar que a escola seja gerida como empresa, tampouco que tenha como função principal a mecânica preparação para o mundo do trabalho.

Como evidenciamos acima, esse contexto gerencial e performático é característico da organização e conformação da educação e do trabalho docente atual. Essas condicionantes têm contribuído para processos acentuados de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente, aspectos que trataremos a seguir.

3.6 CONDIÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE: PRECARIZAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Segundo Oliveira (2004), a reestruturação do sistema educacional brasileiro das três últimas décadas promoveu rearranjos nos objetivos, funções e finalidades da educação, assim como na sua organização e gestão. Mas esses processos se dão em meio a mudanças na estrutura da própria sociedade, que afetam, também, áreas específicas como a educação.

Em consonância com essa premissa, Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 101) destacam que “temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado”. Oliveira (2004, p.1132) destaca, ainda, alguns elementos que podem exemplificar como tem se dado essa reestruturação e os impactos que podem ocasionar na atividade docente.

O movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere a dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Para além da sala da aula, a partir dessas reconfigurações, o trabalho do professor precisa atender a outras demandas estabelecidas, sobretudo, ligadas à gestão escolar. Segundo a autora, “o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Marin (2010), ao discutir sobre precarização do trabalho docente, reforça mais uma vez a ligação do contexto social mais amplo e suas implicações no sistema escolar e na docência. Segundo o autor, a precarização configura-se a partir das mudanças negativas ocorridas no mundo do trabalho de forma geral, que impactaram também a docência. A partir da análise de teses e dissertações no portal da Capes, a autora identifica os aspectos citados mais frequentemente em relação à precarização, assim como as possíveis consequências para a atividade dos professores.

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (MARIN, 2010, p. 1).

Já como consequência da precarização, a autora destaca “desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos” (MARIN, 2010, p.2).

Como podemos constatar a partir das colocações da autora, inúmeros aspectos têm configurado o trabalho dos professores a partir de sua reestruturação. As novas demandas de trabalho têm estabelecido um quadro de precarização da docência, uma vez que as atividades desses sujeitos têm contribuído para quadros de intensificação e flexibilização de suas atividades, que, como podemos constatar, vão para além das desenvolvidas em sala de aula, ligadas aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Oliveira (2008), ao discutir sobre a intensificação do trabalho docente, chama atenção para as dimensões que podem compor esse quadro: a ampliação da jornada de trabalho e o aumento de responsabilidades.

O aumento da jornada de trabalho pode se dar em função da atuação dos professores em mais de uma atividade relacionada ou não à docência, ou através do prolongamento da jornada através da realização de atividades na escola para além da carga horária estabelecida nos contratos de trabalho. Cabe destacar que essa ampliação da jornada acaba não sendo remunerada. O aumento das responsabilidades, segundo Oliveira (2008),

Ocorre na jornada de trabalho remunerada, caracterizando-se, portanto, em estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade (OLIVEIRA, 2008, p. 214).

As novas exigências postas ao trabalho docente acarretam sobre os professores a responsabilidade pela implementação e execução delas, mesmo que não haja condições de trabalho adequadas para isso, ou mesmo uma preparação dos próprios sujeitos.

A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas: são muitas as novas exigências que esses profissionais são forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, tais exigências são tomadas pelos docentes, muitas vezes, como naturais e indispensáveis (OLIVEIRA, 2008, p. 215).

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), a intensificação se estabelece, além do aumento da carga horária, pela conseqüente diminuição do tempo de descanso nas jornadas de trabalho; pela falta de tempo para atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional e requalificação; pelo acúmulo de atividades extraclasse; e pela busca constante para “ganhar” tempo, que pode afetar a qualidade em suas práticas de trabalho. No entanto, os autores destacam que essas dimensões podem variar nos diferentes contextos nos quais se efetiva a prática dos professores, podendo contribuir para processos mais ou menos acentuados de intensificação.

No que concerne à flexibilização, Oliveira (2010) destaca que se trata de um processo que se configura a partir da necessidade de adaptação dos sujeitos às novas exigências postas no mundo do trabalho.

Os trabalhadores passam a buscar novas formas de ocupação e, conseqüentemente, de formação, para adaptarem-se às novas exigências. Esse caráter flexível das ocupações chega à escola de duas formas: no objeto dos docentes – eles terão que adequar seu trabalho às exigências atuais, já que formam a força de trabalho para esse mundo em mudança; e na organização do seu próprio trabalho – que também tende a adotar cada vez mais o caráter de maior flexibilidade e autonomia que o trabalho em geral assume (OLIVEIRA, 2010, p.32).

Na busca por atender a esses aspectos, o trabalho central do professor relacionado à atividade nuclear⁴ da escola é secundarizado para dar lugar a demandas que não cabem nas funções docentes, ou pelo menos não deveriam, uma vez que têm sido cada vez mais naturalizadas as múltiplas funções assumidas pelos professores nas escolas. No século XXI, o professor, além de cumprir suas atividades ligadas aos processos de ensino e aprendizagem, deve zelar, também, pelo cumprimento de metas, além de ter que se responsabilizar por aspectos relacionados à integridade física e psicológica dos seus alunos, em determinadas situações, podendo até mesmo responder legalmente por isso⁵.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses

⁴ Entendemos como atividade nuclear da escola, conforme Saviani (2011, p. 15), a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”.

⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 245, prevê penas aos professores ou estabelecimentos de educação que não relataram casos de suspeita ou confirmados de maus-tratos contra crianças e adolescentes.

profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A autonomia, entendida como processo no qual os docentes devem assumir para si responsabilidades que antes não lhe diziam respeito, pode culminar na autorresponsabilização docente, na qual eles mesmos se sentem responsáveis ou culpados pelo sucesso ou fracasso da sua atividade de trabalho e no aprendizado dos alunos.

Além de afetar as condições objetivas do trabalho dos professores, culminando no aumento da jornada de trabalho e na demanda de atividades, esse cenário influi para o quadro de desprestígio e desvalorização da profissão frente ao Estado e frente à própria sociedade.

4 PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Esta seção objetiva apresentar e analisar a percepção docente acerca das condições de trabalho nas escolas por meio dos dados colhidos através do questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa. A seção subdividi-se em 4 (quatro) subseções. Na primeira, apresentamos dados que dizem respeito a concepção dos professores quanto as condições de trabalho adequadas. Na segunda, são enfatizados os aspectos positivos e negativos das condições de trabalho. Na terceira destacamos acerca da interferência das condições de trabalho na prática docente. Na quarta subseção tratamos sobre os materiais utilizados na rotina de trabalho e sua forma de disponibilização. Esses elementos que compõem a seção conformam as categoriais⁶ estabelecidas para o estudo, como pode ser observado no quadro seguinte.

QUADRO 5 – CATEGORIA CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO PESQUISA (CONTINUA)

CATEGORIA INICIAL <i>A PRIORI</i>	SUBCATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS <i>A PRIORI</i>	SUBCATEGORIAS <i>A POSTERIORI</i>
CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	Concepção de condições de trabalho adequadas	Recursos materiais, didáticos e tecnológicos para utilização nas aulas.
		Apoio e parceria da gestão escolar.
		Infraestrutura escolar
		Apoio e parceria com a família dos alunos.
		Número adequado de alunos por turma
		Formação continuada
		Salário docente
	Aspectos positivos e negativos das condições trabalho	Condições de trabalho positivas
		Condições de trabalho negativas
	Interferências das condições de trabalho na prática docente	Interferência das condições de trabalho na prática docente
		Não interferência de condições de trabalho na prática docente

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

⁶ Como fora explicitado na segunda seção desse trabalho, as categorias iniciais *a priori* se estabeleceram a partir dos eixos centrais presentes no questionário aplicado, estabelecidos conforme os objetivos do estudo. Já as subcategorais intermediárias *a priori*, se estabeleceram por meio das questões presentes em cada eixo. Por fim, as subcategorais intermediárias *a posteriori*, foram conformadas por meio do agrupamento de respostas com núcleos comuns, dadas pelos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 5 – CATEGORIA CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO (CONCLUSÃO)

CATEGORIA INICIAL <i>A PRIORI</i>	SUBCATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS <i>A PRIORI</i>	SUBCATEGORIAS <i>A POSTERIORI</i>
CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	Materiais utilizados nas aulas e sua disponibilização	Materiais utilizados no trabalho
		A escola disponibiliza os materiais necessários
		Materiais de responsabilidade do professor
		Materiais disponibilizados pela escola e pelos professores

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na primeira subcategoria, como pode ser observado no quadro anterior, apresentamos os dados que evidenciam a concepção dos professores no que diz respeito a aspectos que conformam condições adequadas para o bom desenvolvimento de seu trabalho.

4.1 PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL SOBRE OS ASPECTOS QUE COMPÕEM CONDIÇÕES ADEQUADAS DE TRABALHO

Buscou-se, por meio da subcategoria “concepção docente acerca das condições de trabalho”, identificar qual a percepção dos professores sobre os aspectos necessários às condições de trabalho adequadas. Para isso, estabelecemos o seguinte questionamento (pergunta de número dez do questionário): Professor (a), na sua visão, quais as condições de trabalho adequadas ao bom desenvolvimento do seu trabalho docente?

Com base nas respostas dos professores, foram instituídas as subcategorias intermediárias *a posteriori*, que representam os elementos mais citados pelos docentes, sendo eles: “recursos materiais, didáticos e tecnológicos para utilização nas aulas”; “apoio e parceria da gestão escolar”; infraestrutura escolar”; “apoio e parceria com a família dos alunos”; “número adequado de alunos por turma”; “formação continuada” e “salário docente”. Trataremos a seguir dessas subcategorias, evidenciando algumas respostas dos sujeitos que nos levaram à conformação delas.

No que diz respeito à subcategoria “Recursos materiais, didáticos e tecnológicos para utilização nas aulas”, foi estabelecida a partir das respostas dos sujeitos P1A; P4A; P5A; P1B; P4B; P1C; P3C; P1D; P2D; P3D; P4D; P1E; P3E; P8F; P2G; P3G; P4G; P6G; P8G; P1H; P2H; P4H; P5H; P6H; P7H; P8H; P9H e mostra que, para a maior parte dos professores pesquisados, a disponibilização de recursos materiais, didáticos e tecnológicos é elemento crucial para condições de trabalho adequadas e, conseqüentemente, para o bom

desenvolvimento das atividades docentes. Segundo os professores dos anos iniciais da Rede Municipal, é necessário,

[...] o mínimo de todo material didático disponível, pois a confecção de material nos faz trabalhar em casa (P4A).

Materiais adequados de consumo para a sala de aula, cópias, materiais adaptados (P1B).

Recursos didáticos e tecnológicos (data show, impressora etc.) (P4B).

[...] material de ensino adequado para fazer alguns trabalhos dentro de sala de aula, como material concreto para o ensino, que, muitas vezes, é negado pela própria coordenação (P4G).

[...] uma sala com recursos para além do quadro e pincel (P8H).

Para Tardif e Lessard (2005) os materiais e recursos utilizados pelos docentes podem ser compreendidos como “instrumentos de trabalho”, e tem sua relevância resguardada uma vez que são insumos utilizados ao decorrer da rotina de trabalho com grande frequência. Além disso, são ferramentas que tem sua utilização restrita a atividade docente, não tendo outra finalidade que não a de suporte ao trabalho do professor.

Os recursos materiais, didáticos e tecnológicos se estabelecem como importantes na composição de condições adequadas de trabalho, no entanto, a resposta dos professores indica situações desfavoráveis nas escolas pesquisadas, uma vez que apontam a pouca disponibilidade desses itens ao longo da rotina escolar, além disso, evidenciam também terem que suprir com recursos próprios os materiais que não são disponibilizados pelas escolas.

A subcategoria “*Apoio e parceria da gestão escolar*” conformou-se através das respostas dos professores P5A; P5B; P1D; P3D; P4D; P5F; P6F; P4G; P6G; P8G; P5H; P8H. Segundo esses sujeitos, as condições de trabalho adequadas para o bom desenvolvimento da atividade dos professores permeia a relação entre professores e gestão nas escolas, tanto através de gestores como de coordenadores. Conforme Luck (2009, p.23),

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação a coordenação, o monitoramento e avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Nesse sentido, o trabalho conjunto entre professores e gestão visa contribuir para o alcance dos objetivos propostos ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem dos

alunos. Segundo os docentes participantes da pesquisa, para que se estabeleça condições adequadas de trabalho é necessário:

Apoio da gestão, um bom coordenador pedagógico, que se preocupe com o desempenho do professor na sala de aula [...] (P6G).

[...] apoio irrestrito da coordenação pedagógica (P3D).

[...] coordenação pedagógica experiente e que dê suporte ao professor (P8G).

As respostas dos sujeitos indicam que parceria, acompanhamento e apoio da equipe gestora são concebidos como forma de suporte as atividades desenvolvidas por eles, o que contribui para seu contexto de trabalho.

No que diz respeito à subcategoria “infraestrutura escolar”, estabeleceu-se a partir das respostas dos sujeitos P2A; P3A; P6A; P2B; P4C; P3D; P3E; P3F; P4G; P8G; P5H; P9H, que apontam para aspectos infraestruturais das escolas como necessários para condições de trabalho adequadas. Segundo esses docentes, é necessário:

[...] escola climatizada, com uma biblioteca e brinquedoteca que funcione (P6A).

Um ambiente laboral digno desde sua condição física a humana (P4C).

[...] sala climatizada, sem barulhos externos, quadra de esportes [...] (P3F).

[...] ambiente amplo e climatizado; sala de multimídia disponível [...] (P8G).

Dentre as respostas que se referem às condições infraestruturais das escolas, notamos uma grande frequência de menções à climatização das salas de aula, seguida pela necessidade de boas bibliotecas e espaços para recreação e atividade física. Uma boa infraestrutura escolar, desse modo, é necessária para que se estabeleçam boas condições de trabalho. Silva e Souza (2013) afirmam que,

Em relação à infraestrutura das escolas, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2011 afirma que A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola (SILVA e SOUZA, 2013, p. 783).

Nesse sentido, a infraestrutura pode influir tanto para o trabalho docente quanto para o processo de aprendizagem dos alunos. Salas de aula com espaço adequado para o número de

alunos e com climatização devida podem proporcionar contextos de trabalho e de aprendizado melhores do que os que se dão em salas pequenas e sem climatização adequada. Além disso, quadra de esportes e salas de multimídia também se estabelecem, segundo os docentes, como condicionantes necessárias ao contexto de trabalho desejado.

A subcategoria “Apoio e parceria com a família dos alunos” se estabeleceu a partir das respostas dos sujeitos P5A; P6A; P5B; P1C; P4D; P4F; P5G; P3H; P4H; P5H. Segundo eles, para condições de trabalho adequadas para o bom desenvolvimento da atividade docente é necessário apoio e parceria entre professores e família na escola. Na concepção desses professores é necessário:

[...] apoio da direção, coordenação e pais (P6A).

O apoio primeiro da instituição e dos pais (P5B.)

Um bom acompanhamento da família, comunidade escolar e escola caminhando juntos [...] (P1C).

[...] presença dos pais na aprendizagem dos filhos [...] (P4D).

Conforme os professores, o apoio e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos contribuem para o trabalho docente. Dazzani e Faria (2009), ao discutirem a relação entre escola e família, destacam que,

No novo contexto político-educacional brasileiro do período de redemocratização, a escola se caracterizaria como uma importante agência educacional e socializadora, complementando o trabalho desenvolvido pelas famílias. Por essa razão, tornou-se um tema de absoluta relevância a preocupação sistemática com o desempenho e a permanência dos alunos nas escolas e, como consequência, o papel da família nesse processo (DAZZANI e FÁRIA, 2009, p. 253).

Desse modo, a participação e comprometimento da família influiriam na permanência na escola, além de contribuírem para o desempenho dos alunos, o que, conseqüentemente, seria algo positivo para o trabalho dos professores.

Em relação à subcategoria “Número adequado de alunos por turma”, se estabeleceu a partir das respostas dos professores P5A; P1D; P2D; P3D; P8G; P2H; P3H; P6H. Segundo esses docentes, o número de alunos por turma é um fator que influi nas condições de trabalho. Segundo eles, para ter boas condições de trabalho é necessário,

Ter uma turma com quantidade de alunos proporcional ao espaço de sala de aula [...] (P1D).

[...] número de alunos no máximo 25 (P3D).

Número menor de alunos por salas [...] (P8G).

[...] menos alunos por sala (P6H).

Nas escolas “D” e “H” essa condicionante foi citada mais frequentemente. Além de questionarem o número de alunos, considerado elevado pelos docentes, o docente P1D destaca, que a estrutura das salas não tem sido adequada ao número de alunos.

O número de alunos por turma se estabelece como uma condicionante que implica no contexto de trabalho dos professores por diversos aspectos, e como salienta Tardif e Lessard (2015) relaciona-se também com a carga de trabalho dos professores. Turmas numerosas requerem esforços redobrados dos professores, tanto em atividades dentro da sala de aula e escola como fora dela, uma vez que a hora-atividade nem sempre (como veremos mais adiante) é suficiente para realização das demandas de trabalho.

No tocante à subcategoria “Formação continuada”, foi conformada a partir das respostas dos professores P1A; P4D; P3F; P5F; P8F e P1H. Conforme esses docentes, é necessário,

[...] formação continuada que agregasse na formação dos profissionais (P1A).

[...] formações continuadas, planejamentos com o coordenador, entre outros recursos (P5F).

[...] Formação continuada (P1H).

Conforme os docentes, a formação continuada é aspecto necessário às condições adequadas de trabalho, devendo “agregar-se” à formação que esses sujeitos já possuem, como destaca o P1A.

A formação continuada, se estabelece como elemento importante, dentre outros fatores por se conformar como critério para o desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, frente às mudanças constantes, ocasionadas, sobretudo, pelo avanço tecnológico, tem surgido a frequente necessidade do professor de compreender e lidar com essas transformações. Segundo Oliveira e Maués (2012, p.78),

[...] a própria dinâmica social tem exigido do docente uma ampliação das atividades que este precisa desenvolver para se manter atualizado, principalmente na era da informática, na qual a rede mundial de computadores e as mídias sociais vêm

desempenhando um papel importante no processo de informação, atraindo os jovens, não apenas pela novidade, mas pela dinâmica que esses meios de comunicação utilizam.

A formação continuada auxilia, deste modo, o professor a compreender seu contexto de trabalho e os sujeitos que participam desse meio, assim como as mudanças que ocorrem dentro e fora da escola.

A última subcategoria instituída a partir das respostas dos docentes foi “salário docente”, conformada a partir das respostas dos professores P2A; P6A; P9E; P8F; P2H; P9H e indica que, para esses sujeitos, as questões salariais são um dos fatores a se considerar quando tratamos de condições adequadas de trabalho. Conforme os professores participantes da pesquisa, para melhorar as condições de trabalho é necessário,

Salário compatível com a responsabilidade [...] (P2A).

Valorização financeira do profissional [...] (P6A).

[...] melhores salários e valorização profissional docente [...] (P9H).

Segundo os docentes, os salários devem fazer jus à gama de responsabilidades agregadas ao seu trabalho, além disso, bons salários contribuem para a valorização profissional dos professores. Nesse sentido, percebemos a relação que os professores fazem entre salário e valorização, uma vez que consideram os valores recebidos abaixo do justo frente às demandas de trabalho. Conforme Moriconi (2010, p.76), o aspecto ligado à remuneração docente “tem sido considerado o incentivo mais poderoso e direto para os professores, pois influenciaria quem decide se tornar professor, quanto tempo os indivíduos continuam lecionando e seu desempenho no dia a dia”. Nesse sentido, esse elemento permeia desde a atratividade da profissão frente aos futuros professores, a valorização dos que atuam na área. Cabe ressaltar que não compreendemos a remuneração como elemento definidor da valorização, tampouco como motivação única para o desempenho docente. Mas sim como uma condicionante importante, que precisa ser considerada.

4.2. ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO SEGUNDO OS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

Buscando identificar os aspectos positivos e negativos das condições de trabalho dos professores pesquisados, se estabeleceu no instrumento de pesquisa a pergunta de número 11, que faz o seguinte questionamento: quais são os pontos positivos e negativos das condições de trabalho nesta escola? Conforme a resposta dos sujeitos, foram estabelecidas as subcategorias intermediárias *a posteriori*: “condições de trabalho positivas” e “condições de trabalho negativas”.

A subcategoria “condições de trabalho positivas” se estabelece através das condicionantes mais citadas pelos professores, sendo elas: apoio da gestão aos professores, apoio dos colegas de profissão e infraestrutura escolar.

O primeiro aspecto colocado como positivo nas condições de trabalho nas escolas foi o do apoio e parceria com a equipe gestora. Segundo os sujeitos P2A, P4A, P5A, P6A, P1C, P2C, P3C, P1D, P3D, P4D, P1E, P3E, P1F, P5F, P8F, P3G, P4G, P5G, P8G, P2H, P6H, P7H, P9H, em seus locais de trabalho essa relação com a gestão tem se dado satisfatoriamente.

Temos uma gestão escolar que apoia e ajuda os professores (P4D).

Temos uma gestão escolar humanizada (P1F).

Temos o apoio da equipe pedagógica da escola (P3D).

A coordenação pedagógica é atuante (P2F).

Como podemos observar na subcategoria anterior, o apoio e parceria entre gestão e professor foi colocado como aspecto importante para condições adequadas de trabalho, e as respostas desse item apontam que os docentes têm se mostrado satisfeitos com essa relação profissional. Segundo os professores, essa relação com a gestão tem contribuído com o contexto de trabalho dos professores através do apoio e atuação da equipe auxiliando o trabalho docente. Cesar (2015), ao tratar sobre a influência da gestão no cotidiano escolar, destaca que,

Algun tempo atrás, a visão da equipe podia ser percebida dessa forma, cada um com as suas atribuições de forma fragmentada, como se a escola fosse dividida em partes distintas, sem conexão entre elas. Porém, atualmente essa é uma prática que já não cabe mais ao contexto escolar. O cotidiano escolar é um organismo vivo que necessita de ser percebido como um todo onde por ele transitam professores, alunos,

funcionários e familiares. Todos estes elementos fazem parte da comunidade escolar.

O princípio da gestão democrática se pauta nesse sentido, de dar voz aos diferentes sujeitos que transitam no ambiente escolar, visando assim um trabalho integrado e participativo que influa positivamente na escola e na educação. No entanto, não podemos negar as dificuldades que ainda são latentes no meio escolar, que tem impedido que esse princípio se instale efetivamente.

O segundo aspecto mais citado pelos professores quando questionados sobre pontos positivos das condições de trabalho está relacionado ao apoio e parceria entre os colegas de profissão, como pontuaram os professores P3B; P4B; P4C; P1E; P3F; P3G; P1H; P8H.

Um dos pontos positivos é a receptividade dos colegas de trabalho (P3B).

Ponto positivo é a cooperação entre os professores de todos os anos (1º a 5º) (P8H).

Temos um bom relacionamento com os colegas professores [...] (P4C).

A receptividade, a cooperação e o bom relacionamento entre os docentes têm contribuído para as condições de trabalho, conforme as respostas dos sujeitos. Tardif e Lessard (2005), ao analisarem as relações cotidianas entre os professores (com base em dados obtidos em sua pesquisa), destacam as diferentes formas de colaboração apontadas frequentemente entre os docentes. Segundo os autores, os professores pesquisados indicam, sobretudo, apoio e cooperação quanto ao planejamento, construção e preparação do material pedagógico ou divisão de tarefas nesse processo.

Outros dados relacionados à pesquisa dos autores citados destacam a percepção dos docentes quanto a elementos que favorecem o trabalho em equipe, sendo os principais: estabilidade do grupo, uma vez que “para que haja colaboração é necessário que exista uma certa estabilidade na equipe escolar. Quando os professores mudam de colegas o todo ano, as relações entre eles são difíceis de estabelecer e manter” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.186); qualidade das relações pessoais na escola, pois, segundo os autores, a colaboração pode se dar, principalmente, entre pessoas que nutrem amizades; existência de um projeto coletivo na escola, que auxilie e incentive o trabalho em equipe.

Como observamos nas respostas colocadas até o momento, as inter-relações entre professores e professores e gestão têm sido um aspecto relevante e positivo no contexto de trabalho docente. Chama-nos atenção o fato de que essa condicionante não foi citada nas

respostas sobre os aspectos que compunham as condições adequadas de trabalho, no entanto, se estabeleceu como a segunda mais citada neste item sobre pontos positivos.

O terceiro ponto mais citado nas respostas dos professores está relacionado à infraestrutura das escolas, que, conforme os sujeitos P1A, P2B, P4C, P3D; P1F, P2H, P4H, P6H, tem sido satisfatória.

As salas de aula têm ar-condicionado e bebedouro [...] (P1A).

Ponto positivo: salas amplas com iluminação boa e pátio acessível para cadeirantes (P2B).

[...] Estrutura física é até certo ponto favorável [...] (P4C).

Segundo alguns docentes, têm se dado satisfatoriamente elementos da infraestrutura nas escolas como: climatização e tamanho das salas. Esses aspectos contribuem para um ambiente favorável de trabalho, sobretudo, em meio ao contexto da cidade de Rio Branco, marcado pelas altas temperaturas.

Nesta subcategoria pudemos identificar que o apoio da gestão, da coordenação pedagógica, dos colegas de profissão e a infraestrutura das escolas foram os aspectos positivos das condições de trabalho mais citados pelos professores que responderam ao questionamento. No entanto, outros aspectos apareceram na escrita das respostas dos sujeitos, com menor frequência,

Disponibilidade de material (P6A, P6G, P4H).

Autonomia pedagógica (P6A; P1B; P5B).

Planejamento (P2C, P3C, P6F).

Participação da comunidade escolar (P4D).

Bom relacionamento com os alunos (P3B).

Realização de grupos de estudo (P3C).

Quantidades de alunos por sala (P4D).

Ao relacionarmos as respostas dos sujeitos às questões sobre condições adequadas de trabalho (pergunta de número 10) e aspectos positivos das condições de trabalho (pergunta 11) nas escolas que atuam, chegamos a algumas constatações. Primeiro, dentre os pontos colocados como necessários às condições adequadas de trabalho (disponibilização de recursos materiais, didáticos e tecnológicos, parceria entre docentes e gestão, infraestrutura, apoio e parceria com a família, número adequado de alunos, formação continuada e melhorias

salariais). Somente “parceria com a equipe gestora” e “infraestrutura” foram colocadas frequentemente como um aspecto positivo presente nos locais de trabalho dos professores.

Segundo, o item mais citado como condições adequadas de trabalho, “disponibilização de recursos materiais, didáticos e tecnológicos”, aparece somente em três respostas (P6A, P6G, P4H), o que indica que esse aspecto não tem se estabelecido como aspecto positivo das condições de trabalho, conforme a maior parte dos docentes. Terceiro, o item “apoio e parceria entre os colegas de profissão”, apontado como um dos principais aspectos positivos das condições de trabalho nas escolas, não aparece nas respostas dadas à questão 10, ou seja, os professores não indicaram que essa relação de apoio e parceria entre os próprios professores seria relevante para condições adequadas de trabalho, porém, apontam essa condicionante como uma dos aspectos mais positivos em suas condições de trabalho atual.

Já a subcategoria “condições de trabalho negativas” se estabeleceu tendo como principais condicionantes: falta de recursos financeiros, materiais, didáticos e tecnológicos; quantidade de alunos por turma; infraestrutura; falta de acompanhamento familiar na escola e relacionamento difícil com os pais.

Os recursos financeiros, materiais, didáticos e tecnológicos foram apontados como o principal aspecto negativo das condições de trabalho nas escolas pesquisadas, segundo os professores P1A, P2A, P3A, P4A, P1B, P4B, P1C, P1E, P8F, P2G, P5H, P6H, como pode ser observado através das respostas de alguns dos sujeitos.

[...] Falta material e o laboratório de informática não funciona (P1A).

[...] Negativo: demora na chegada de recursos para aquisição do material didático (P2A).

[...] Pontos negativos: falta de recursos (impressora, data show, só tem um, papel A4 etc.) (P4B).

A disponibilização desses recursos, como foi destacada pelos docentes anteriormente, é um aspecto importante para as condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento da atividade docente. Todavia, como pode ser observado na resposta dos sujeitos, não tem se estabelecido como o desejado. Os docentes questionam a demora na chegada de recursos para obtenção de materiais, e também recursos como: impressora, data show e papel e funcionamento do laboratório de informática.

Outro aspecto negativo das condições de trabalho apontado pelos professores P2B, P3D, P3G, P8G, P4H, P5H diz respeito à infraestrutura das escolas. Segundo os docentes,

[...] falta quadra de futebol (P2B).

[...] De negativo é que não temos espaços para recreação, atividade física (P3D).

[...] um dos negativos é que as salas de aula não são climatizadas (P3G).

Conforme os professores, faltam nas escolas espaço para atividades físicas, recreação e climatização adequada das salas. A falta de infraestrutura adequada pode contribuir para as condições de precariedade do trabalho dos professores e também para a aprendizagem dos alunos. Neto (2013) destaca que debilidade e desigualdade na infraestrutura das escolas é uma constante no cenário brasileiro, sobretudo, no norte e nordeste do país. O autor defende, ainda, que se faz necessário analisar e considerar como tem se conformado o contexto da infraestrutura das escolas e os impactos que ele pode acarretar sobre o sistema educacional. Concordamos com a afirmação do autor, que destaca,

Promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas (NETO, 2013, p.78).

Nesse sentido, a infraestrutura é componente primordial para um contexto de trabalho digno para os professores, assim como para o contexto do processo de ensino e aprendizado dos alunos, trazendo influência para todos envolvidos na rotina escolar.

Os professores P5A, P2D, P8G, P2H, P3H, P4H, P5H, P6H indicam como aspecto negativo das condições de trabalho o número de alunos nas turmas.

Negativo: quantidade de alunos (P5A).

[...] os pontos negativos posso enfatizar que só a quantidade de alunos (P2D).

[...] como pontos negativos: salas cheias demais (quantidade de alunos) (P8G).

Ao analisarmos as respostas dos professores que indicavam o número de alunos, chamou-nos atenção o fato de que, na escola “H”, esse aspecto foi o mais citado como negativo entre os professores. Dos nove, cinco, ou seja, mais da metade mencionaram o número de alunos, considerado elevado por eles, por turma.

[...] Sala lotada (P2H).

Ponto negativo: turmas superlotadas [...] (P3H).

[...] lotação das salas. (P4H).

Salas muito lotadas [...] (P5H).

[...] Os pontos negativos são: a quantidade de alunos na sala [...] (P6H).

Ao observarmos a questão 31 do questionário, sobre número de alunos por salas, as respostas dos professores da escola “H” apontam para os maiores percentuais de alunos por sala entre todas as escolas pesquisadas. Todos os nove sujeitos afirmaram ter, em média, 35 alunos por turma, o que representa o maior quantitativo por sala entre as escolas pesquisadas.

Grochoska (2015), ao tratar sobre políticas de valorização docente em sua tese, aponta para o número de alunos por turma como elemento que pode interferir na valorização dos professores, uma vez que, quanto mais alunos por turma, mais extensa se torna a jornada desses profissionais, podendo influir até mesmo na saúde dos docentes.

A falta de acompanhamento dos alunos pela família tem sido outro aspecto negativo apresentado pelos docentes P1C, P2C, P1E, P5G, P1H.

[...] falta de acompanhamento da família (P1C).

[...] falta de compromisso de alguns pais (P2C).

[...] Negativo: comunidade onde os alunos não são acompanhados pelos pais (P5G).

Além de alegarem a falta de participação dos pais na vida escolar dos alunos, os professores P4G, P1H, P3H, P7H apontaram, como negativo para as condições de trabalho, a postura dos pais na relação escolar.

[...] os pais muitas vezes se acham no direito de querer passar para nós a obrigação dos filhos (P4G).

[...] o ponto negativo é os pais exercerem muita influência na escola e não se preocupam com a aprendizagem dos alunos (P1H).

[...] os pais querem dominar a escola e mandar na sala de aula (P3H).

[...] os pais querem mandar e desmandar (P7H).

Nota-se que, mais uma vez, na escola “H” esse aspecto foi mais citado, o que evidencia a discordância desses sujeitos quanto à interferência dos pais que, segundo eles, é negativa tanto para escola como para o trabalho docente. A interação e colaboração entre pais e professores é um aspecto que tem influenciado negativamente nas condições de trabalho dos

professores, tendo em vista que esses docentes, além de indicarem a falta de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, ainda descrevem uma relação conflituosa com estes.

Cavalcante (1998), com o intuito de averiguar possíveis impactos da colaboração entre professores e pais, destaca que os resultados de diversas pesquisas apontam que, dentre outras contribuições, a cooperação entre estes sujeitos influi na melhora no rendimento escolar dos alunos, diminuição das faltas e repetências e redução dos problemas de comportamento. Nesse sentido, a relação conflituosa e a não participação geram o sentimento de insatisfação dos professores, que acabam tomando para si as responsabilidades no decorrer da rotina escolar dos alunos, sem poder contar com os pais nesse processo, o que diminui as chances da efetivação das melhorias expostas pelo autor.

Os aspectos citados acima representam os pontos negativos mais mencionados pelos professores ao longo de suas respostas. No entanto, outras questões foram citadas em menores proporções, sendo elas:

Individualismo e falta de colaboração da equipe de trabalho (P6A, P3B)

Relação com a coordenação pedagógica (P4C, P8H).

Falta de interesse dos alunos (P4F; P5F).

Falta de autonomia (P4D).

Atividades realizadas em horários extras (P6F).

Violência no bairro da escola (P7F).

Excesso de atividades burocráticas (P8H).

Dificuldade de aprendizagem dos alunos (P9H).

Ao relacionarmos mais uma vez as respostas dadas às questões 10 e 11, percebemos que um número bem maior de condicionantes tidas como necessárias para condições adequadas de trabalho docente foram citados nas respostas que compuseram a subcategoria “condições de trabalho negativas” do que na subcategoria “condições de trabalho positivas”.

Conforme os docentes, a disponibilização de recursos materiais, didáticos e tecnológicos, a quantidade de alunos por turma e o apoio e parceria da família não têm se configurado de forma positiva em/para seu contexto de trabalho. Já a “infraestrutura escolar” transita de forma considerável nas respostas, tanto no que diz respeito aos “aspectos positivos” como aos “aspectos negativos” das condições de trabalho. Notamos, a partir do olhar mais centrado nas respostas individuais dos sujeitos, que alguns professores destacaram a infraestrutura escolar tanto como aspecto positivo como negativo (P1A, P2B, P3D, P4H).

Os professores, ao decorrer de suas respostas, classificam como positivos e negativos itens específicos que compõem a infraestrutura nas escolas, não traçando um panorama mais geral, o que culminou neste contexto em que uma mesma condicionante aparece como positiva e negativa.

Reforçando esses elementos como condicionantes das condições de trabalho, recorremos ao trabalho de Caldas (2007, p.77), segundo o autor “entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto o serviço de apoio aos educadores e à escola”. Nesse sentido, as respostas dadas pelos sujeitos, evidenciam como esses elementos tem se estabelecido como positivo ou negativo no contexto de trabalho dos professores.

4.3 POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

Essa subcategoria intermediária a priori foi estabelecida a partir do item 12 do questionário aplicado aos docentes, que trazia a seguinte pergunta: você considera que as suas condições de trabalho têm interferido na sua prática como professor? 56% dos sujeitos (vinte e oito docentes) indicaram que as condições de trabalho influem na prática docente, já 24% indicam não receber influências em suas práticas através das condições de trabalho (doze docentes).

A partir das justificativas dos professores, estabelecemos as subcategorias intermediárias *a posteriori*, “interferências das condições de trabalho na prática docente”; “não interferência das condições de trabalho na prática docente”.

A subcategoria “interferências das condições de trabalho na prática docente” se estabeleceu a partir das respostas dadas pelos 56% de professores (vinte e oito docentes) que indicaram que suas práticas docentes sofrem interferências das condições de trabalho, desse modo, buscamos identificar como essas interferências têm se estabelecido no contexto de trabalho. Segundo os docentes, as maiores interferências são causadas pela falta de recursos materiais, didáticos e tecnológicos, pelas condições infraestruturais e pelo número elevado de alunos por turma.

As justificativas dadas pelos professores P1A, P2A, P3A, P4D, P3E, P4G, P6H apontam para interferências vindas da falta de recursos materiais, didáticos e tecnológicos nas escolas.

[...] A falta de material, recursos, os laboratórios de informática [...] tudo isso ajuda na evolução dos alunos (P1A).

A demora na chegada dos recursos é um entrave na prática docente (P2A).

[...] quando falta material na escola muitas vezes improvisamos a aula de outra forma, o que para os alunos de alfabetização não é bom (P4D).

[...] para ter um bom desempenho muitas vezes tenho que trazer de casa meu material, até para os alunos que muitas vezes é negado (P4G).

Segundo os docentes, a falta de materiais e a demora na chegada dos recursos têm influenciado no seu contexto de trabalho. De acordo com Damasceno (2010),

Entre as várias condicionantes para um bom desempenho do trabalho docente e, conseqüentemente, um ensino de qualidade, pode-se destacar a infraestrutura física das escolas e os vários recursos necessários ao trabalho pedagógico. As condições físicas de trabalho, no que diz respeito ao ensino, referem-se a todos os meios disponíveis, que os professores podem lançar mão, para que seu trabalho se torne menos desgastante e mais prazeroso (DAMASCENO, 2010, p.224).

O contexto expresso pelos professores revela, ainda, que buscando contribuir para sua atividade, os docentes precisam frequentemente se responsabilizar pela disponibilização de materiais, necessários ao decorrer das aulas, que não foram viabilizados pela escola.

Tardif e Lessard (2005) relacionam a falta de materiais com a carga de trabalho dos professores. Conforme os autores,

[...] a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas [...] a insuficiência de recursos financeiros são fatores são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho (TARDIF e LESSARD, 2005, p.113).

A falta de infraestrutura nas escolas e o número de alunos por turma são outros aspectos que vêm interferindo no trabalho dos professores, conforme os sujeitos P1A, P2A, P2D; P3F; P8F, P8G, P2H, P3H, P4H, P5H. As respostas dos sujeitos evidenciam, sobretudo, o descontentamento quanto à falta de locais para recreação, laboratórios de informática, bibliotecas e climatização adequada nas salas, além da quantidade de alunos por turma, considerada alta por eles.

A falta de um local apropriado para a prática das aulas de recreação com os alunos causa uma certa interferência com o barulho (P3F).

[...] as salas de aula muito cheias e pequenas geram um “acúmulo” de crianças e fica difícil trabalhar de forma mais individualizada e suprir as carências e dificuldades de cada aluno (P8G).

[...] os alunos ficam agitados por causa do calor, atrapalhando o desenvolvimento das atividades (P4H).

[...] o desenvolvimento da aprendizagem com uma sala lotada e pouco climatizada prejudica uma sistematização eficiente da aprendizagem (P5H).

[...] a falta de um laboratório de informática ou uma biblioteca limitam o processo de ensino-aprendizagem, dificultando o trabalho do professor (P8H).

[...] quando temos uma sala com número elevado de alunos acabamos não dando tanto suporte a todos alunos (P2D).

No que diz respeito à infraestrutura, os docentes questionam: a falta de espaço próprio para prática de atividades recreativas; o tamanho das salas que não é adequada; o número elevado de alunos nas turmas; a pouca climatização das salas, o que tem como agravante a temperatura alta frequente na região; a falta de bibliotecas e laboratórios de informática, que são recursos que contribuem para atividade docente e aprendizado dos alunos.

Segundo Nascimento (2009), é necessário compreender a organização da estrutura física das escolas como um espaço educativo, no entanto, “nem sempre levamos em consideração a importância da biblioteca, do auditório e dos recursos tecnológicos existentes, como parte integrante das atividades no processo educativo escolar” (NASCIMENTO, 2009, p.379).

Além disso, o número de alunos das turmas tem sido uma queixa frequente, uma vez que, além de ser inadequado para o tamanho das salas, interfere no trabalho do professor, pois se torna mais difícil dar a atenção necessária a cada aluno, além de exigir mais esforços e mais tempo, intensificando e prolongando, assim, a atividade docente. De acordo com Grochoska (2015),

Podemos fazer a relação de que quanto mais alunos atendidos, maior a sobrecarga de trabalho do professor, quanto maior o número de alunos, maior é a jornada de trabalho do professor, que acaba levando para casa muitas vezes a tarefa de correção de planejamento das aulas e correção de trabalhos realizados pelos alunos (GROCHOSKA, 2015, p.102).

As respostas expostas acima explicitam como as condições de trabalho presentes nas escolas têm influenciado negativamente em suas atividades docentes, sobretudo, através da falta

de recursos materiais, didáticos e tecnológicos, assim como pela falta de infraestrutura adequada nas escolas e número elevado de alunos por turma. No entanto, alguns docentes que responderam “sim”, afirmando que suas condições interferem na prática docente expõem uma visão contrária à dos sujeitos citados anteriormente. Segundo os professores P1B; P1C; P2C; P3C; P3D; P2F; P5F; P2G; P7G, as suas condições têm afetado, porém positivamente, o seu trabalho, como podemos observar em algumas das respostas.

[...] A escola tem feito o impossível para que as turmas tenham um bom desenvolvimento na aprendizagem. E eu como professora também tenho me esforçado para que tudo esteja caminhando para o sucesso das turmas (P1C).

As condições docentes na minha escola ajudam na prática de cada professor. Temos todas as condições de desenvolver um trabalho significativo com as crianças (P3D).

[...] Contribui para minha prática pedagógica em sala, para minha formação e meus conhecimentos (P5F).

[...] melhora meu desempenho e o aproveitamento dos alunos (P2G).

[...] as condições favorecem as metodologias aplicadas (P7G.)

As respostas expostas que indicam que as condições têm afetado positivamente o trabalho docente não explicitam com clareza de que formas tem se dado essa influência positiva.

Em relação à subcategoria “não interferência das condições de trabalho na prática docente”, se deu a partir das respostas dos professores P5A, P6A, P3B, P4B, P5B, P1E, P4F, P6F, P3G, P6G, P1H, P7H, que representam 24% dos sujeitos (doze docentes). Segundo estes professores, as condições de trabalho não têm interferido na prática docente. Vejamos algumas das justificativas dadas:

Não, porque, na medida do possível, tenho que mexer no meu bolso para realizar uma ou outra atividade (P6A).

Não. Tento de todas as formas ser um bom profissional de educação (P1E).

Acredito que não, pois o profissional deve se utilizar das condições que tem para desempenhar o seu papel da melhor maneira possível, independente das adversidades (P6F).

Considero que não, pois faço o possível para compensar todas as condições adversas, muitas vezes, até utilizando recursos próprios(P1H).

As justificativas dadas pelos sujeitos que indicam que suas condições de trabalho não impactam sua atividade evidenciam-nos um quadro oposto de sua resposta, marcado pela

autorresponsabilização. Conforme os docentes, eles buscam formas para realizar seu trabalho apesar de suas condições, atentado para que elas não interfiram em sua atividade. O contexto exposto interliga-se ao processo de descentralização proposto a partir das reformas pós 1990, que, como salienta Damasceno (2010), determinou uma nova distribuição das responsabilidades e atribuições do poder público frente à escola.

Nesse contexto, os sujeitos participantes do processo educativo ganham novas atribuições, e passam a tomar para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seu trabalho, mesmo sem considerar o cenário mais amplo que permeia sua rotina e interfere nas suas atividades. Segundo Damasceno (2010),

As novas políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências e para tornar isso possível, os professores são regulados, a partir do discurso que acentua a ideia do desempenho e do profissionalismo, orientando suas práticas pela responsabilização e pela excelência dos resultados. (Damasceno, 2010, p. 377).

Assim, é disseminado pelo discurso reformador esse ideário que os responsabiliza, por vezes, por aspectos que fogem ao seu controle, mas que são atribuídos a eles em seu contexto de trabalho.

4.4 RECURSOS MATERIAIS E SUA DISPONIBILIZAÇÃO AO LONGO DA ROTINA DE TRABALHO DOCENTE

Buscamos, nesta subcategoria inicial *a priori*, identificar quais os materiais mais utilizados pelos docentes nas aulas, e quem é o responsável pela disponibilização destes materiais. Para isso, estabelecemos o seguinte questionamento (pergunta 13): Que materiais utilizam para o desenvolvimento de suas aulas? Eles foram feitos por você ou estão disponíveis na escola? A partir das respostas dadas, foram definidas as subcategorias intermediárias *a posteriori*: “materiais utilizados no trabalho”; “a escola disponibiliza os materiais necessários”; “materiais de responsabilidade do professor” e “materiais disponibilizados pela escola e pelos professores”.

Tardif e Lessard (2005), ao discutirem sobre os instrumentos de trabalho do professor, nos chama atenção para a relevância do trabalho artesanal na atividade docente. Segundo os autores, esse trabalho artesanal se estabelece pelo,

[...] fato que os professores preparam, por um lado, seu local de trabalho e não se contentam em entrar nele, como se fosse um ambiente pronto e definido em si mesmo; por outro lado, eles constroem, preparam e organizam uma porção importante de seus instrumentos de trabalho. Esses instrumentos – material pedagógico, textos, bilhetes, horários, desenhos, planos, etc. – não tem, aqui, uma realidade objetiva, independente dos trabalhadores, que se limitariam a tomá-las numa caixa de instrumentos, onde eles já existissem à disposição. Pelo contrário, são fabricados, muitas vezes, pelos próprios professores. Provavelmente, os recursos dos professores dificilmente podem ser concebidos e utilizados fora do local de trabalho, pois, em boa parte, eles são funcionais e significativos no contexto concreto e variável do trabalho docente no cotidiano (TARDIF e LESSARD, 2005, p.174).

Nesse sentido, os professores, baseados no conhecimento cotidiano sobre suas turmas e visando, de alguma forma, contribuir para seu trabalho e contexto de aprendizado dos alunos, utilizam recursos variados que servem estritamente para o auxílio de suas atividades nas escolas.

Segundo 44% dos professores, os materiais utilizados nas aulas são disponibilizados, em sua maioria, tanto pela escola como pelo professor (vinte e dois docentes), 10% afirmam serem os responsáveis pela disponibilização dos materiais (cinco docentes), 10% que a escola oferta esses materiais (cinco docentes), 24% dos sujeitos, mesmo destacando quais materiais utilizam, não especificaram se eles ou a escola disponibilizam (doze sujeitos) e 12% dos sujeitos não responderam a questão (seis sujeitos).

TABELA 10 – DISPONIBILIZAÇÃO DOS MATERIAIS UTILIZADOS NAS AULAS PELOS PROFESSORES

Disponibilização	Frequência	Proporção (%)
Pelo professor	5	10%
Pela escola	5	10%
Pelos dois	22	44%
Não informaram	12	24%
Não respondeu	6	12%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados indicam que a maior parte, 44%, dos materiais utilizados nas aulas são disponibilizados tanto pela escola como pelos professores (vinte e dois docentes).

Inicialmente, buscamos, através da subcategoria “materiais utilizados no trabalho”, identificar quais seriam esses materiais utilizados nas aulas, para, posteriormente, verificar quem seria o responsável por sua disponibilização. Vejamos, no quadro a seguir, os materiais listados pelos docentes:

QUADRO 6 – MATERIAIS UTILIZADOS AO LONGO DA ROTINA DE TRABALHO

Materiais utilizados nas aulas	
Cópias de atividades	Internet
Atividades impressas	Jogos
Livro didático	Cartolina
Data show/projetor	Caixa de som
Cartazes/tabelas/banners	Materiais lúdicos
Pincel	Lápis
Computador/notebook	Caneta
Quadro branco	Toner para impressão
Papel	Sólidos geométricos
Materiais pedagógicos	Texto rodado
Materiais didáticos concretos	Textos fragmentados
Alfabeto móvel	Materiais dourados
Impressora	<i>Pendrive</i>
Sequência de atividades	Apagador
Livros paradidáticos	Vídeos
Calculadora	TV
Tesoura	Régua
Palitos	Cadernos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Dentre os materiais mais utilizados, segundo a resposta dos sujeitos, estão: atividades xerocopiadas, livro didático e projetor. Conforme os docentes, esses materiais são disponibilizados, em dadas respostas, pelas escolas, já em outras, somente pelo professor, mas, em sua maioria, pelos próprios docentes e pela escola.

Tardif e Lessard (2005) ressaltam que os materiais utilizados ao longo do trabalho docente e da rotina escolar são materiais que precisam ser remodelados. De acordo com os autores,

Mesmo quando os docentes utilizam instrumentos já elaborados por outros – manuais, programa, material didático, etc. – eles os retrabalham, os interpretam, os modificam a fim de adaptá-los aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana e às suas preferências. Isto permite compreender, entre outras coisas, por que os professores são tão ávidos por novos materiais pedagógicos, novas habilidades, novos procedimentos, pois seus instrumentos se gastam na medida em que são usados perdem sua força de impacto e precisam, portanto, ser remodelados, substituídos, adaptados [...] Esse fenômeno de amortização das ferramentas ainda é mais exacerbado pelas inúmeras mudanças que, de acordo com os professores, têm afetado os alunos ao longo dos últimos anos (TARDIF e LESSARD, 2005, p.175).

Nesse sentido, frente às mudanças ocorridas na sociedade, marcadas, sobretudo, pelo desenvolvimento tecnológico, que trouxeram influências sobre a escola, os instrumentos de

trabalho vão ganhando novos elementos em sua composição, sobretudo, ligados a recursos tecnológicos, frequentemente utilizados pelos professores, como pode ser observado no quadro anterior. No entanto, os autores citados destacam que “a tecnologia do ensino foi e continua sendo sempre uma tecnologia de interações humanas, uma relação interativa, e que, devido a isso, esses verdadeiros utensílios e técnicas são antes de tudo simbólicas, relacionais de linguagem” (TARDIF E LESSARD, 2005, p.175). Desse modo, essas ferramentas auxiliam no trabalho docente, mas não substituem ou se sobressaem frente à centralidade do professor e das interações entre os envolvidos na rotina de sala de aula.

A subcategoria intermediária *a posteriori*, “a escola disponibiliza os materiais necessários”, se estabeleceu a partir das respostas dos sujeitos P1A; P1B; P5D; P6F; P6G. Segundo esses professores, os materiais utilizados em seu trabalho são disponibilizados pela escola.

Pincéis, cópias, são disponíveis pela escola (P1B).

Atividades de apoio, livros, xérox... estão disponíveis na escola (P6G).

Sequências didáticas [...] estão disponíveis na escola (P6F).

Os materiais disponibilizados pelas escolas citados pelos professores são: livros didáticos, cópias de atividades, quadro, pincéis, sequências didáticas, atividades de apoio.

A subcategoria “materiais de responsabilidade do professor” conformou-se através das respostas dos sujeitos P3A; P4A; P5A; P3B; P2G. Conforme esses docentes, os materiais utilizados para o trabalho são disponibilizados por eles mesmos.

Feitos ou comprados por mim. (P4A).

Utilizo material feito por mim (P3B).

Materiais pedagógicos feitos por mim (P2G).

Na resposta dos sujeitos, não foi possível identificar com clareza quais os materiais que eles mesmos fazem ou compram, os sujeitos se limitaram, em grande parte, a destacar que eles são responsáveis por dispor esses materiais, sem especificá-los.

A subcategoria “Materiais disponibilizados pela escola e pelos professores” se estabeleceu a partir das respostas dos sujeitos P2A, P6A, P2B, P5B, P1C, P2C, P3C, P4C, P1D, P2D, P3D, P1E, P5F, P3G, P7G, P8G, P2H, P3H, P4H, P6H, P8H. Segundo eles, tanto

a escola oferta os materiais como os professores. Alguns docentes limitaram-se a responder que:

Boa parte a escola disponibiliza e alguns nós professores confeccionamos (P1E).

Alguns são idealizados, outros são da escola (P7G).

Em parte, a escola tem material, mas parte é confeccionada por mim (P3G).

Na resposta desses docentes não é possível identificar quais materiais eles utilizam, e quais eles são responsáveis ou a escola. Já na resposta de outros sujeitos é possível realizar essa identificação.

Alguns confeccionados por mim (dado, sólidos geométricos, textos fragmentados etc.) Alguns têm na escola (livros didáticos, data show, caixa de som, impressora etc.) (P6A).

Utilizo pincel, livros (fornecidos pela escola); projetor, atividades impressas (por conta própria) (P1D).

Quadro, livro didático, data show (ofertados pela escola), cartazes, computador, caixa de som, atividades impressas, todas financiadas por mim (P8H).

Foi possível identificar, através das respostas dadas, alguns materiais que são disponibilizados pelas escolas, sendo estes: livro didático, quadro branco e pincel, data show, caixa de som, xérox das atividades, sequências didáticas. Quanto aos confeccionados ou ofertados pelos próprios professores, identificamos: papel, toner para impressora, projetor, xérox, cartazes, computador, caixa de som, impressora.

Neste item buscamos evidenciar a disponibilização dos materiais utilizados pelos professores nas aulas. Inicialmente, identificamos que os principais materiais utilizados pelos docentes são: atividades impressas, livro didático e projetor. Conforme os dados da pesquisa, a responsabilização pela disponibilização dos materiais a serem utilizados nas aulas não se restringe somente aos docentes nem às escolas, dando-se majoritariamente pelos dois. Esse quadro evidencia o que já fora colocado pelos professores em outros momentos da pesquisa, no qual enfatizam que, não raras vezes, frente a não disponibilização de recursos materiais, didáticos ou tecnológicos pelas escolas, acabam tendo que arcar com esses materiais, uma vez que a falta destes pode influir na rotina de trabalho ao longo das aulas.

Na categoria “concepção docente acerca das condições de trabalho”, analisamos as subcategorias “concepção dos professores quanto aos aspectos que compõem condições

adequadas de trabalho”; “aspectos positivos e negativos das condições de trabalho”; “interferência das condições de trabalho na prática docente” e “materiais utilizados nas aulas e sua disponibilização”.

A primeira subcategoria, “concepção dos professores quanto aos aspectos que compõem condições adequadas de trabalho”, destacou os elementos tidos pelos docentes como necessários para as condições adequadas de trabalho. Segundo esses sujeitos, para que isso ocorra é necessário: disponibilização de recursos materiais, didáticos e tecnológicos para utilização e suporte nas aulas como forma de auxílio ao trabalho pedagógico; parceria e apoio entre docentes e gestão; apoio e parceria da família, com a participação efetiva dos pais na vida escolar dos alunos; número adequado de alunos por turma, para que, assim, os professores consigam atender melhor cada aluno, além de contribuir para uma menor jornada de trabalho, considerando que quanto maior o número de alunos, mais tempo e energia os docentes deverão utilizar nas atividades dentro e fora da sala de aula; formação continuada que influa positivamente na formação e no trabalho dos professores; melhorias salariais, que devem se estabelecer como forma de valorização justa aos docentes, compatíveis tanto com sua relevância para a formação dos cidadãos quanto com a gama de responsabilidades e atividades que desenvolvem.

A subcategoria “aspectos positivos e negativos das condições de trabalho” expressou os pontos principais apontados pelos docentes como positivos e negativos do contexto das condições de trabalho. Segundo esses sujeitos, os pontos positivos mais frequentes nas escolas estão relacionados: ao apoio e parceria dos docentes com a equipe gestora, o que tem contribuído para um ambiente de colaboração nas escolas; ao apoio e parceria entre os próprios professores, já que a cooperação e a receptividade têm sido satisfatórias ao contexto de trabalho; à infraestrutura, pois há condições básicas de climatização e estrutura física nas escolas.

Quanto aos aspectos negativos, os mais citados foram: falta de recursos financeiros, materiais, didáticos e tecnológicos nas escolas, o que tem dificultado o trabalho nas aulas, uma vez que esses materiais são necessários, também, como suporte nas aulas; quantidade de alunos por turmas, que tem acarretado condições de trabalho ruins, tendo em vista que salas lotadas e pouco climatizadas contribuem para a precarização da atividade docente, dificultando até mesmo a disponibilidade de atenção do professor aos alunos e ampliando sua jornada de trabalho; infraestrutura, pois faltam espaços adequados para atividades de recreação e até mesmo bibliotecas e laboratórios de informática, além do problema da falta

de climatização adequada nas salas; falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos e relação conflituosa com estes.

Na subcategoria “interferência das condições de trabalho na prática docente” explicitamos que o maior percentual dos professores afirma ter percebido interferências de suas condições de trabalho em sua atividade profissional, relacionadas, sobretudo à: falta de recursos materiais, didáticos e tecnológicos, o que leva, muitas vezes, o docente a se responsabilizar pela disponibilização de recursos, para que a falta destes não afete o andamento das aulas; falta de infraestrutura, pois salas pequenas não comportam adequadamente o número de alunos da turma, o que se agrava com a falta de climatização adequada.

No entanto, uma parcela de professores indica que as condições têm influenciado, mas positivamente para o trabalho docente. Porém, ao analisarmos as respostas dos sujeitos, foi evidenciado o quadro de autorresponsabilização, pois os professores reafirmam as dificuldades enfrentadas, no entanto, indicam não deixar que elas afetem seu trabalho, mesmo que isso requeira deles esforços redobrados.

Na subcategoria “materiais utilizados nas aulas e sua disponibilização”, destacamos os principais materiais utilizados no trabalho docente: atividades xerocopiadas, livro didático, quadro branco, pincéis, projetor, cartazes e banners. Os dados expostos pelos professores indicaram que esses materiais são disponibilizados parcialmente pelas escolas, o que tem levado os docentes a se responsabilizarem, muitas vezes, pelo material utilizado nas aulas.

5 CARREIRA, REMUNERAÇÃO, JORNADA E CONTRATO DE TRABALHO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

Esta seção objetiva apresentar e analisar os dados obtidos por meio da pesquisa de campo referentes a carreira, remuneração, jornada e contrato de trabalho dos professores de anos iniciais da Rede Municipal de Rio Branco. Ela está organizada em 4 (quatro) subseções, conformadas por meio das categorias iniciais elencadas. A primeira subseção destaca a categoria “carreira docente”, nela enfatizamos a avaliação e grau de satisfação dos professores em relação a carreira docente, assim como sua percepção sobre a atratividade da carreira. Na segunda subseção, que aborda a categoria “remuneração docente” apresentamos dados relativos a composição da remuneração dos professores assim como suas visões sobre o Prêmio pela elevação da qualidade – PEQ. Na terceira subseção “jornada de trabalho” analisamos elementos referentes a carga horária de trabalho docente, tanto a instituída legalmente como a carga horária que se estabelece para além da estabelecida nos contratos de trabalho. Destacamos também acerca das atividades desenvolvidas pelos docentes, assim como a percepção sobre possíveis alterações que possam ter acarretado a intensificação de suas atividades. Na quarta subseção, voltamos nossa atenção ao contrato de trabalho, evidenciando sobre os tipos de vínculos de trabalho dos docentes.

QUADRO 7 – CATEGORIAS CARREIRA, REMUNERAÇÃO, JORNADA E CONTRATO DE TRABALHO

Categoria inicial <i>A priori</i>	Subcategorias intermediárias <i>A priori</i> Subcategorias intermediárias <i>A priori</i>
CARREIRA DOCENTE	Avaliação da carreira docente Atratividade da carreira docente
REMUNERAÇÃO DOCENTE	Remuneração docente Visão acerca do Prêmio pela elevação da aprendizagem – PEQ
JORNADA DE TRABALHO	Carga horária de trabalho Carga horária para além da jornada contratual Atividades desenvolvidas além das aulas Percepção docente acerca de possíveis alterações no seu trabalho
CONTRATO DE TRABALHO	Vínculo de trabalho

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Iniciamos com a análise dos dados enfatizando sobre a Carreira docente, destacando os dados obtidos na subcategoria “avaliação da carreira”, na qual os professores avaliam e

expressam sua opinião sobre os aspectos da carreira: carga horária semanal, estabilidade no cargo, salário, autonomia pedagógica, avaliações de desempenho e formação continuada.

5.1 ELEMENTOS DA CARREIRA DOCENTE: AVALIAÇÃO E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

A carreira dos professores da Rede Municipal de Rio Branco é regida por meio do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos servidores da Educação Pública do município. Conforme esse documento, em seu art.2º “carreira é a trajetória do servidor desde seu ingresso no cargo público até seu desligamento, regida por regras específicas de ingresso, desenvolvimento profissional e remuneração” (RIO BRANCO, 2017). No plano é possível verificar como se conforma aspectos importantes da carreira como jornada de trabalho, remuneração, formas de desenvolvimento profissional, dentre outros elementos que evidenciam as possibilidades e limites da carreira docente municipal.

De acordo com Bollmann (2010), a carreira,

Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação (BOLLMANN, 2010, p.1).

Nesse sentido a carreira tem relação com a valorização da docência, assim como possibilidades de desenvolvimento. No entanto, para estabelecer a carreira como aspecto favorável à valorização é preciso possibilitar condições adequadas de trabalho, formação e remuneração.

A subcategoria intermediária *a priori* “avaliação da carreira docente” se estabeleceu a partir da pergunta de número 14. Através dela, buscamos evidenciar e analisar a avaliação dos professores em relação aos aspectos que compõem a carreira docente: carga horária semanal de trabalho, estabilidade no cargo, salário, autonomia pedagógica, avaliações de desempenho e formação continuada (formato e qualidade). Inicialmente, os docentes avaliaram os aspectos citados anteriormente como “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim” ou “péssimo”, e em seguida, justificaram suas respostas. Utilizamos, também, parte das respostas

dadas à questão 30.⁷ (itens B, D, E, F), na qual os professores indicaram o grau de satisfação em relação aos aspectos da carreira: carga horária de trabalho, salário, autonomia e formação continuada.

Os dados obtidos neste estudo ajudaram-nos a identificar a visão dos professores quanto a aspectos ligados à carreira que, posteriormente, auxiliaram na classificação dela como atrativa ou não pelos professores.

No que diz respeito à avaliação dos professores sobre a carga horária semanal de trabalho, chegamos aos seguintes números: 56% deles avaliam a carga horária como “bom” (vinte e oito docentes), 24% como “regular” (doze docentes), 8% como “ótimo” (quatro docentes), 4% como “péssimo” (dois docentes), 2% como “ruim” (um docente) e 6% não responderam este item (três docentes).

TABELA 11 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO

Conceito	Frequência	Proporção (%)
Ótimo	4	8%
Bom	28	56%
Regular	12	24%
Ruim	1	2%
Péssimo	2	4%
Não respondeu	3	6%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Conforme a tabela anterior, a maior parcela dos sujeitos, 56%, avaliam a carga horária de trabalho docente como boa (vinte e oito docentes) e regular, 24% (doze docentes). Tendo o menor percentual, 2%, avaliado como “ruim” (um docente).

As justificativas da avaliação dada pelos sujeitos P1A, P2A, P4A, P5A, P6A, P1B, P2B, P3B, P4B, P5B, P2C, P3C, P3D, P4D, P5D, P1E, P3E, P5E, P1F, P5F, P7F, P8F, P1G, P2G, P4G, P5G, P6G, P7G, P8G, P2H, P4H, P6H indicam que consideram a carga horária “ótima” e “boa”. Vejamos algumas das justificativas dadas:

8 horas de trabalho diários e 40 h semanais, estão dentro do exigido pela lei. Mas se a valorização ocorresse o professor precisaria trabalhar só um período (P6A).

[...] pela manhã eu fico em casa planejando e a tarde coloco em prática (P1B).

⁷ Ao longo da escrita do texto, percebemos a necessidade de aproximar respostas dadas em eixos distintos que tratam dos mesmos aspectos, procurando, assim, reforçar as percepções e discussões.

Tenho possibilidade de trabalho em outro horário (P5B).

Não temos do que reclamar de uma carga horária de 25 horas semanais (P3D).

É um tempo bom para realizar o trabalho (P5G).

Em relação a outras profissões a carga horária está razoável (P6H).

As justificativas dadas pelos sujeitos que avaliaram como “bom” ou “ótimo” esses itens sugerem que essa satisfação se dá, pois, a carga horária estabelecida está prevista em lei; porque trabalhando só um horário é possível planejar e preparar as aulas no outro horário, além disso, possibilita buscar outro contrato; é um bom tempo para realização das atividades; em relação à carga horária de outras profissões é razoável.

Dentre os professores que avaliaram a carga horária como “regular” estão os sujeitos P3A, P1C, P4C, P1D, P4E, P2F, P4F, P6F, P3H, P5H, P8H, P9H, dentre as justificativas dadas para a avaliação, estabeleceram-se os seguintes argumentos:

Nunca trabalhamos só as horas do contrato de trabalho (P4C).

Todos os dias destino, no mínimo, pelo menos uma hora em casa nas atividades da escola. Mas isso não é ruim (P1D).

[...] é necessário esquecer a vida pessoal e além da carga horária de planejamento em casa e na escola, ainda há sábados que comprometem a vida familiar (P6F).

Se não precisássemos trabalhar aos sábados estaria melhor (P3H).

A resposta dos professores, mesmo classificando como “regular” a carga horária de trabalho, indica certo grau de insatisfação com esse item, e observando as justificadas dadas, percebemos que isso se deve ao fato de que os docentes alegam trabalhar para além das horas estipuladas no contrato de trabalho, assim como em fins de semana.

O PCCR do município estabelece que sejam dedicadas cinco horas semanais dos professores às atividades de planejamento. No entanto, como podemos observar por meio das respostas, os docentes dedicam horas a atividades ligadas a seu trabalho que não são consideradas em sua jornada contratual. De acordo com Grochoska (2015),

Outra questão referente à jornada está relacionada não apenas à jornada formal, regulamentada nos estatutos, mas sim à jornada de trabalho extra, onde o professor acaba levando trabalhos não concluídos no espaço escolar para realizar em casa, à noite e nos finais de semana. Neste debate entra a questão da hora-atividade do professor [...] (GROCHOSKA, 2015, p.101).

Desse modo, a autora defende que a hora-atividade considere o tempo real gasto pelos professores, uma vez que as horas pagas estipuladas nesta hora-atividade não condizem com o tempo realmente utilizado pelos docentes.

A hora-atividade, no entanto, deve ser compreendida como um dos elementos da política de valorização do professor, pois interfere tanto na qualidade educacional quanto na qualidade de vida do professor, pois, além de propiciar momentos de planejamento e estudos, ainda se constitui numa alternativa para que o trabalhador não leve para casa atividades que muitas vezes não dá conta devido à quantidade de trabalho a realizar (número de alunos) e isto interfere nas condições de vida, no tempo que passa com a família, que dedica ao lazer, ao esporte, à cultura, entre outros (GROCHOSKA 2015, p.102).

Nesse sentido, a jornada de trabalho na qual insere-se a hora-atividade pode se estabelecer como mecanismo de valorização do trabalho docente. Mas, para que isso se efetive, é necessário considerar não só o tempo dedicado às aulas, ou aos planejamentos. É preciso atentar para as demandas desses sujeitos e para o tempo gasto por eles para o cumprimento dessa atribuição.

Quanto aos professores que avaliaram a carga horária como “ruim” ou “péssima”, sujeitos P2D, P3G e P1H, foram dadas as seguintes justificativas:

O excesso de trabalho que levamos para casa (P2D).

[...] temos um trabalho muito árduo que forma todas as outras profissões e nunca paramos de estudar (P3G).

Salário muito baixo para a quantidade de horas trabalhadas (P1H).

As justificativas dadas indicam que a avaliação negativa da carga horária deve-se, assim como a anterior, ao fato de que o trabalho dos professores não se encerra na sala de aula, pelo contrário, os docentes costumam levar trabalho para casa, além disso, há também o fator salarial, que não condiz com a demanda de trabalho, o que é contestado pelos sujeitos.

Tardif e Lessard (2005), ao tratarem sobre a carga de trabalho docente, afirmam que:

À noite nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.135).

Desse modo, torna-se explícito, mais uma vez, como as atividades docentes têm se prolongado para além da sala de aula, contribuindo, também, para o processo de

intensificação da atividade docente, interferindo até mesmo na vida pessoal dos sujeitos, como pode ser observado através da resposta da P6F.

Através da questão 31 (item E) do nosso questionário, buscamos identificar o grau de satisfação dos professores em relação à carga horária e constatamos que 52% deles indicam estar “mais satisfeitos que insatisfeitos” (vinte seis docentes), 20% “totalmente satisfeitos” (dez docentes), 16% “mais insatisfeitos que satisfeitos” (oito docentes) e 4% “totalmente insatisfeito” (dois docentes). 8% dos sujeitos não responderam à questão (quatro docentes).

Inferimos, através dos dados analisados, que os professores estão, em certa medida, satisfeitos com a carga horária estipulada, que, segundo o PCCR de Rio de Branco, é de 25 horas semanais (20 horas em sala + cinco em atividades de planejamentos) para os professores de Anos Iniciais. No entanto, a principal discordância diz respeito às horas trabalhadas que não são contabilizadas nos contratos de trabalho. Segundo esses professores, o tempo gasto em atividades ligadas ao trabalho docente não cessam ao findar o dia letivo.

Segundo Oliveira (2008), o prolongamento das atividades dos professores contribui para o processo de intensificação da atividade docente, que se estabelece, também, através da necessidade de ampliação do tempo gasto com demandas do trabalho, tempo esse que não é considerado na remuneração e na carga horária contratual dos professores.

Quanto a avaliação dos professores acerca da estabilidade no cargo, estabeleceram-se os seguintes percentuais: 48% dos sujeitos avaliaram a estabilidade no cargo como “bom” (vinte e quatro docentes), 26% como “regular” (treze docentes), 12% como “ótimo” (seis docentes), 6% como “péssimo” (três docentes) 4% como “ruim” (dois docentes) e 4% não responderam a questão (dois docentes).

TABELA 12 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À ESTABILIDADE NO CARGO

Grau de satisfação	Frequência	Proporção (%)
Ótimo	6	12%
Bom	24	48%
Regular	13	26%
Ruim	2	4%
Péssimo	3	6%
Não respondeu	2	4%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados evidenciam que a maior parte dos professores, ou seja, 48% consideram a estabilidade no cargo como “bom” (vinte e quatro docentes), já os menores percentuais estão

entre os que avaliam a estabilidade no cargo como “ruim”, sendo eles somente 4% (dois docentes).

Dentre os sujeitos que avaliaram a estabilidade no cargo como “ótimo” e “bom”, estão os docentes P2A, P4A, P5A, P6A, P1B, P2B, P3B, P4B, P5B, P2C, P3C, P1D, P3D, P4D, P5D, P1E, P4E, P1F, P5F, P6F, P1G, P2G, P7G, P8G, P1H, P2H, P3H, P4H, P6H, P8H. Dentre as justificativas dadas estão as evidenciadas abaixo:

Sou concursada e procuro trabalhar com ética e profissionalismo, portanto, o contrato nos garante a estabilidade (P6A).

A estabilidade do servidor é mais uma conquista nossa assegurada na CF (P3D).

Contrato permanente gera estabilidade (P4H).

O professor efetivo tem uma menor “preocupação” que no final do ano não será demitido (P8G).

As justificativas apontam que as avaliações dadas têm relação direta com o vínculo de trabalho dos professores. Conforme Gouveia, Cruz, Oliveira e Camargo (2006),

A condição de pertencer ao quadro de efetivos pode garantir uma maior estabilidade trabalhista ao docente, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estaria sujeito a demissões ao final de licenças, de contratos ou ao final do ano (GOUVEIA, CRUZ, OLIVEIRA e CAMARGO, 2006, p.260).

Nesse sentido, a avaliação mais positiva se estabelece por se tratar, em sua maioria, de servidores efetivos, que se sentem, de certa forma, “seguros” com seus vínculos.

Dentre os sujeitos que também realizaram avaliação positiva (entre bom e ótimo), chamaram-nos atenção as justificativas dos sujeitos P1D, P5B e P3H.

Embora efetiva, as cobranças fortes geram sensação de instabilidade (P1D).

Segurança de uma certa forma (P5B).

Se continuarmos com estabilidade está bom (P3H).

As respostas dos sujeitos demonstram certa sensação de instabilidade, mesmo entre os docentes efetivos, um dos fatores que contribui para esse contexto é o cenário de cobranças exposto pelo sujeito P1D.

Quanto aos professores que avaliaram a estabilidade como “regular”, P1A, P3A, P1C, P4C, P2D, P3E, P5E, P2F, P4F, P7F, P5H, poucos justificaram sua avaliação, dentre eles os docentes P4G e P6G:

Não tenho estabilidade (P4G).

Devido ser provisório (P6G).

Os docentes que consideraram a estabilidade no cargo como “regular” não nos deixam claras as motivações de sua avaliação, no entanto, as justificativas dadas parecem ter relação com o fato de que esses professores possuem contratos provisórios na rede.

Enquadram-se no grupo de respostas que avaliam a estabilidade no cargo como “ruim” e “péssimo” as respostas dos sujeitos P8F, P3G, P5G, P7H, P9H.

Sou contratada, não tenho estabilidade, ao contrário, vencido o contrato, não tenho mais trabalho (P8F).

Não sou efetiva (P5G).

Não tenho segurança, posso ser dispensado a qualquer momento e nem terminar o contrato (P9H).

As respostas reforçam, mais uma vez, a preocupação decorrente da instabilidade dos cargos provisórios. Conforme Gomes, Motta e Santos (2016), esses professores temporários possuem direitos trabalhistas menores que os efetivos.

Os educadores temporários [...] podem ser expostos, a depender da unidade federativa e do tipo de contratação, a ausência de direitos trabalhistas (férias, greve, FGTS, etc.), salário reduzido, carga horária elevada, ausência de representação sindical ou qualquer segurança profissional (GOMES; MOTTA; SANTOS, 2016, p. 305).

Os dados evidenciados explicitaram a relação entre o tipo de vínculo trabalhista e a avaliação dos professores quanto à estabilidade no cargo. As avaliações se estabeleceram majoritariamente positivas, considerando que a maior parte dos docentes possui vínculo efetivo com a Rede Municipal. Em um movimento contrário estão os docentes provisórios, que expuseram seus receios quanto à instabilidade de seus contratos, o que contribuiu para os conceitos dados em suas avaliações.

Em relação à avaliação dos professores quanto ao salário recebido, os dados indicam que 34% dos sujeitos avaliam o salário como “regular” (dezessete docentes), 28% como

“péssimo” (quatorze docentes), 22% como “ruim” (onze docentes), 12% como “bom” (seis docentes) e 4% não respondeu à questão (dois docentes).

TABELA 13 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO SALÁRIO

Conceito	Frequência	Proporção (%)
Bom	6	12%
Regular	17	34%
Ruim	11	22%
Péssimo	14	28%
Não respondeu	2	4%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Por mais que o maior percentual esteja entre os docentes que avaliam o salário como “regular”, 34% (dezessete docentes) é perceptível através dos dados, que a maior parte dos professores faz uma avaliação negativa do salário recebido. Os percentuais que avaliam como “ruim” e “péssimo” configura o total de 50% dos sujeitos (vinte e cinco docentes), contra 46% que avaliam como “regular” e “bom” (vinte e três docentes).

Dentre os sujeitos que avaliaram o salário docente como “bom” estão os professores P4A, P1B, P3B, P5G, P6G, P4H. Segundo eles:

Poderia ser melhor (P4A).

O meu salário é razoável (P1B).

Dá pra custear as despesas de casa (P4H).

As justificativas dadas evidenciam uma perspectiva que contraria o conceito dado na avaliação, uma vez que os docentes não destacam em sua escrita que estão satisfeitos com os salários, muito menos que os consideram “ótimo” ou “bom”, preferindo salientar que é um valor “regular” e que é “suficiente para custear as despesas de casa”, não deixando de salientar que “poderia melhorar”.

Mesmo reconhecendo que a remuneração dos professores se mantém insatisfatória, sobretudo, considerando os valores recebidos por profissionais com mesmo nível de formação, não podemos desconsiderar os avanços obtidos nos últimos anos. De acordo com Grochoska (2015),

No Brasil, um grande avanço em termos de remuneração do professor é a aprovação no ano de 2008 do PSPN, que estabelece o mínimo que deve ser pago inicialmente ao professor. Algumas questões ainda não são consensuais em relação a esta lei e uma delas é a controvérsia entre o governo e os movimentos sociais sobre o valor definido para o piso; outra é como municípios pequenos, com baixa arrecadação, darão conta de pagar esse valor. No entanto, é relevante perceber que, mesmo com divergências e discordâncias, a aprovação de um piso mínimo do magistério foi e é essencial para a construção e avanços na política de valorização do professor (GROCHOSKA, 2015, p.31).

Conforme o MEC (2019), a partir de janeiro de 2019, o piso salarial que corresponde ao vencimento inicial dos profissionais do magistério público da Educação Básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais se estabelece no valor de R\$ 2.557,74.

Entre os docentes que avaliaram como “regular” os salários, temos os sujeitos P5A, P6A, P2B, P4B, P5B, P1C, P2C, P1D, P4D, P5D, P3E, P4F, P5F, P7F, P1G, P8G, P7H. Chama-nos atenção, assim como na avaliação acima, que as justificativas dadas pelos sujeitos contradizem, também, o conceito “regular” dado por eles, tendendo as respostas a serem muito mais condizentes com os conceitos negativos (ruim e péssimo) para esse item. Vejamos algumas justificativas que evidenciam nossa colocação:

Se o professor ganhasse bem, não precisaria se desdobrar em duas escolas, para, assim, viver com dignidade (P6A).

O salário é regular, mas creio que merecíamos um aumento (P4D).

Não está de acordo com o trabalho. Poderíamos ser mais valorizados (P8G).

As justificativas dadas pelos professores giram em torno, sobretudo, das demandas de trabalho, que, segundo eles, não condizem com os valores salariais recebidos. Há, também, docentes que destacam o fato de terem que trabalhar em mais de uma escola em busca de melhores salários. Além disso, questionam a necessidade e desejo de aumento em sua remuneração.

Dentre os sujeitos que avaliaram os salários como “ruim” ou “péssimo” estão os professores P1A, P2A, P3A, P3C, P4C, P2D, P3D, P1E, P4E, P5E, P1F, P2F, P6F, P8F P2G, P3G, P4G, P7G, P1H, P2H, P3H, P5H, P6H, P8H, P9H. Vejamos algumas de suas justificativas:

É vergonhoso e imoral. Não dá pra viver com dignidade (P1A).

Precisamos ter um reconhecimento financeiro mais condizente com nossa labuta (P4C).

Em relação ao salário dos professores, classifiquei como péssimo porque temos um dos menores salários se compararmos com as outras profissões e, além disso, todos os dias levamos trabalho para casa e nos finais de semana isso continua (P3G).

As justificativas expressas acima retratam as principais reivindicações dos professores ao avaliarem como “ruim” e “péssimo” os salários. Segundo eles, é um valor que não tem sido suficiente para atender às necessidades básicas, o que acaba por incentivar a busca por outros contratos, além disso, não faz jus à grande demanda de trabalho, e também por ser uma remuneração baixa se comparada a outras profissões com mesmo grau de formação, o que contribui para o contexto de desvalorização. Conforme Caldas (2012),

A desvalorização salarial é também expressão concreta desse sentimento de desvalorização da profissão e retroage sobre as condições de trabalho, gerando um sentimento de iniquidade salarial, percebido pelos professores (as) como a incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado, acentuado pela comparação com outros profissionais da mesma área ou de formação equivalente (CALDAS, 2012, p. 201).

Desse modo, a melhoria na remuneração é elemento crucial para o processo de valorização da docência, podendo, assim, contribuir para a qualidade de vida desses sujeitos e para a diminuição da necessidade de acúmulo de contratos e, conseqüentemente, da jornada de trabalho, tendo em vista que como já fora destacado pelos docentes, os baixos salários são os principais fatores que levam a esse contexto.

Para corroborar com essa discussão, buscamos os dados presentes no item “d” da questão 30, na qual solicitamos que os professores indicassem o grau de satisfação em relação à remuneração recebida e chegamos às seguintes proporções: 40% dos professores indicaram estar “mais insatisfeitos que satisfeitos” (vinte docentes), 26% “mais satisfeito do que insatisfeito” (treze docentes), 16% “totalmente insatisfeito” (oito docentes), 10% “totalmente satisfeito” (cinco docentes) e 8% não respondeu este item (quatro docentes).

Os dados reforçam a constatação já evidenciada tanto na avaliação dos professores quanto nas justificativas dadas, de que a remuneração recebida é motivo de insatisfação, configurando-se como o aspecto mais criticado da carreira até este momento do texto. Segundo Brito (2012),

A docência no Brasil se caracteriza como uma profissão cujas políticas públicas não tem equacionado o problema da desvalorização docente e sua baixa remuneração. Nesse cenário não basta afirmar que os docentes brasileiros recebem baixos salários. As propostas de modificação na estrutura da carreira docente têm sido normatizadas recorrentemente, porém, a efetividade das políticas públicas continua posta em questão (BRITO, 2012, p.192).

Desse modo, mesmo sendo evidentes os baixos salários e a insatisfação resultante desse cenário, é uma situação que não tem recebido a devida atenção pelo poder público, sobretudo, pelas políticas com vistas a valorização, mesmo que consideremos os avanços obtidos através da instituição do PSPN, pois não tem resultado em melhorias substanciais para a remuneração docente. Brito (2012) salienta, ainda, que,

[...] a desvalorização econômica-social dos professores tem sido percebida como resultado de vários fatores, entre os quais o aumento do número de professores nas últimas décadas do século XX, tendo esses profissionais perdido a possibilidade de ascensão social pelo ingresso na carreira pelo constante rebaixamento do nível de salários, perdendo atratividade para jovens de classe média, para os quais havia sido anteriormente atrativa. Mas, no contexto atual, em que a educação ocupa lugar importante, os professores e suas condições de trabalho se tornam centrais, enquanto a desvalorização dos profissionais da educação é consenso nas pesquisas e debates sobre educação (BRITO, 2012, p. 193).

A colocação da autora indica-nos outro aspecto (mas não o único) resultante desse cenário de desvalorização salarial, que se configura através da perda da atratividade da docência. Trataremos mais especificadamente dessa temática em outro momento do texto.

Neste item, foi possível constatar que o salário docente tem sido motivo de grande insatisfação para os professores. Segundo eles, os baixos salários têm contribuído para o quadro de desvalorização, precarização e intensificação da atividade docente, evidenciadas, dentro outros motivos, pelo prolongamento da jornada de trabalho, pois os baixos salários fazem com o que os docentes busquem outros contratos.

No que diz respeito à avaliação dos docentes quanto à autonomia pedagógica, os dados indicam que: 52% dos professores avalia esse item como “bom” (vinte e seis docentes), 28% como “regular” (quatorze docentes), 8% como “ruim” (quatro docentes) e 2% como “ótimo” (um docente). 10% dos sujeitos não respondeu o item (cinco docentes).

TABELA 14 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Conceito	Frequência	Proporção (%)
Ótimo	1	2%
Bom	26	52%
Regular	14	28%
Ruim	4	8%
Péssimo	-	-
Não respondeu	5	10%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tabela indica que os docentes, em sua maioria, 52% consideram como “bom” a autonomia pedagógica que lhes é conferida em seus locais de trabalho (vinte e seis docentes). Como está evidenciado, nenhum docente avaliou este item como “péssima” e somente 8% avaliaram como “ruim” (quatro docentes).

Dentre os professores que avaliaram a autonomia pedagógica como “ótimo” e “bom”, estão os sujeitos P1A, P2A, P3A, P4A, P5A, P1B, P2B, P3B, P4B, P5B, P2C, P3C, P3D, P5D, P1E, P3E, P1F, P4F, P5F, P7F, P2G, P5G, P6G, P7G, P2H, P6H e P9H. Vejamos algumas das justificativas dadas:

Temos e concordo com os direcionamentos (P1A).

Posso trabalhar conforme a necessidade dos meus alunos (P5B).

Eu tenho autonomia de expressar minha opinião (P1B).

Através do conhecimento que o professor tem dos seus alunos sua rotina pode ser flexível (P3C).

A justificativa dos professores indica que eles possuem autonomia para adaptar as aulas conforme a necessidade dos alunos. Além disso, ressaltam que suas opiniões são consideradas no contexto escolar, e que concordam com possíveis direcionamentos dados ao seu trabalho.

Dentre os professores que avaliaram esse item como “regular” (P6A, P1C, P1D, P4E, P8F, P5E, P3G, P4G, P8G, P1H, P4H, P5H, P7H, P8H), foram dadas as seguintes justificativas:

A autonomia pedagógica se dá entre aspas (P6A).

Não sei por que, mas é difícil (P4G).

Temos que cumprir muitas regras (P4H).

Frente às justificativas dadas, percebemos certa contradição com o conceito da avaliação realizada. A resposta dos professores imprime um cenário de autonomia relativa, no qual os docentes devem seguir determinadas regras, que podem influir em alguma medida na autonomia de sua atividade. Segundo Miranda (2006), há diferentes graus de autonomia, estabelecidas nos contextos laborais. No caso da docência, a autora destaca que,

A questão que se coloca é se o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho. De um modo geral, poderíamos dizer que sim, uma vez que

não existe dentro da sala de aula um inspetor que acompanha e registra o seu desenvolvimento. Porém, cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre de planejar e executar (MIRANDA, 2006, p.4).

Desse modo, dada a complexidade das relações de trabalho e da forma como elas se estabelecem, os graus de autonomia dos professores podem variar. No entanto, os docentes, inseridos na lógica gerencial adotada pelo Estado, não fogem às suas interferências.

No que diz respeito aos docentes P4C, P2D, P4D, P6F, que avaliaram como “ruim” esse item, temos as seguintes justificativas:

Existe uma máscara com relação a esse assunto (P4C).

Muitas pessoas opinando (P2D).

[...] no começo tive problemas com a autonomia. Alguns pontos nossos não são respeitados (P4D).

Receber material elaborado por outras pessoas para aplicar faz com que o professor se torne um aplicador de material. O material deve ser construído na escola com a equipe e então aplicado segundo a turma (P6F).

As respostas indicam insatisfação dos professores quanto à interferência de outros sujeitos no trabalho pedagógico, além disso, questionam o fato de não terem pontos respeitados (acreditamos que estejam se referindo a opiniões e direcionamentos sobre sua atividade) e de receberem material padronizado feito por terceiros para somente “aplicar” nas aulas a seus alunos.

Outro ponto que trata sobre a autonomia dos professores se estabeleceu no item “B” da questão 30 do questionário, no qual solicitamos aos professores que indicassem seu grau de satisfação em relação à autonomia. Segundo os dados, 48% dos professores indicam estar “mais satisfeito que insatisfeito” (vinte e quatro docentes), 34% “totalmente satisfeito” (dezessete docentes), 10% “mais insatisfeito do que satisfeito” (cinco docentes). 8% dos docentes não responderam à questão (quatro docentes).

Os dados expostos reafirmam os já expressos anteriormente, nos quais evidenciamos uma avaliação positiva dos docentes em relação à autonomia pedagógica. Inferimos, desse modo, que a autonomia não se configura, para a maior parcela dos professores, como um aspecto negativo na carreira docente e, conseqüentemente, nas condições de trabalho. Segundo parte dos professores, eles possuem autonomia para organizar sua atividade conforme as necessidades de seus alunos, além de terem suas opiniões levadas em consideração no contexto de trabalho. No entanto, não podemos desconsiderar os percentuais

e justificativas que indicam como essa autonomia vem sendo relativa nos contextos de trabalho.

Damasceno (2010), ancorada nos estudos de Barroso (1996), ao tratar sobre a autonomia, ressalta o caráter ambíguo desse elemento. Conforme a autora, é necessário considerar

[...] a compreensão de que essa autonomia “recebida” do Estado não se constitui em uma autonomia construída pelos próprios sujeitos escolares. A princípio, entende-se que as escolas “recebem” determinado grau de autonomia dos órgãos centrais públicos, juntamente com as novas tarefas que lhe são atribuídas, assim, a margem de liberdade dos profissionais que trabalham nessas instituições fica restrita ao “como fazer”, desde que os resultados correspondam aquilo que foi definido pelo poder central. Dessa forma, a autonomia apregoada pelas reformas educacionais, a partir dos desdobramentos da descentralização, caracteriza-se mais como uma “autonomia decretada” e não como uma “autonomia constituída” (DAMASCENO, 2010, p.121).

Desse modo, os sujeitos precisam atender ao que é estabelecido pelo poder público, que se apresenta como controlador e regulador. O professor, mesmo com margens de autonomia para decidir quais caminhos tomar, precisa mostrar os resultados requeridos, independente das adversidades que possam perpassar seu contexto de trabalho.

No que diz respeito à avaliação dos docentes acerca das avaliações de desempenho, deparamo-nos com os seguintes percentuais: 56% dos professores consideram as avaliações de desempenho como “bom” (vinte e oito docentes), 24% como “regular” (doze docentes), 8% como “ótimo” (quatro docentes), 4% como “ruim” (dois docentes) e 4% como “péssimo” (dois docentes). 4% dos professores não responderam ao item (dois docentes).

TABELA 15 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO ÀS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO

Conceito	Frequência	Proporção (%)
Ótimo	4	8%
Bom	28	56%
Regular	12	24%
Ruim	2	4%
Péssimo	2	4%
Não respondeu	2	4%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Conforme é possível observar em nossos dados, os professores consideraram as avaliações de desempenho, em sua maioria, com o conceito “bom” 56% (vinte e oito

docentes), tendo com menores percentuais os conceitos “ruim”4% (dois docentes) e “péssimo”4% (dois docentes).

De acordo com Duarte e Ferreira (2012), as avaliações de desempenho compõem elemento central nas políticas gerenciais adotadas pelo Estado brasileiro. Conforme as autoras:

[...] cresceu e se consolidou no Brasil uma concepção de avaliação do trabalho escolar que tem na verificação de desempenho dos alunos, medidos por meio de testes padronizados, o seu foco. Pode-se demarcar dois momentos em relação à avaliação de larga escala no país, antes e depois da criação da Prova Brasil (2005) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007). Com a criação desse instrumento e desse índice de avaliação se tem o controle de resultados por escolas e redes, o que possivelmente tem gerado mobilização de diferentes instâncias do sistema educacional que, por sua vez, podem impactar a gestão das redes de ensino e a gestão do trabalho escolar (DUARTE E FERREIRA 2012, p.239)

Nesse sentido, ressaltamos mais um elemento resultante do contexto de reformas educacionais, no qual se estabelece o controle da “qualidade” da educação e, conseqüentemente, do trabalho docente, sobretudo, através dos resultados obtidos nas avaliações.

Os sujeitos P1A, P2A, P4A, P5A, P6A, P1B, P2B, P3B, P4B, P5B, P2C, P3C, P2D, P3D, P4D, P5D, P1E, P4E, P5E, P1F, P2F, P4F, P5F, P7F, P1G, P4G, P5G, P6G, P7G, P1H, P4H e P6H conceituam as avaliações de desempenho como “ótimo” e “bom”, e apresentam, dentre as justificativas, pontos considerados como positivos.

A melhor avaliação de desempenho é feita através dos resultados da turma nas avaliações externas (P3D).

Ajuda no trabalho do professor (P5G).

É gratificante ser avaliado, ajuda na autoestima (P5H).

Segundo a resposta desses docentes, as avaliações de desempenho são benéficas para as atividades docentes e também para satisfação pessoal.

Os docentes P3A, P1C, P1D, P3E, P8F, P3G, P8G, P2H, P5H, P7H, P8H e P9H conceituaram as avaliações de desempenho como “regular”. As justificativas apontadas são as seguintes:

O professor é analisado tanto pela escola como pela SEME (P3G).

Acho que deviam ser mais humanas, levando em conta os desafios do professor (P9H).

Precisam ser avaliados outros aspectos (P2H).

Creio que deve se considerar algumas situações adversas (P8F).

A resposta desses sujeitos enfatiza que os professores são avaliados em instâncias diversas (escola e Secretária), e que acreditam que os critérios estabelecidos deveriam ser revistos, pois não consideram a complexidade da atividade docente e do contexto do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Quanto ao conceito dado pelos sujeitos P4C, P6F, P2G e P3H, que avaliaram esse item como “ruim” ou “péssimo”, obtivemos as seguintes justificativas:

Ficamos atrelados à obrigatoriedade da formação (P4C).

Porque são utilizadas para perseguir e não para ajudar o profissional a melhorar seu desempenho (P6F).

Não participamos dessa avaliação, não podemos opinar (P2G).

Ainda não tive acesso (P3H).

A resposta dos sujeitos indica que eles desconhecem as ferramentas de avaliação para medir o desempenho de seu trabalho, entretanto, consideramos a hipótese de que o item não tenha ficado suficientemente claro para esses sujeitos, o que pode ter interferido nas justificativas dadas. No entanto, a resposta do sujeito P6F aponta para práticas perversas no contexto de trabalho, no qual os resultados das avaliações culminam com o que o sujeito denomina de “perseguição”.

Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), tais avaliações têm acarretado implicações no cotidiano escolar, como a responsabilização docente, que tende a promover processos de “culpabilização” dos professores, sobretudo, pelas notas obtidas nas avaliações. Em busca de bons resultados, são adotadas estratégias, “gerando processos de ensinar para os testes, o que no limite, substitui o aprendizado pela difusão de macetes que potencializam os resultados” (BAUER, ALAVARSE E OLIVEIRA, 2015, p.15 apud SANTOS, 2013).

Os alunos passam por uma espécie de treinamento, realizando atividades com foco em conteúdo específico, sendo negligenciada a formação plena do indivíduo crítico e reflexivo. O currículo é outro aspecto que tem sido comprometido pelas avaliações, tendo em vista que as provas são compostas, em sua maioria, por questões com ênfase no português e matemática, cooperando para o que os autores chamam de “afunilamento curricular” ou “empobrecimento

curricular”. A educação escolar é composta por conhecimentos bem mais amplos que o dessas áreas, no entanto, são essas as estabelecidas como decisivas no processo avaliativo, que resultam no modo como é classificado o trabalho desenvolvido em uma instituição escolar e todos que dela participam.

Outro elemento evidenciado pelos autores diz respeito à publicização dos resultados das avaliações, defendida como forma de dar maior transparência aos dados sobre a educação do país. Os resultados têm sido divulgados pela mídia, estabelecendo *rankings* que classificam e taxam as “escolas boas” e as “escolas ruins”, ou as “bem colocadas” e “mal colocadas”, sem contextualização da realidade dessas escolas, de seus docentes, e de seus alunos, negligenciando os fatores internos e externos que podem contribuir para resultados satisfatórios ou negativos.

Não há pesquisas no sentido de evidenciar quem são esses alunos, de onde eles vêm, quais suas condições de vida, estrutura familiar, financeira, social, quais questões externas podem estar comprometendo seu processo de aprendizagem, tampouco, sobre o professor, evidenciando suas condições de trabalho, seu perfil, sua formação inicial, assim como o contexto da escola onde ela se localiza, de quais recursos ela dispõe, como se dá sua estrutura física, quais comunidades ela atende, como se organiza sua gestão.

Referente à avaliação dos professores quanto à formação continuada, solicitamos que fossem avaliados dois aspectos: o formato e a qualidade das formações continuadas. Referente ao formato das formações, os docentes avaliaram da seguinte forma: 48% dos professores conceituaram o formato da formação continuada como “bom” (vinte e quatro docentes), 22% como “regular” (onze docentes), 18% como “ótimo” (nove docentes), 6% como “ruim” (três docentes) e 2% como “péssimo” (um docente). 4% dos sujeitos não responderam esse item (dois docentes).

TABELA 16 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO FORMATO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Conceito	Frequência	Proporção (%)
Ótimo	9	18%
Bom	24	48%
Regular	11	22%
Ruim	3	6%
Péssimo	1	2%
Não respondeu	2	4%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados apresentados indicam que a maior parte dos professores pesquisados, 48%, considera “bom” o formato das formações continuadas (vinte e quatro docentes). Já em menor proporção estão os que avaliam como “péssimo”, 2% (um docente).

Os sujeitos P1A, P2A, P6A, P1B, P2B, P3B, P4B, P5B, P3C, P2D, P3D, P4D, P5D, P1E, P4E, P5E, P1F, P2F, P4F, P5F, P7F, P8F, P1G, P2G, P3G, P4G, P5G, P6G, P7G, P4H, P6H, P7H e P8H avaliaram como “ótimo” ou “bom” o formato das formações continuadas oferecidas aos docentes dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Rio Branco. Vejamos algumas das justificativas dadas pelos sujeitos para esses conceitos:

São boas, sempre aprendemos algo (P4D).

Ajuda no crescimento profissional (P5G).

São muito bem elaboradas (P7G).

As respostas destacadas evidenciam que, segundo os docentes, as formações têm contribuído para o aprendizado e crescimento profissional, além de elogiarem seu formato. Conforme Oliveira e Maués (2012),

Os governos em geral têm investido em recursos na direção de capacitar os professores que estão na ativa. Há também todo um interesse de capacitar esses profissionais na medida em que a eles é imputada a responsabilidade pelo “sucesso” da educação, pelas experiências exitosas”. Outro motivo desse investimento é a necessidade de atender as demandas do mercado, numa lógica neoliberal (OLIVEIRA e MAUÉS, 2012, p.79).

Os autores destacam, ainda, que o contexto do mundo globalizado, marcado pelo avanço das tecnologias e dos impactos dela nos sujeitos, tem promovido a necessidade de atualização por parte dos professores.

Dentre as justificativas dadas pelos sujeitos que avaliaram como “ótimo” ou “bom”, os sujeitos P1A, P6A, P3G, identificamos, também, críticas a alguns aspectos.

Deve ser ministrada no horário do contrato do funcionário (P1A).

O professor deve estar constantemente inovando e se atualizando. No formato de hoje não acrescenta muita coisa (P6).

Deveria ser, no mínimo, de 40 horas e ter certificado para os professores (P3G).

Os docentes questionam o horário em que são realizadas as formações, e o fato de serem fora do horário previsto no contrato de trabalho. Além disso, apontam que, no formato atual, pouco têm contribuído, no entanto, o sujeito P6A não explicita o porquê dessa opinião. Por fim, são questionadas a carga horária e a falta de certificação nas formações.

As respostas dos docentes P3A, P4A, P5A, P1C, P2C, P4C, P3E, P6F, P8G, P1H, P5H avaliam o formato das formações continuada como “regular”. Dentre as justificativas dadas, estão as seguintes:

Poderia ser uma formação mais dinâmica (P5A).

Muitas vezes não acrescenta nada (P4C).

Cada equipe da SEME deve fazer a formação por escola, de acordo com as particularidades de cada uma (P6F).

Os horários utilizados e o formato poderiam ser modificados, pois fica cansativo (P8G).

Nas justificativas dadas, os professores questionam a dinâmica das formações e ressaltam mais uma vez o fato de que nem sempre “acrescentam algo”, além de manifestarem o desejo por alterações no formato e horário nos quais as formações são realizadas.

As formações continuadas, segundo os docentes, ocorrem, muitas vezes, no período noturno e em fins de semana, o que contribui para o descontentamento desses sujeitos. Além disso, ocorrem fora da carga horária estipulada nos contratos, e acabam sendo horas não remuneradas. Conforme Damasceno (2010),

Os programas de formação continuada, além de ser uma exigência, são vistos, tanto pela CONAE (Conferência Nacional de Educação), quanto pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação), como um direito dos professores, no entanto, diferentemente do que defendem essas organizações, os sistemas de ensino, aos quais os docentes estão vinculados, não asseguram as condições objetivas para a sua realização, como a redução da jornada de trabalho, sem perda salarial, para os professores que participam desses processos de aperfeiçoamento profissional [...] a ausência de um tempo para a formação continuada, prevista especificamente para este fim, dentro da jornada de trabalho dos professores, é provavelmente uma das causas que provoca um processo de intensificação do trabalho dos docentes (DAMASCENO, 2010, p. 145).

Nesse sentido, a formação se estabelece como mais uma condicionante da intensificação do trabalho, uma vez que ela ocorre em horários fora da jornada legal de trabalho. Esse aspecto é reafirmado por Teixeira (2010), segundo ela,

Outro fator que representa uma ampliação da carga horária de trabalho semanal ou mensal dos docentes é a sua participação em cursos e projetos de formação acadêmica inicial e continuada, de aperfeiçoamento e especialização, em horários extraescolares, tais como finais de semana, recessos e férias, seja na modalidade da educação presencial ou a distância (TEIXEIRA, 2010, p.2).

Além disso, cabe ressaltar que a participação em pelo menos 90% nas formações é determinada como uma das condicionantes para o recebimento do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ⁸.

A avaliação dos sujeitos P1D, P2H, P3H, P9H classifica como “péssimo” e “ruim” o formato das formações continuadas. As justificativas dadas foram as seguintes:

Focada nas avaliações externas (P1D).

Foco apenas no português e matemática (P2H).

Não acho que acrescente muito e não concordo em ser realizada fora do turno de contrato (P3H).

Um pouco fora da realidade (P9H).

As respostas indicam que as formações têm tido como foco as disciplinas de português e matemática, que são as cobradas nas avaliações externas. Conforme Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), o currículo é outro aspecto que tem sido comprometido pelas avaliações, tendo em vista que as provas são compostas, em sua maioria, por questões com ênfase no português e matemática, cooperando para o que os autores chamam de “afunilamento curricular” ou “empobrecimento curricular”, no qual esta são as matérias prioritárias nos planos de trabalho dos professores.

Além da ênfase em disciplinas focalizadas, é questionado mais uma vez pelos professores o fato de que as formações “não acrescentam” muito às atividades docentes e são realizadas em horários fora da carga horária e se dão “fora da realidade” vivida nas escolas, o que já foi também citado pelo P6F, que evidencia o desejo de que as formações fossem dadas considerando as particularidades de cada escola e não padronizadas para todas.

Quanto à avaliação que trata da qualidade das formações continuadas, chegamos às seguintes proporções: 44% dos docentes avalia como “bom” a qualidade das formações continuadas (vinte e dois docentes), 28% como “regular” (quatorze docentes), 20% como “ótimo” (dez docentes) e 2% como “péssimo” (um docente). 6% dos sujeitos não responderam a esse item (três docentes).

⁸ Art. 5º da Lei 1.892 de 03 de abril de 2012.

TABELA 17 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A QUALIDADE DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Conceito	Frequência	Proporção (%)
Bom	22	44%
Regular	14	28%
Ruim	-	-
Péssimo	1	2%
Não respondeu	3	6%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados evidenciam que a maior parcela dos docentes, 44%, avalia como “bom” a qualidade da formação (vinte e dois docentes). Em menor proporção estão os que a avaliam como “péssimo”, sendo somente 2% (um docente).

Avaliaram como “ótimo” e “bom” a qualidade da formação continuada os sujeitos P2A, P1B, P2B, P3B, P4B, P5B, P3C, P2D, P3D, P4D, P5D, P1E, P4E, P5E, P1F, P2F, P4F, P5F, P7F, P8F, P1G, P2G, P3G, P4G, P5G, P6G, P7G, P1H, P4H, P6H, P7H e P8H. Dentre as justificativas dadas para esse conceito estão as seguintes:

Temos uma boa qualidade por parte dos professores (P1B).

As formações têm interferido positivamente na aprendizagem dos alunos. O resultado do IDEB mostra isso (P3D).

São muito boas (P7G).

Excelente para o exercício da profissão (P4H).

As justificativas expressas acima exemplificam bem o conjunto de respostas dadas pelos professores a esse item. Segundo esses sujeitos, a qualidade tem sido boa, uma vez que: há um conjunto de profissionais de qualidade responsáveis pelas formações; as formações têm contribuído para o trabalho dos professores e, conseqüentemente, para o aprendizado dos alunos. No entanto, as respostas dos sujeitos P4D, P3G colocam dois pontos contrastantes:

A qualidade é boa. Ainda não coloco ótima porque só vi formações de proficiência leitora em português (P4D).

Deveria ter várias oficinas de várias disciplinas, principalmente de português e matemática (P2G).

Enquanto o P4D questiona a centralidade dada nas formações às disciplinas de português e matemática, o que está relacionado ao fato de terem o foco nas avaliações externas, o P2G exprime o desejo de que as formações priorizem oficinas, especialmente, centradas nessas duas disciplinas. Inferimos que a primeira resposta sinaliza a insatisfação do P4D na centralidade dada a essas disciplinas na formação, já o interesse do P2G pode relacionar-se com o desejo de uma formação mais prática, que possa ser utilizada mais diretamente na sala de aula, nessas disciplinas que serão o foco nas avaliações de seus alunos e, conseqüentemente, de seu trabalho.

Avaliaram como “regular” a qualidade da formação os sujeitos P1A, P3A, P4A, P5A, P6A, P1C, P2C, P4C, P1D, P3E, P6F, P8G, P5H e P9H. Dentre as justificativas dadas estão:

Tem que oferecer mais oficinas e materiais (P1A).

Está faltando. Hoje tudo é copiado e remodelado (P6A).

Como falei, às vezes é um pouco fora da realidade da sala de aula (P9H).

As justificativas dadas para o conceito “regular” na qualidade das formações expressam questionamentos que tendem a pontos insatisfatórios da formação. Segundo o sujeito P1A, há a necessidade de formações mais focadas em atividades práticas (oficinas). Além disso, a resposta do P6A indica insatisfação com o modelo apresentado, pois, segundo o sujeito, é apenas “remodelado”, sem grande relevância para qualidade da formação docente.

As respostas dos sujeitos P1D e P8G apresentam, mais uma vez, divergências nas percepções dos sujeitos quanto a um aspecto da qualidade das formações.

Bons formadores (P1D).

Em algumas situações deixam a desejar os formadores (P8G).

A posição dos professores diverge quanto à atuação dos formadores. Enquanto o P1D ressalta que se trata de bons formadores, o P8G questiona a qualidade da formação dada por eles, alegando que, em determinadas situações, “deixam a desejar”.

A avaliação que classificou como “péssimo” a qualidade das formações veio do sujeito P3H, e a justificativa dada gira em torno de um aspecto já citado:

Acho que falta preparo de alguns formadores (P3H).

Observamos que a qualidade dos formadores foi aspecto citado tanto pelos sujeitos que avaliaram a qualidade da formação como “ótimo” e “bom”, quanto entre os que docentes que avaliaram como “regular” e “péssimo”.

O item “F” da questão 30 do questionário aplicado busca evidenciar o grau de satisfação dos professores quanto à formação continuada. Conforme as respostas dos sujeitos, 52% indicam estar “mais satisfeito que insatisfeito” (vinte e seis docentes), 22% “totalmente satisfeito” (onze docentes), 16% “mais insatisfeito que satisfeito” (oito docentes) e 2% “totalmente insatisfeito” (um docente). 8% dos professores não responderam ao item (quatro docentes).

Os dados apresentados reforçam a ideia de que os professores estão, em sua maioria, satisfeitos com a formação continuada. No entanto, chama-nos atenção o contraste entre os índices expressos nas tabelas 16 e 17 que mostram contradições entre o conceito de avaliação e o grau de satisfação em relação à formação continuada. Como podemos perceber, os docentes que indicam estar “mais insatisfeito que satisfeito” e “totalmente insatisfeito” somam o total de 18% dos professores pesquisados (nove docentes), enquanto na avaliações sobre formato e qualidade das formações avaliaram como “péssimas” ou “ruins” respectivamente 8% na tabela 16 (quatro docentes) e 2% na tabela 17 (um docente), o que nos fazia inferir que o grau positivo de satisfação dos docentes com esse item fosse se dá em um percentual maior.

Buscando esclarecer essa questão, observamos atentamente as respostas individuais dos sujeitos que avaliaram a formação continuada como “regular” tanto em seu formato como qualidade e percebemos que a maior parte deles indica como grau de satisfação a opção “mais insatisfeito do que satisfeito”, o que pode justificar esse contexto.

Pudemos perceber, através dos dados coletados, que as formações continuadas têm sido, em maior grau, bem vistas e avaliadas pelos professores. Dentre os pontos destacados como positivos estão: o fato de que, segundo eles, as formações contribuem para o trabalho docente nas escolas, além de serem ministradas por boas formadoras. Como contraponto a essa visão, se estabelecem como pontos negativos do processo de formação continuada: os horários inadequados e fora da carga horária de trabalho dos professores; o fato de nem sempre contribuírem para o trabalho dos professores; o foco em disciplinas específicas que giram em torno da necessidade de melhorias nos resultados das avaliações externas, dentre outros.

Através da análise dos dados da subcategoria intermediária “avaliação da carreira”, constatamos que, dentre os componentes da carreira citados, os melhor avaliados foram: “formação continuada”, “carga horária” e “avaliação de desempenho”. Já os aspectos pior avaliados foram: “salário”, “autonomia” e “estabilidade”. Em um quadro geral, os componentes da carreira, com exceção do “salário”, foram bem avaliados e apontados como regulares e satisfatórios entre a maior parcela dos docentes. A partir da avaliação feita neste item, solicitamos aos professores que evidenciassem sua opinião sobre atratividade da carreira docente, aspecto que será abordado na subcategoria seguinte.

5.1.1 Atratividade da carreira docente na Rede Municipal de Rio Branco segundo a visão dos professores dos Anos Iniciais

Partindo dos elementos destacados pelos professores no item anterior, buscamos averiguar suas percepções quanto a atratividade ou não da carreira docente. Para isso, estabeleceu-se a subcategoria intermediária *a priori* “atratividade da carreira docente”.

Segundo Grochoska (2005), há consenso na literatura sobre a carreira docente como forma de valorização da docência. No entanto, a autora ressalta que,

Apesar de diferentes perspectivas para a definição da carreira, existe um consenso que a mesma é entendida como valorização, porém, é importante refletir que, dependendo da forma que esta carreira é estruturada, poderá propiciar travas que resultem em encaminhamentos de não valorização, como, por exemplo, dificuldade em ascender em progressões, a não permissão para participar de processos de formação ou regulamentar condições de trabalho de forma impróprias. Assim, somente o fato de se ter uma carreira, um estatuto, não significa necessariamente que o mesmo seja condição para a valorização. Neste sentido, podemos afirmar que carreira é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que ele chegue a sua aposentadoria. É a regulamentação da sua vida profissional, o início e o fim (GROCHOSKA (2005, p. 97).

Desse modo, a carreira, por si só, não resulta necessariamente em valorização, o que poderia contribuir para a atratividade dela. Como observamos nos dados da pesquisa, para a maior parte dos professores, a carreira docente não é atrativa, o que pode nos fazer inferir que, como exposto pela autora, a configuração da carreira não foi suficiente para alterar essa percepção da não atratividade dos sujeitos pesquisados.

Buscando identificar a percepção dos professores quanto à atratividade, estabelecemos a seguinte pergunta, presente na questão de número 15 do questionário: Considerando suas

respostas acima, você considera que a carreira docente tem sido atrativa? Justifique sua resposta.

Os dados apontam que 48% dos professores não consideram a carreira docente como atrativa (vinte e quatro docentes) e 34% dos sujeitos consideram a carreira atrativa (dezesesseis docentes). 8% dos participantes do estudo indicaram “outros” (quatro docentes), no qual estão inseridas as respostas que afirmam que a carreira docente é “mais ou menos” atrativa e “razoavelmente” atrativa. Não respondeu à questão 10% dos sujeitos (cinco docentes).

Na subcategoria anterior “avaliação da carreira”, as respostas dos sujeitos indicam, em um panorama mais geral, um grau de satisfação preponderante em relação aos aspectos que conformam a carreira docente (com exceção do salário), o que nos levou a crer que os docentes indicariam em maior número a carreira docente como atrativa. No entanto, os percentuais apresentados fazem-nos inferir que avaliar positivamente ou indicar satisfação com os componentes da carreira não significa necessariamente achá-la atrativa. Buscamos, então, a partir das justificativas dadas pelos sujeitos, identificar os motivos que levaram a esse quadro. Foram estabelecidas a partir das colocações feitas pelos docentes as categoriais *a posteriori*: considera a carreira atrativa; não considera a carreira atrativa.

QUADRO 8 – ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

Categoria inicial <i>A priori</i>	Subcategorias intermediárias <i>A priori</i>	Subcategorias intermediárias <i>A posteriori</i>
CARREIRA DOCENTE	A atratividade da carreira docente	Considera a carreira docente atrativa Não considera a carreira docente atrativa

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A subcategoria intermediária *a posteriori*, “considera a carreira atrativa”, se estabeleceu a partir das respostas dos sujeitos P2A, P1B, P2B, P4B, P5B, P2C, P3C, P1F, P3F, P4F, P5F, P7F, P8F, P2G, P5G, P6G, P4H. Segundo esses professores, a carreira docente é atrativa, sobretudo, por oferecer estabilidade ao professor, possibilitar a satisfação pessoal em relação à profissão e ser uma profissão com número de vagas no mercado de trabalho considerável. Vejamos algumas das justificativas dadas:

Porque temos estabilidade (P2B).

Ser professor é gostar daquilo que faz, não pelo salário, mas pelo privilégio de ensinar (P4B).

Quero ter a oportunidade de ensinar, de mostrar o meu trabalho para cada criança e saber que estão aprendendo a cada dia (P5F).

Do ponto de vista por oferta de vagas sim! [...] (P4D).

A estabilidade, além de ser um aspecto bem avaliado pelos professores (sobretudo pelos que possuem contrato efetivo), é tida também como um dos propulsores da atratividade da carreira docente. Conforme Moriconi (2008), esse contexto tem relação com o fato de que,

A grande maioria dos professores atua no setor público e tem estabilidade no emprego, enquanto que os ocupantes de outras profissões, de um modo geral, têm maior facilidade de encontrar empregos no setor privado, onde correm o risco do desemprego. Além disso, em alguns países, como no Brasil, os servidores públicos contam com regimes de aposentadoria diferenciados do setor privado. Desta forma, este seria, assim como a segurança no emprego, um incentivo relacionado ao setor público como um todo e não apenas à carreira do magistério público (MORICONI, 2008, p. 18).

A segurança e a estabilidade configuram-se assim, como motivadores aos futuros candidatos às licenciaturas e aos cargos de professor, assim como a permanência dos que já atuam na docência.

A satisfação profissional, presente nas respostas de alguns sujeitos e colocadas como motivadora da atratividade da carreira, parece-nos ter relação com duas hipóteses: primeira, com o valor que os docentes estabelecem para seu trabalho, reconhecendo-os como essenciais para o desenvolvimento da sociedade. Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 15), “além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.” Nesse sentido, mesmo com a evidente desvalorização e desprestígio vivenciado por esse grupo ocupacional, ainda persiste e resiste a satisfação pessoal desses sujeitos em contribuir para a formação das novas gerações.

Outra hipótese que pode ter relação com esse contexto gira em torno da concepção da docência como “vocação” ou “missão”. Nesse sentido, a satisfação se dá, pois o docente acredita estar cumprindo sua predestinação, que não pode ser abalada, independente das condições dadas para a efetivação de sua “missão” de educar. Conforme Gatti e Barreto (2009, p.239), “essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais como também nas mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas”.

Como enfatizado por Costa (1995) o ideário presente desde o processo de feminização do magistério, atribui as mulheres (que ocupam majoritariamente os postos de trabalho da docência) a docência como uma espécie de missão, uma vez que são elas, “naturalmente” as mais indicadas para a função. Esse ideário ainda permeia mentalidades até mesmo de professores, que veem em sua atividade o cumprimento de algo predestinado.

A possibilidade de entrada no mercado de trabalho é outra condicionante apontada como atrativa na carreira docente. Moriconi (2018) destaca que essa percepção sobre uma possível “garantia de emprego” é reforçada pela demanda crescente de alunos nas escolas, que, conseqüentemente, influi na necessidade de contratação de professores, “dessa forma, a demanda por professores seria altamente previsível e afetaria a decisão ocupacional dos indivíduos” (MORICONI, 2008, p.17).

Corroboram com essa ideia os estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 17), pois, ao discutirem sobre o lugar dos professores na estrutura social dos empregos no Brasil, afirmam que “a concentração de empregos para docentes na educação básica e, dentro desta, no Ensino Fundamental encontra justificativa nos montantes de matrículas registrados” além disso, “no Brasil, a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados”. Dessa forma, o desejo de entrar e se manter no mercado de trabalho, que, no caso da docência, oferta um número considerável de vagas, coopera para a visão de carreira docente atrativa, sobretudo, em meio ao contexto social, político e econômico instável pelo qual passa o país, com altos níveis de desemprego, que, segundo dados do IBGE (2019), atingiram o total de 13,2 milhões de brasileiros no ano de 2019.

Já a subcategoria “não considera a carreira docente atrativa” foi conformada através das respostas dos sujeitos P1A, P3A, P6A, P3B, P1C, P4C, P1D, P2D, P3D, P1E, P3E, P2F, P6F, P1G, P3G, P4G, P8G, P1H, P2H, P3H, P5H, P6H, P7H, P8H. De acordo com esses professores, contribuem para essa perspectiva o excesso de responsabilidades e demandas, o desprestígio e falta de reconhecimento e a baixa remuneração.

[...] temos muitas responsabilidades para um retorno financeiro medíocre, que não atende às nossas necessidades básicas (P1A).

Sobrecarga do profissional sem contrapartida do governo e da sociedade (P2H).

Devido à falta de reconhecimento em geral, a profissão tem sido árdua e cansativa (P1C).

Pelas condições de trabalho, má remuneração e jovens e crianças indisciplinadas e mal-educadas (P4G).

A sobrecarga de trabalho e de responsabilidades tem sido um dos itens apontados como motivadores para a não atratividade da carreira docente. Como pudemos constatar em outro momento deste estudo, essa sobrecarga não tem relação restrita com o tempo de trabalho estabelecido nos contratos de trabalho. Para além das horas cumpridas nas escolas, os docentes dedicam mais tempo a atividades ligadas à sua profissão, mas que não são levadas em consideração em sua carga horária ou remuneração. Além disso, a atividade docente atende a demandas para além do processo de ensino-aprendizagem dos alunos realizado em sala de aula, dedicando tempo também para participação em reuniões, planejamentos, formações. Como destaca Damasceno (2010),

As novas demandas escolares ampliam as funções e responsabilidades dos docentes, mas, em contrapartida, oferecem condições de trabalho cada vez mais precárias, o que resulta em sobrecarga de atividades e tarefas, destruição da sociabilidade, aumento do isolamento e dificuldade de lazer. Tais consequências são características dos processos de intensificação do trabalho docente (DAMASCENO, 2010, p.141).

Nesse sentido, a sobrecarga de trabalho efetiva-se não só por meio da carga horária e do tempo dedicado às atividades, mas, também, das demandas que são impostas aos professores, que afetam, também, sua vida privada, uma vez que prolongam para além da escola e da sala de aula suas atividades relacionadas à docência. Isso se acentua no caso dos profissionais que cumprem duplas jornadas em mais de uma escola, como é o caso da maior parte dos professores participantes deste estudo.

De acordo com os docentes, o desprestígio e falta de reconhecimento social do trabalho dos professores são outros elementos que justificam a não atratividade da carreira docente. Segundo Jacomini e Penna (2016, p.182), “o valor social atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado”. A incapacidade (ou falta de empenho) do Estado em elaborar e implementar políticas de valorização efetivas e significativas tem contribuído para o cenário de desprestígio e falta de reconhecimento social dos professores, que incidem, também, na precariedade das condições de trabalho.

Visando evidenciar a percepção dos docentes sobre o prestígio e reconhecimento, apresentamos o item “C” da questão 30⁹ do questionário aplicado aos professores, que aborda o grau de satisfação quanto ao reconhecimento da profissão. 38% dos professores indicaram estar “mais satisfeito que insatisfeito” (dezenove docentes), 24% “mais insatisfeito que

⁹ Optamos por apresentar os dados expressos nesta questão por terem similitudes com a condicionante destacada pelos professores.

satisfeito” (doze docentes), 22% “totalmente satisfeito” (onze docentes) e 8% “totalmente insatisfeitos” (quatro docentes); 8% dos sujeitos não responderam ao item (quatro docentes).

Conforme Jacomini e Penna (2016),

Alguns indícios dessa precariedade estão no fato de o docente enfrentar problemas em relação ao reconhecimento de sua autoridade pelos pais e pelos alunos; de ter deixado de ser referência na comunidade; de lidar com mais dificuldade com questões de indisciplina na sala de aula; e de passar a ser alvo de críticas vindas dos mais variados setores da sociedade. (JACOMINI e PENNA, 2016, p.183).

Nesse sentido, além de lidar com a desvalorização vinda de seu principal empregador, o Estado, o professor convive com a falta de reconhecimento social pela própria sociedade.

Os docentes estabelecem a questão salarial como uma das condicionantes que os levam a indicar a carreira docente como não atrativa. Como já foi destacado em outro momento deste estudo, os baixos salários, além de serem o componente da carreira mais contestado pelos professores, acarretam uma série de consequências para esses profissionais, como acúmulos de contrato e ampliação da jornada de trabalho. Além disso, esse fator coopera para o sentimento de desvalorização e desprestígio.

Conforme Damasceno (2010, p.140), “talvez, o aspecto mais básico e decisivo, com relação à precarização do trabalho docente, seja o declínio do salário e a ausência de um plano de carreira condizente com a importância dessa profissão em qualquer sociedade.” Desse modo, os baixos salários contribuem para a falta de atratividade da carreira, além de cooperarem, também, para outros processos, como os citados anteriormente: intensificação, precarização e desvalorização da carreira e da atividade docente.

A subcategoria intermediária *a priori*, “atratividade da carreira”, se estabeleceu com o objetivo de identificar a percepção dos professores em relação à atratividade da carreira docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Rio Branco. As respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa indicaram que a maior parcela dos professores considera que a carreira docente não é atrativa. Visando compreender e analisar as justificativas dadas pelos professores, estabelecemos duas subcategorias intermediárias *a posteriori*: “considera a carreira docente atrativa” e “não considera a carreira docente atrativa”.

Os fatores que conformaram a subcategoria “considera a carreira atrativa” estão ligados à: estabilidade do emprego, satisfação pessoal e oferta de postos de trabalho na profissão. Já os itens estruturantes da subcategoria “não considera a carreira atrativa”, dizem

respeito, sobretudo, ao desprestígio social, excesso de demandas/responsabilidades e baixa remuneração.

Na subcategoria seguinte, voltamos nossa atenção a um ponto recorrente neste estudo: a remuneração dos professores.

5.2 REMUNERAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

A remuneração dos professores é temática central de uma gama de estudos, e vem sendo pauta de reivindicações desse coletivo de profissionais. Mesmo havendo consenso quanto a baixa valorização salarial dos professores, é preciso considerar os avanços já alcançados, sobretudo por meio do estabelecimento de um aparato legal, que visa a valorização profissional docente. Segundo Pereira (2010),

Um dos elementos centrais da relação de trabalho é a onerosidade, que se manifesta através do recebimento pelo trabalhador de parcelas retributivas da prestação de serviço. À totalidade dessa prestação contraprestação, de caráter econômico, pelo serviço prestado, dar-se o nome de remuneração. A legislação brasileira faz uma distinção entre *salário* e *remuneração*, por meio da qual conceitua o primeiro como tão somente as verbas de natureza econômica, pagas diretamente pelo empregador, como contraprestação do serviço, ao passo que o termo remuneração abrangeria todas as parcelas de caráter econômico auferidas pelo trabalhador (PEREIRA, 2010, p.1).

Camargo (2010) esclarece-nos, ainda, que a remuneração não se conforma a partir somente do salário, mas, também, das vantagens e acréscimos pecuniários, garantidos por lei aos professores, o que se relaciona com o apresentado no art. 2º do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração - PCCR dos servidores da Educação Pública do município de Rio Branco, que define como remuneração “o vencimento base, acrescido das parcelas permanentes pessoais ou inerentes ao cargo, na forma estabelecida nesta Lei” (RIO BRANCO, 2017).

A valorização dos profissionais de educação, que tem como uma de suas condicionantes as melhorias na remuneração, tem sido matéria de diversos textos legais. Dentre eles, o art. 206 da constituição Federal de 1988, que enfatiza a necessidade de elaboração dos planos de carreira, assim como a instituição do piso salarial nacional. Sendo posteriormente reforçada através do art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que retoma esses dois aspectos (PCCR e PSPN) referentes à valorização profissional.

A lei do piso salarial para servidores do magistério se estabelece, também, como uma grande contribuição para essa luta, sendo instituído através da Lei n. 11.738, de julho de 2008. Segundo Vieira (2007), o PSPN refere-se:

Ao valor mínimo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Piso, diz respeito à base, ao ponto de partida e, por isso, não deve ser confundido com as vantagens incorporadas ao vencimento básico como abonos, gratificações, vantagens funcionais, mérito e outras. (VIEIRA, 2007, p.34)

A aprovação dessa lei se deu em meio ao contexto de luta de diversas representações em busca da conformação de políticas de valorização para a carreira do magistério, no entanto, sua aprovação não agradou a alguns governos, que buscaram deslegitimar sua concepção. Segundo Romano (2010),

A aprovação do PSPN ocorreu em um clima de tensão entre governo e entidades de classe. Naquele momento, os Governos Estaduais do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, do Mato Grosso do Sul e do Ceará moveram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal (STF). Para os governadores, a lei regula o vencimento básico e não o piso salarial, além de que a folha de pagamento irá extrapolar o orçamento dos Estados e implicará na contratação de pessoal. A aprovação da Lei conta ainda com uma alegação de que o PSPN é uma intervenção da União na autonomia dos entes federados (ROMANO, 2010, p 2).

A reação de resistência e de contrariedade desses governos à lei do piso nos dá pistas ou mesmo evidenciam a não prioridade na busca por valorização da docência, e a negação da luta de toda uma classe, empreendida por décadas em nosso país.

À época de sua promulgação, a lei, em seu art. 2º, estipulou como piso salarial dos profissionais do magistério o valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, em jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais. Segundo o art. 5º, esse valor passará a ser atualizado anualmente a partir de 2009, nos meses de janeiro (BRASIL, 2008).

Mesmo com o estabelecimento do piso através da lei, ainda há casos em regiões do país de não cumprimento do valor estipulado. A justificativa dada pelos governos ancora-se em discursos de falta de verbas públicas dos entes federados.

Segundo reportagem publicada no Portal da Agência Brasil, em janeiro de 2017, baseada em um levantamento feito pelo MEC, um percentual considerável de municípios brasileiros (mais da metade), além de 17 estados e o Distrito Federal, não pagavam o valor estipulado legalmente. Ainda segundo o texto:

Acre, Alagoas, Amapá, Distrito Federal, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins declararam cumprir o piso salarial dos professores, determinado em lei desde 2008. Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo não prestaram informações. Já entre os municípios, 2.533, o equivalente a 44,9%, declararam cumprir o valor do piso (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Esses dados mostram-nos que o aparato legal não tem se dado de forma eficaz na maior parte do território nacional, uma vez que não garante seu cumprimento nos estados e municípios. A promulgação da lei se estabelece como um passo importante na efetivação de políticas de valorização da carreira docente, no entanto, ainda há muitas condicionantes que impedem sua efetivação.

Também podemos citar o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído através da Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, como uma dessas políticas com vistas à valorização do magistério, sobretudo, através da Meta 14, que estabelece a necessidade de “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Não podemos desconsiderar os avanços conquistados através das políticas citadas acima, assim como de outras, resultantes de constantes embates. Todavia, mostra-se evidente a crescente necessidade de políticas mais eficazes, que tragam ganhos e melhorias consideráveis aos profissionais docentes.

No município de Rio Branco, os vencimentos dos docentes são expressos no PCCR dos servidores da educação municipal e se estabelecem com os seguintes valores, expressos na tabela a seguir.

TABELA 18 – VENCIMENTOS DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA COM FORMAÇÃO SUPERIOR DO QUADRO PERMANENTE 25 HORAS

Níveis	A	B	C	D	E	F	G	H	I
I	2.154,64	2.285,02	2.423,28	2.569,92	2.725,42	2.890,34	3.065,23	3.250,71	3.447,41
II		2.376,42	2.520,22	2.672,71	2.834,44	3.005,95	3.187,84	3.380,74	3.585,31
III			2.621,02	2.779,62	2.947,82	3.126,19	3.315,35	3.515,97	3.728,72
IV					3.065,73	3.251,24	3.447,97	3.656,61	3.877,87
V						3.381,29	3.585,89	3.802,87	4.032,98
VI							3.729,32	3.954,98	4.194,30
Varição%		6,051	6,051	6,051	6,051	6,051	6,051	6,051	6,051

Fonte: PCCR – Rio Branco (2017).

A tabela anterior mostra-nos que o salário inicial de um professor com formação superior na Rede Municipal de Rio Branco é de 2.154, 64 (dois mil cento e cinquenta e quatro reais e vinte e quatro centavos), podendo chegar, ao fim da carreira, ao valor de R\$ 4.194,30 (quatro mil cento e noventa e quatro reais e trinta centavos). O salário pago aos professores do município está em consonância com o proposto com o piso nacional estabelecido no valor de R\$ 2.557,74 para a jornada de 40 horas semanais.

Os valores recebidos pelos docentes variam conforme o nível da carreira no qual se encontram. Conforme o art. 6º do PCCR, o desenvolvimento profissional dos docentes pode dar-se de duas maneiras: de forma horizontal e vertical. No desenvolvimento horizontal, os profissionais do magistério público podem atingir até nove referências/letras e, no vertical, podem atingir até seis níveis.

Segundo o art. 8º, a progressão do servidor, na qual ele passa de uma referência/letra a outra se dá de forma automática a cada três anos, incidindo sobre essa progressão um acréscimo de 6, 051% de uma referência/letra a outra na tabela de vencimentos. Quanto à promoção, passagem do servidor de um nível para o outro no mesmo grupo, segundo o art.10, será concedido após requerimento do servidor, que deve comprovar alguns critérios exigidos para sua efetiva promoção. Dentre esses requisitos estão: permanência no nível que se encontra por um tempo mínimo de quatro anos; comprovar conclusão de cursos de especialização, mestrado ou doutorado e comprovar assiduidade no serviço.

Em seu capítulo VI, o PCCR trata acerca das vantagens pecuniárias, o plano enfatiza, que os docentes farão jus aos seguintes percentuais, de acordo com sua titulação: 10% (dez por cento) para curso de especialização com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas; 15% (quinze por cento) para mestrado e 20% (vinte por cento) para doutorado. Ainda tratando sobre vantagens pecuniárias, o plano estabelece, em seu art.25, que os docentes e servidores administrativos, tanto efetivos como provisórios lotados na Secretária Municipal, terão direito ao Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ.

Através da questão 16 do questionário aplicado, buscamos identificar os valores da remuneração recebida pelos professores participantes da pesquisa. Conforme os dados colhidos, 58% dos sujeitos indicam receber entre R\$ 1.726,00 a R\$2.154,00 (vinte e nove docentes), já 24% indicam receber salário entre R\$ 2.156,00 a R\$ 2.621,00 (doze docentes), 8% afirmam receber R\$ 3.066,00 a R\$ 4.195,00 (quatro docentes) e 6% de R\$ 1.437,00 a R\$

1.725,00 (três docentes). Dos sujeitos pesquisados 4% não responderam à questão (dois docentes).

TABELA 19 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O SALÁRIO

Salário	Frequência	Proporção (%)
De R\$ 1.437,00 a R\$ 1.725,00	3	6%
De R\$ 1.726,00 a R\$2.154,00	29	58%
De R\$ 2.156,00 a R\$ 2.621,00	12	24%
De R\$ 2.621,00 a R\$ 3.065,00	-	-
De R\$ 3.066,00 a R\$ 4.195,00	4	8%
Não respondeu	2	4%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Conforme os dados da tabela, a maior parte dos professores, 58% tem salários entre R\$ 1.726,00 a R\$2.154,00 (vinte e nove docentes). O que indica que esses docentes recebem o valor inicial estipulado para formação em nível superior. Já a menor parcela, 6% dos sujeitos, recebe entre R\$ 1.437,00 a R\$ 1.725,00 (três sujeitos), que está abaixo do determinado no PCCR como salário inicial, o que pode ocorrer, sobretudo, em casos em que o docente possui contrato de jornada suplementar.

Solicitamos, então, através da pergunta de número 17 do questionário, que os docentes avaliassem a remuneração recebida, podendo classificá-la como “ótima”, “boa”, “regular”, “ruim” ou “péssima”. Dentre os professores pesquisados, 42% avaliam a remuneração recebida como “regular” (vinte e um docentes), seguidos por 32% que a consideram “ruim” (dezesseis docentes), 18% avaliaram como “péssima” (nove docentes), e 8% como “boa” (quatro docentes).

Como exposto em outro momento do texto, a insatisfação dos docentes com sua remuneração se dá por diversos fatores, dentre eles, por considerarem os valores abaixo do recebido em outras profissões com mesmo nível de formação. Gatti e Barretto (2009) apresentam dados que relacionam e comparam as remunerações recebidas pelos professores com as recebidas em outras profissões que, assim como a docência, têm alta participação feminina em seus quadros (dentistas, arquitetos, farmacêuticos, enfermeiros, jornalistas). Conforme as autoras,

Comparando com os salários médios de outras profissões que também exigem para seu exercício nível superior de formação, verifica-se que os professores têm

rendimento médio muito menor [...] Mesmo considerando o número de horas-trabalho semanal, a média salarial dos professores da educação básica fica muito a dever em relação às outras profissões (GATTI E BARRETTO, 2009, p. 247).

O contexto exposto denota a desvalorização da docência, sobretudo, em relação à outras profissões, que gozam de melhores remunerações, mesmo com mesmo nível de formação que os professores.

O acúmulo de contratos foi apontado pelos docentes como um aspecto ocasionado, sobretudo, pelos baixos salários. Visando identificar o número de contrato dos docentes, ou mesmo a possibilidade atuarem em outras áreas que não a docência, estabeleceu-se a pergunta de número 18 do questionário. As respostas apontaram que 38% também possuem contrato com a Rede Estadual de Rio Branco como professores (dezenove docentes), 36% afirmam não ter outra atividade remunerada (dezoito docentes), 10% afirmam manter outro contrato na rede privada (cinco docentes), 8% em outras atividades (quatro docentes), 6% na Rede Municipal (três docentes) e 2% indicou a opção “outros” (um docente), segundo esse sujeito, ele exerce a docência na Rede Municipal em outra cidade que não Rio Branco.

TABELA 20 – PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO AS ATIVIDADES REMUNERADAS QUE DESEMPENHAM

Exerce outra atividade remunerada	Frequência	Proporção (%)
Não	18	36%
Sim, na Rede Estadual de Ensino	19	38%
Sim, na Rede Municipal de Ensino	3	6%
Sim, na Rede Privada de Ensino	5	10%
Sim, outra atividade	4	8%
Outros	1	2%
Não respondeu	-	-
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados da tabela indicam que a maior parcela dos sujeitos, 38%, afirma exercer a docência também na Rede Estadual de Educação (dezenove docentes). Segundo Silva e Fernandes (2006), o acúmulo de contratos e a conseqüente ampliação da jornada de trabalho são algumas das conseqüências do contexto de baixos salários. Segundo os autores,

Os professores são unânimes em afirmar que o único e grande critério é a necessidade de melhorar a renda familiar, até para poder pagar a gasolina que os transporta de uma escola para a outra, obter complementação salarial para assinar

um jornal ou revista, pagar um plano de saúde, ou - a ironia das ironias – pagar a escola particular dos filhos (SILVA E FERNANDES, 2006, p.25).

Conforme os autores, frente aos baixos salários e à necessidade de complementação do orçamento, esses trabalhadores têm buscado meios de aumentar seus rendimentos, seja através de atividades relacionadas à docência ou em outras. Segundo Oliveira e Viera (2012, p.173), “outro fator indicativo da jornada ampliada de trabalho e intensificação do trabalho se refere ao número de unidades educacionais em que o sujeito docente trabalha”.

Na questão 19 do questionário buscamos identificar se as despesas familiares na residência dos docentes são ou não custeadas, em sua maioria, pela remuneração recebida por eles como professor. Os dados indicam que 68% dos sujeitos custeiam a maior parte das despesas de casa com a remuneração recebida como professor (trinta e quatro docentes). 26% afirmam que não custeiam a maior parte das despesas com essa remuneração (treze docentes), já 6% não responderam (três docentes).

Conforme podemos observar nas respostas dadas ao item “C” da questão 14 do questionário, a necessidade de acúmulos de contrato e a conseqüente ampliação da jornada de trabalho relacionam-se ao fato de que o salário não tem sido suficiente para “viver dignamente”, como destacaram algumas das respostas, uma vez que não atende às necessidades básicas. Além disso, como destaca a maioria dos docentes, é através dessa remuneração que são custeadas, em sua maior parte, as despesas familiares¹⁰.

O contexto exposto na resposta dos docentes aponta, inicialmente, para diferenciações nos vencimentos dos professores. O que tem relação com o nível da carreira no qual o professor encontra-se. Segundo a avaliação dos docentes, os salários não têm se estabelecido satisfatoriamente, o que se mostra nos conceitos atribuídos nas avaliações. Além disso, os dados mostram que a maior parte dos docentes desenvolve outras atividades, em sua maioria na docência, tanto na própria Rede Municipal de Rio Branco, como na Estadual ou privada e também em funções não ligadas à docência. Segundo os docentes, as despesas familiares são custeadas em sua maioria pela remuneração recebida como professor.

Outro componente da remuneração docente da Rede Municipal de Branco é o PEQ, que se estabelece no art. 23 do PCCR, entre as verbas transitórias, pagas uma vez por ano. Através da questão de número 20 do questionário, buscamos identificar e analisar a visão dos professores acerca do Prêmio pela elevação da aprendizagem – PEQ, assim como sobre os critérios para seu recebimento.

¹⁰ Vale ressaltar, que, como exposto na resposta à pergunta 2 e 4 do questionário, os docentes são, em sua maioria, casados e com filhos.

A partir das respostas dos sujeitos, estabelecemos as subcategorias intermediárias *a posteriori*: “considera o PEQ como uma forma de valorização, concorda com os critérios para recebimento”, “considera o PEQ como uma forma de valorização, discorda dos critérios para o recebimento” e “não considera o PEQ como uma forma de valorização”.

QUADRO 9 – SUBCATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS A POSTERIORI VISÃO DOCENTE ACERCA DO PRÊMIO PELA ELEVAÇÃO DA QUALIDADE – PEQ

Categoria inicial <i>A priori</i>	Subcategorias intermediárias <i>A priori</i>	Subcategorias intermediárias <i>A posteriori</i>
REMUNERAÇÃO DOCENTE	Visão dos professores acerca do Prêmio pela elevação da aprendizagem – PEQ	Considera o PEQ como uma forma de valorização, concorda com os critérios para recebimento.
		Considera o PEQ como uma forma de valorização, discorda dos critérios para o recebimento.
		Não considera o PEQ como uma forma de valorização.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Dentre as respostas dadas, observamos que a maior parte dos docentes considera o PEQ como algo positivo, concebendo-o como uma forma de incentivo ou reconhecimento com critérios adequados, no entanto, uma parcela dos sujeitos, mesmo concordando com o Prêmio, questiona os critérios para o recebimento. Em menor proporção estão os sujeitos que demonstram não conceber o prêmio como meio de valorizar a docência ou seus trabalhadores.

O Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem é estabelecido através do Decreto nº 946 de 22 de julho de 2014, que, em seu art.2º, afirma que “o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ tem como princípio assegurar maior e melhor aprendizagem dos alunos, bonificando os profissionais que obtiverem êxito no processo de ensino e aprendizagem” (RIO BRANCO, 2014).

Para o recebimento do Prêmio, foram estabelecidos alguns critérios, presentes no art. 4º¹¹

VI – Ao professor do Ensino Fundamental do 1ª ao 5ª ano:

A) A escola que atingir 70% da meta de qualidade da aprendizagem aferidas pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem – PROA, qualifica todos os seus profissionais ao direito de receber o Prêmio pela Elevação da Qualidade – PEQ, proporcional ao desempenho a meta alcançada.

¹¹ Em nosso texto ressaltamos somente os critérios estabelecidos aos docentes dos anos iniciais, por serem os sujeitos de nossa pesquisa, no entanto, cabe destacar que, no art. 4º, constam os critérios definidos (que se diferenciam conforme os cargos) para todos os profissionais do magistério público municipal de Rio Branco.

B) Na Escola em que a média for inferior a 70%, da aprendizagem aferida pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem – PROA, o Prêmio pela Elevação da Qualidade – PEQ, será concedido individualmente aos professores que apresentarem em suas turmas aprendizagem igual ou superior a 70%, sendo pago proporcionalmente a meta.

C) A turma/escola que atingir a meta de aprendizagem aferidas pelo PROA, igual ou superior a 91% fará jus a receber 100% do Prêmio pela Elevação da Qualidade – PEQ.

§1º Soma-se aos critérios descritos nas alíneas “a”, “b” e “c” do inciso VI deste artigo, para efeito de recebimento do Prêmio pela Elevação da Qualidade – PEQ, a comprovação de participação em no mínimo 90% dos planejamentos e formação continuada, realizadas pela SEME/escola.

§2º A medida que trata as alíneas “a”, “b” e “c” do inciso VI, artº5º, é resultado da divisão das somas das avaliações do PROA de língua Portuguesa e matemática do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (RIO BRANCO, 2014).

Ao observarmos os critérios estabelecidos, notamos a centralidade das metas para efetivação do pagamento do Prêmio. As escolas devem alcançar pelo menos 70% da meta de aprendizagem (em português e matemática), para que seus servidores tenham direito ao Prêmio. No entanto, quando isso não ocorrer, o artigo estabelece que as notas das turmas sejam avaliadas individualmente, para que, assim, verifique-se quais alcançaram os 70% e quais docentes terão direito ao Prêmio. Outro critério estabelecido é o da participação dos docentes em formações continuadas.

Conforme Duarte e Ferreira (2012), as políticas de bonificação são características presentes na forma de gerência do Estado pós-reformas educacionais, tendo relação direta com as buscas por melhores resultados nas avaliações de desempenho, instituídas, sobretudo, a partir dos anos 2000.

Frente as respostas mais frequentes, dadas pelos sujeitos, estabeleceu-se a subcategoria intermediária *a posteriori* “considera o PEQ como uma forma de valorização e concorda com os critérios para recebimento” que se estabeleceu através das respostas dadas pelos professores P5A, P1B, P2B, P3C, P8G, P7H. Segundo esses sujeitos, o PEQ se estabelece como uma forma de valorização dos professores, e seus critérios influem positivamente tanto na educação como no trabalho docente.

Muito incentivo, pois o valor do salário não é essas coisas. Com a PEQ incentiva a busca do conhecimento e a busca de alcançar resultados (P5A).

A PEQ ajuda o professor a se valorizar no trabalho de sala de aula. Os critérios do recebimento levam a turma para um patamar melhor nos conhecimentos dos alunos (P1B).

Gosto muito dessa movimentação, pois, de certa forma, serve de motivação entre os professores, que vira uma competição para o destaque na escola do Professor nota 10 com a turma (P2B).

Acredito que a PEQ incentiva o professor a desenvolver suas habilidades na sala de aula, porque é através desse prêmio que percebemos as capacidades dos professores. Ele busca fazer o melhor trabalho na sala de aula, com o objetivo de ganhar o prêmio como melhor professor (P3C).

A resposta dada pelos sujeitos manifesta o apoio destes em relação ao prêmio. Segundo os professores, o prêmio se estabelece como algo positivo, que os motiva na busca por resultados e mais conhecimento. Além de incentivar uma “competição positiva” entre os docentes em busca de reconhecimento através do desempenho. Conforme Duarte e Ferreira (2012):

[...] na perspectiva da modernização da escola, as premiações e gratificações dos professores servem para incentivar as escolas a buscarem melhor desempenho do corpo discente nos testes padronizados. Esses incentivos podem ser individuais, com metas traçadas para os docentes e seus respectivos alunos e coletivas, com metas traçadas pela escola, em que cada docente tem que fazer a sua parte para que a escola consiga atingir a sua meta. Trata-se da soma das partes que formam um todo, tão difundida pela qualidade total da educação, e nomeada de participação (DUARTE; FREITAS, 2012, p. 253).

Desse modo, as bonificações atuam no sentido de fazer com que as escolas, a gestão e os docentes busquem, através de um esforço coletivo, o alcance das metas estipuladas, ou seja, é atribuída a responsabilidade a esses sujeitos pelo alcance das metas e, conseqüentemente, pelo recebimento do Prêmio.

As respostas dos sujeitos evidenciam como a performatividade, na qual “os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção” (BALL, 2005, p.543) tem se disseminado através das políticas avaliativas. Os dados expostos pelo poder público, que publicizam os resultados das avaliações servem como parâmetro para o desenvolvimento de uma cultura nas instituições escolares, que incentiva a competição e a busca de notoriedade, tida pelos docentes e escolas muitas vezes como “reconhecimento” do trabalho realizado. Conforme Ball (2004),

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (*performatividade*) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da

qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004, p.23).

Nesse sentido, a autonomia dada às instituições e aos docentes deve ser usada a favor dos resultados, que passam a depender dos esforços individuais e coletivos no interior das escolas, eximindo o Estado e mantendo-o como instância reguladora, pronta a punir as instituições e funcionários que não contribuírem para as melhorias na “qualidade” da educação, mesmo que não sejam dadas condições adequadas para esse fim. Ball (2002, citado por Damasceno, 2010, p. 128) destaca, ainda, que,

A performatividade coloca em pauta uma dimensão emocional, onde as respostas dos indivíduos frente ao que se exige do seu desempenho podem engendrar sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja, além da revolta da moral pública, que por meio da mídia, destina-se a difamar a “pior escola”, e conseqüentemente, os “professores que deixam a desejar”.

Dessa forma, destaca-se como a atividade docente e a educação, gerida a partir de perspectivas mercadológicas, podem se desvencilhar de suas finalidades originais, voltando-se não para a formação plena dos alunos, mas para o alcance de resultados.

A subcategoria “considera o PEQ como uma forma de valorização mas questiona os critérios para o recebimento” se deu através das respostas que indicam que, mesmo concordando com o prêmio, alguns docentes (P2A, P4A, P5B, P1C, P2C, P4C, P2D, P4D, P1E, P2F, P5F, P6F, P3G, P5G, P3H, P8H) questionam e discordam dos critérios para seu recebimento. Além disso, criticam a demora e forma do pagamento, assim como seus valores.

Como forma de incentivo é uma boa estratégia do município, mas considero injustos o valor e requisitos para o recebimento, porque nem sempre é compatível com as exigências para tal. Além do mais, não se tem definida data para receber, nem se será incorporado ao salário (P2D).

É um ótimo incentivo para gratificar o que já fazemos, apesar de que demora muito para receber (P5B).

É bom, mas avaliar os alunos para premiar o professor, entendo que não seja justo, pois a avaliação é um instrumento que não mede de fato o esforço do professor (P1C).

O prêmio em si é uma forma de reconhecimento financeiro mais que justo, já os critérios não são verdadeiros, aí voltamos à estaca zero no que diz respeito ao reconhecimento (P4C).

O prêmio em si é bom para quem o recebe, mas é pouco diante de tantas exigências para recebê-lo. Não concordo com todos os critérios (P2D).

Tenho dois pontos a retratar: bom, porque é uma forma de reconhecimento pelo desempenho dos alunos e do professor. No que se refere aos critérios, acho injustos alguns professores não ganharem por não atingirem os 70%, pois sempre há alunos faltosos, que não aprendem como os outros e estes fazem a prova e dão resultados negativos. Por isso, deve haver melhoria nesse ponto relatado (P4D).

Os critérios devem ser de 70% no mínimo, no entanto, somente os professores que atuam na sala devem receber e não a escola inteira (P6F).

As respostas dada a essa questão pelos sujeitos indica que os critérios estabelecidos para o recebimento do prêmio não têm sido bem vistos pelos docentes. Além da insatisfação quanto aos critérios para recebimento, é notável o questionamento quanto ao valor recebido, a demora para o pagamento e ao fato de o PEQ ser pago a todos os servidores e não somente aos docentes. De acordo com Duarte e Ferreira (2012),

A centralidade pelas avaliações externas, a responsabilização dos docentes pelos resultados dos alunos, a preocupação com o resultado negativo obtido pelos docentes, reforçaram a ampliação das avaliações também para os docentes, muitas delas acompanhadas por bonificações, ou seja, cresce a ideia de premiação por mérito (DUARTE E FERREIRA, 2012, p.250).

Nesse sentido, as bonificações se estabelecem não como forma de valorização, mas como um meio utilizado para levar os professores à busca por resultados.

A subcategoria “não considera o PEQ como uma forma de valorização” se estabeleceu através das respostas dos professores P4C, P6A, P1F, P4G. Vejamos as justificativas dadas pelos sujeitos:

Vejo como um mecanismo de controle sobre os professores, uma pressão camuflada de prêmio (P4C).

Há uma cobrança muito grande em cima do professor quanto aos resultados, mas quando se fala em remuneração, recebemos parcelado e geralmente de um ano para o outro. Não há uma valorização do profissional pelo poder público (P6A.)

Péssimo, haja vista eles não pagarem no início do ano. Existe uma cobrança por parte dos professores para que os alunos alcancem bons resultados, todavia, não há comprometimento em pagar os professores (P1F).

Não recebemos nenhuma premiação, só cobranças e descaso (P4G).

As opiniões colocadas acima destacam que o Prêmio tem contribuído para o contexto de cobranças e pressões sobre os professores. O poder público ancora-se em discursos em prol da melhoria da educação como forma de legitimar os meios utilizados na busca por resultados, que, como podemos inferir através das respostas dos sujeitos, têm afetado o trabalho docente. Como exposto por Silva e Souza (2013), as avaliações têm contribuído para as cobranças e pressões ao corpo docente, que se intensificam na busca por boas colocações nos *rankings* oficiais, afetando, assim, a atividade docente, que molda - se, então, em certa medida, em função das metas impostas e resultados esperados do seu trabalho.

Ao longo da análise da categoria “remuneração docente”, foi possível verificar que, mesmo se estabelecendo como insatisfatória, a remuneração dos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Rio Branco está em conformidade com o estabelecido pelo Piso Salarial Profissional Nacional. No entanto, conforme destacado nos dados, os baixos salários têm contribuído para a ampliação da jornada de trabalho dos professores, que atuam, em sua maioria, em mais de um local de trabalho, seja na Rede Estadual de Ensino, na Rede Privada, ou mesmo em outras atividades não ligadas a docência (o que ocorre em menores proporções). Outro aspecto presente nesta categoria, evidencia que os professores concebem o Prêmio pela Elevação da Qualidade – PEQ, como mecanismo de valorização da docência. Contudo, discordam dos critérios estabelecidos para seu recebimento, uma vez que tais critérios voltados, sobretudo, para busca de resultados em testes padronizados, têm contribuído para o alastramento de uma cultura performática nas escolas, que responsabiliza os docentes sem considerar o contexto de trabalho deles.

No item seguinte abordamos sobre a jornada de trabalho dos professores e suas possíveis implicações ao trabalho docente.

5.3 JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

A jornada de trabalho, segundo Dal Rosso (2010, p1), está relacionada ao “tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida”. Na docência, essa atividade laboral, no entanto, não se dá restritamente ao decorrer do tempo dos professores em sala de aula, mas se conforma a partir de diversos aspectos. Teixeira (2010) caracteriza como carga horária de trabalho,

[...] a totalidade do tempo de trabalho do professor, em uma ou mais escolas, turmas e turnos escolares, períodos nos quais os docentes assumem uma ou mais disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos, tarefas e responsabilidades profissionais. Trata-se do conjunto dos períodos de tempo – reais e virtuais - nos quais o docente desenvolve atividades relativas ao seu trabalho, sejam elas diretamente com os estudantes nas escolas, sejam em outros espaços onde as realizem (TEIXEIRA, 2010, p. 1).

Nesse sentido, buscamos identificar e analisar como tem se configurado esse aspecto na rotina dos Anos Iniciais da Rede Municipal. O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco, determina, em seu art. 31 que a jornada de trabalho dos servidores da Rede Municipal será de até 40 (quarenta) horas semanais, sendo o limite diário máximo entre de 4 e 8 horas. O art. 33 determina que os professores da pré-escola e dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental cumpram 25 horas de trabalho, distribuídos em vinte horas em sala de aula e cinco horas voltadas as atividades de planejamento (RIO BRANCO, 2017).

Através da pergunta de número 21, questionamos os docentes acerca da carga horária semanal cumprida por eles e chegamos aos seguintes dados: 28% afirmaram cumprir de 21 a 25 horas semanais (quatorze docentes), 26% alegam cumprir 20 horas semanais (treze docentes), 22% afirmam trabalhar entre 26 a 29 horas (onze docentes), 12% de 30 a 40 horas semanais (seis docentes). 12% não responderam à questão (seis docentes).

TABELA 21 – CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

Carga horária	Frequência	Proporção (%)
20 horas-aula	13	26%
De 21 a 25 horas-aula	14	28%
De 26 a 29 horas-aula	11	22%
De 30 a 40 horas-aula	6	12%
Não respondeu	6	12%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Evidencia-se, no quadro anterior, que a maior parte dos sujeitos pesquisados, 28%, cumpre carga horária de 21 a 25 horas- aulas (quatorze docentes), dentro do que está previsto pelo PCCR para docentes dos Anos Iniciais. A menor proporção, 12%, está entre os sujeitos que afirmam cumprir carga-horária de 30 a 40 horas semanais (seis docentes), o que extrapola a carga horária definida para um só contrato de trabalho de um professor dos Anos Iniciais. O que pode ser ocasionado pelo cumprimento de mais de um contrato no mesmo local.

Como foi apresentado em outro momento do texto, no qual evidenciamos a avaliação dos docentes quanto à carga horária semanal, os docentes avaliam bem esse item, considerando uma boa carga horária. No entanto, a maior ressalva dos docentes é quanto ao tempo gasto para além do que é previsto contratualmente, e que, por sua vez, não é remunerado.

Através da subcategoria “carga horária para além da jornada contratual” buscamos identificar como tem se estabelecido o contexto exposto anteriormente, que ressalta como a jornada de trabalho tem se conformado para além da carga horária estipulada legalmente, no caso dos docentes, para além do tempo nas escolas em sala de aula ou nos planejamentos. Dessa forma, procuramos identificar qual a frequência com que os professores costumam levar trabalho da escola para casa. 72% professores indicaram sempre levar trabalho para casa (trinta e seis docentes), já 20% indicam levar frequentemente (dez docentes). A opção “raramente” foi indicada por 8% dos sujeitos (quatro docentes).

Os dados revelam que a maior parte dos professores participantes da pesquisa indica levar trabalho da escola para casa “sempre” ou “frequentemente”. Nenhum dos sujeitos indica “nunca” levar trabalho para casa.

Os dados reforçam a constatação já realizada anteriormente acerca do prolongamento da jornada de trabalho dos professores pesquisados, uma vez que eles dedicam horas fora da jornada de trabalho dos contratos a atividades ligadas à docência, sem que ela seja calculada em seus vencimentos. O tempo dedicado em casa às atividades da escola foi outro questionamento apresentado aos sujeitos (pergunta 23). Os dados revelam que 40% dos professores gastam de 2 a 4 horas (vinte docentes), Já 24% deles indicam dedicar de 4 a 6 horas (12 docentes), 18% de 6 a 8 horas (nove docentes), 14% mais de 8 horas (sete docentes), e 4% até 2 horas por semana (dois docentes).

TABELA 22 – TEMPO GASTO EM CASA EM ATIVIDADES ESCOLARES RELACIONADOS A DOCÊNCIA

Tempo Gasto	Frequência	Proporção (%)
Até 2 horas por semana	2	4%
De 2 a 4 horas por semana	20	40%
De 4 a 6 horas por semana	12	24%
De 6 a 8 horas por semana	9	18%
Mais de 8 horas por semana	7	14%
Não respondeu	-	-
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados nos indicam que a maioria dos sujeitos, 40%, tem dedicado de 2 a 4 horas em casa às atividades relacionadas à docência (vinte sujeitos). Já menor proporção, 4%, está entre os que indicam dedicar até 2 horas (dois docentes).

Questionados sobre os aspectos que mais absorvem seu tempo nas escolas, 66% dos professores (trinta e três docentes) indicaram que são as atividades em sala de aula, já 22%, que são as de manutenção da disciplina dos alunos (onze docentes), e 6% às reuniões pedagógicas (três docentes).

TABELA 23 – ATIVIDADES QUE MAIS ABSORVEM O TEMPO DOS DOCENTES NAS ESCOLAS

Atividade	Frequência	Proporção (%)
As atividades em sala de aula	33	66%
A manutenção da disciplina dos alunos	11	22%
As reuniões administrativas	-	-
As reuniões pedagógicas	3	6%
Não respondeu	3	6%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tabela destaca que, como já previsto, os professores dedicam a maior parte do tempo às atividades em sala de aula, ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A manutenção e disciplina dos alunos foi colocada como o segundo aspecto que mais absorve os tempos dos professores.

Além do trabalho desenvolvido nas salas de aula, o professor precisa atender a outras demandas da escola. Nesse sentido, estabeleceu-se a subcategoria intermediária *a priori* “atividades desenvolvidas além das aulas”, visando identificar quais outras demandas os professores têm assumido.

O princípio da gestão democrática na educação estabeleceu a necessidade/requerimento de maior participação da comunidade escolar na gestão da escola (pelo menos em tese), o que resultaria na divisão de responsabilidades e partilha nas decisões relativas à escola e ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Neto (2012, p.261), “a gestão democrática supõe o trabalho coletivo em todas as esferas da instituição, compreendida como lugar da aprendizagem”. Nesse sentido, para além das atividades ligadas estritamente à docência, os professores passaram a compor outros espaços dentro da escola, assumindo assim outras demandas.

Na pergunta 26, solicitamos aos docentes que identificassem de quais atividades, para além da sala de aula, eles costumam participar¹². Conforme os dados, 86% dos professores indicaram participar de reuniões de planejamento nas escolas (quarenta e três docentes). A segunda maior menção foi feita às reuniões com pais, dos 50 professores, 80% indicaram realizar essa atividade (quarenta docentes). A terceira opção mais citada pelos docentes foi a participação em cursos de formação continuada na escola, 72% indicaram essa alternativa (trinta e seis docentes). A participação em reuniões sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, e as reuniões para discutir e elaborar o Plano Político Pedagógico – PPP nas escolas foram indicados respectivamente por 10% dos sujeitos (cinco sujeitos). Já as reuniões do conselho escolar foram indicadas por 8% dos professores (quatro docentes).

TABELA 24 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO AS ATIVIDADES DESEMPENHADAS

Atividades desempenhadas	Frequência	Proporção (%)
Reuniões de planejamento na escola	43	86%
Reuniões com pais de alunos	40	80%
Cursos de formação continuada na escola	36	72%
Reuniões sobre PDE	5	10%
Reuniões para discutir e elaborar o PPP	5	10%
Reuniões do conselho escolar	4	8%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

As respostas dos sujeitos indicam-nos que as reuniões de planejamento são as atividades mais desempenhadas por eles, para além das atividades em sala de aula, seguido pelas reuniões com os pais. O tempo dedicado ao planejamento compõe parte da jornada de trabalho dos professores determinado no PCCR de Rio Branco. No entanto, não conseguimos através de nossos dados, identificar se o tempo estipulado, que é de cinco horas semanais, tem sido suficiente para essa prática, ou mesmo como ela se organiza ao longo da rotina de trabalho.

Ao longo do estudo desta subcategoria fica evidente como o trabalho docente se prolonga para além da jornada de trabalho estipulada nos contratos de trabalho. Como podemos constatar, todos os professores levam atividades do trabalho para casa. Além disso, dedicam tempo, também, a outras atividades nas escolas. Conforme Oliveira (2006, p.214), o

¹² Nesta pergunta os sujeitos pesquisados podiam selecionar mais de uma opção, o que justifica a frequência das respostas.

aumento da jornada de trabalho, dentro e fora dos locais de trabalho, tem sido característico da intensificação do trabalho docente. Segundo a autora, “podemos observar a intensificação do trabalho docente resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes”.

Teixeira (2010) chama-nos atenção ao fato de que a docência é composta majoritariamente por mulheres, o que atribui ainda mais peso a esse contexto de intensificação e prolongamento de atividades. Conforme a autora,

[...] tendo em vista a predominância de mulheres no magistério, sobre as quais ainda recaem, majoritariamente, as tarefas domésticas e da educação dos filhos, constata-se que as professoras têm suas jornadas de trabalho ampliadas, configurando-se a dupla carga de trabalho das mulheres – no lar e fora do lar, podendo levá-las à exaustão, ao adoecimento, entre outros prejuízos e comprometimentos a sua qualidade de vida. (TEIXEIRA, 2010, p.35)

Desse modo, percebemos um contexto explícito de intensificação do trabalho destes sujeitos, mulheres, casadas, com filhos, que atuam (em sua maioria) em mais de uma escola, e ainda precisam lidar com as atividades desenvolvidas na vida familiar.

Nesta subcategoria, apresentamos dados que evidenciam um quadro docente que cumpre, em sua maioria, a carga horária estipulada pelo PCCR do município para docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é de 25 horas semanais. No entanto, as informações colhidas mostram que, além dessa carga horária, os professores sempre dedicam mais tempo, em casa, para realização de trabalhos ligados à sua profissão, gastando, no mínimo, duas horas semanais. Nas escolas, os professores indicam as atividades de aula como atividade que mais absorve o tempo na escola, mas declaram, ainda, participar frequentemente de reuniões de planejamento e reuniões com pais de alunos.

5.3.1 Percepção docente acerca de possíveis alterações no seu trabalho que possam acarretar intensificação e prolongamento das atividades docentes

Esta subcategoria objetiva identificar e analisar a percepção dos professores sobre possíveis alterações nos últimos cinco anos nas exigências postas ao seu trabalho, que podem ter culminado em processos de intensificação e prolongamento das atividades relacionados à docência (questão 26). Inicialmente, os professores deviam indicar se perceberam ou não essas alterações e, posteriormente, justificar sua resposta. Dos 50 sujeitos, 46% alegaram ter percebido alterações (vinte e três docentes), 44% afirmaram que não (vinte e dois docentes), e 10% não responderam ao questionamento (cinco docentes).

Os dados evidenciam que a maior parte dos sujeitos pesquisados indica ter percebido alterações no seu trabalho. No entanto, há uma diferença pequena entre as proporções do “sim” e do “não”. Através das justificativas dadas, procuramos analisar como se estabeleceram essas proporções e as condicionantes que levaram os docentes às suas respostas.

Segundo alguns dos sujeitos que indicam ter percebido essas alterações, as principais mudanças se conformam em relação ao aumento de cobranças nos locais de trabalho (P2A, P6A, P2B, P1C, P3C, P4D, P2F, P8G, P4H, P5H, P8H), que estão relacionadas, sobretudo, à busca de resultados.

O alcance dos resultados tem sido nosso foco (P2A).

Há uma cobrança maior a cada ano quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos da educação. Resultados confirmados nas avaliações externas (P6A).

Avaliações externas para os alunos do 5º ano. Prova Brasil, neste ano de Prova Brasil exige-se mais dos alunos e dos professores, com formações duas vezes por mês à noite (P1C).

Como trabalho com 1º ano, percebi mudanças principalmente no resultado final do ano. A cobrança agora é que todos estejam lendo. Antes era exigido apenas na hipótese silábica-alfabética. Também está sendo cobrado habilidade de análise de textos bem escritos, o que faz com que devamos alfabetizar pelo menos até setembro (P4D).

Cada ano é uma novidade (exigência) (P2F).

Cada vez mais tem se intensificado uma cobrança por parte da Secretaria/gestão por resultados favoráveis, o que culmina no aumento do trabalho e desenvolvimento de aula e materiais a serem utilizados nas aulas para melhorar o desempenho dos alunos (P8G).

Cobranças da SEME, gestores, coordenadores, causando excesso de trabalho (P4H).

As exigências são, muitas vezes, porque estão preocupados com o índice de aprovação e o IDEB muito mais do que com a própria aprendizagem do aluno (P5H).

Muita pressão para alcançar metas vindas do MEC e que exigem um trabalho mais intenso principalmente do professor, pois cai sobre ele toda responsabilidade (P8H).

As justificativas dadas pelos professores apontam para o aumento de cobranças, relacionadas, em grande medida, aos resultados das avaliações externas, que têm culminado em pressão sobre os docentes e alterado o seu trabalho.

Em sua dissertação, Silva (2017) analisa o posicionamento dos professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Rio Branco frente aos impactos das políticas reformistas no trabalho pedagógico. Os dados colhidos junto aos docentes indicam, segundo a autora, que,

[...] não é incomum ouvir dos professores que em época de lotação, nas secretarias, nenhum professor quer ficar com 3º (terceiro) ou 5º (quinto) anos, por serem os anos que demandam mais trabalho em virtude das avaliações e definição de rendimentos. Essas avaliações, portanto, incorporaram e intensificaram atividades ao trabalho docente sem considerar as condições em que o professor exerce sua prática, apenas cobrando-o e o culpabilizando pelos resultados. Dentre as atividades que intensificaram o trabalho docente, está a focalização do currículo centrado nas disciplinas de Português e Matemática que passaram a ser o núcleo das avaliações e, por conseguinte, alvo de esforços maiores no ensino por parte dos professores que devem cumprir com todas as orientações pedagógicas desses componentes curriculares, moldando em parte, o trabalho pedagógico (SILVA, 2017, p.89).

Nesse sentido, o contexto de cobranças e exigências por resultados configura-se como mais uma condicionante que emerge das políticas reformistas pós 1990, que deram relevância central à busca de resultados expressos, sobretudo, pelas avaliações externas. Silva (2017) reforça, ainda, que esse contexto de cobranças se intensifica ainda mais quando as avaliações se aproximam.

Outra modificação percebida pelos professores no trabalho, especialmente nos períodos de avaliação, diz respeito ao aumento das exigências em termos de resultados escolares [...] pois envolve o reforço de atividades, o aumento do planejamento e o desdobramento do professor em função do aluno com mais dificuldades (SILVA, 2017, p.91).

As considerações expressas pela autora evidenciam como as políticas reguladoras, com ênfase nas avaliações, têm moldado o trabalho dos professores.

No entanto, o excesso de cobranças pode se configurar como algo positivo para o trabalho docente, segundo os professores P2B e P3C.

Mas eu acho natural as cobranças, a elaboração das planilhas e outros afazeres (P2B).

As exigências são para que o trabalho seja feito de maneira qualificada. Dessa forma, os alunos se tornam seres habilitados e pensantes para o seu futuro (P3C).

Observamos, nessas justificativas, que os professores já se “adaptaram” de alguma forma ao modelo instalada na rede pública e até mesmo às atividades de cunho mais burocrático, como “elaboração de planilhas”, destacada pelo P2B. Além disso, as cobranças

se estabelecem, também, segundo P3C como forma de melhorar a qualificação do trabalho realizado e, conseqüentemente, a formação dos alunos.

As colocações feitas pelos dois professores não negam a existência de cobranças, pelo contrário, reforçam que elas existem. Nelas se explicitam mais ainda os processos de responsabilização e intensificação aos quais os docentes têm se submetido. Nesse contexto, o professor toma para si a responsabilidade pelas possíveis notas nas avaliações e, buscando bons resultados, prolonga seu trabalho, explicitando a autointensificação e o modelo performático instalado na atividade docente.

O prolongamento da jornada de trabalho tem sido outro aspecto apontado entre as alterações percebidas, segundo os professores P1C, P1E, P5F, P6F, P3G, P5G, P8G.

A formação continuada tem se intensificado para a melhoria da aprendizagem (P1E).

A cada ano precisamos nos informar e obter novos conhecimentos, então, as exigências são cada vez maiores, e o prolongamento de horas e atividades sofre alterações com isso. Temos que estudar mais e mais (P6F).

Grupo de estudo de 12 encontros por ano, formação continuada pela Secretaria e formação pela escola, o planejamento sempre com cobrança de atividade ou rotina para os finais de semana (P3G).

Cada ano que passa, devido às novas gerações, precisamos estar sempre atualizados, o que acaba tomando um bom tempo nas escolhas das atividades (P5G).

As justificativas dos professores indicam um prolongamento da jornada, sobretudo pelo aumento das formações continuadas, realizadas na Secretaria de Educação – SEME e nas escolas. Segundo Oliveira e Vieira (2012),

É possível analisar a intensificação tanto em termos quantitativos relacionados ao volume de tarefas, como em termos qualitativos caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho. Nesse processo, observa-se um comprometimento do trabalhador que faz com que assuma para si a responsabilidade pelos resultados do trabalho e da instituição, o que pode ser considerado processo de autointensificação do trabalho. (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 174).

As alterações trazidas ao trabalho docente, a partir da reestruturação do sistema educacional, caem de súbito sobre os docentes, sem que haja as adequações necessárias ou melhorias nas condições de trabalho, levando os docentes à busca de adaptação mesmo em meio a processos explícitos de precarização de sua atividade.

Silva (2017), ao analisar o contexto de pressões ao qual são submetidos os docentes dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Rio Branco, destaca as principais respostas dadas pelos sujeitos a esse contexto.

[...] foi-lhes perguntado quais estratégias utilizam, em sala de aula, em resposta às cobranças, para saber como lidam com a exigência de performatividade que tem esvaziado o aspecto formativo do ensino e, muitas vezes, focado no alcance de índices. Dentre os recursos ou estratégias apontadas há os destaques comuns às falas como os recursos metodológicos, o cumprimento dos planos de aula e ações de questionamento/resistência. De outra forma, específico nas falas de alguns professores, aparecem o uso de (espécie) de diário de ocorrências e o trabalho em conjunto com outros professores. (SILVA, 2017, p.114)

Nesse sentido, os professores parecem responder às exigências postas, buscando formas de cumpri-las, como também inferimos através de nossos dados. Mesmo discordando em parte, os docentes concebem as exigências como forma de melhorar seu trabalho e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

Mais uma vez parece que o professor não tem se preocupado com recursos ou estratégias que lhes permita minimizar sua condição de trabalho, ao contrário, seus recursos vão no sentido de alcançar o que é exigido dele, responsabilizando-se pelo alcance dos resultados e, conseqüentemente, contribuindo para o aumento da demanda de seu trabalho (SILVA, 2017, p.115).

A autora segue afirmando que há professores que buscam, de alguma forma, questionar a forma como tem se estabelecido seu contexto de trabalho. No entanto,

Os elementos de resistência que os professores manifestam não conseguem assumir de fato uma dimensão efetivamente política por todas as condições de formação, de constituição profissional e de regulamentação do trabalho a que esses profissionais estão submetidos (SILVA, 2017, p.116).

Tanto no estudo realizado por Silva (2017) como em nossa pesquisa evidencia-se um contexto no qual os professores destacam a situação precária da docência, no entanto, ainda não parecem entendê-la dentro do panorama que tem cada dia mais regulado, defasado e desvalorizado a docência.

Nesta subseção evidenciou-se como tem se conformado a jornada de trabalho docente, composta não somente pela carga horária estipulada nos contratos de trabalho. Além disso, ressaltou-se como o processo de intensificação do trabalho docente tem se estabelecido, tanto pelo aumento de demandas como pelas exigências e cobranças ao decorrer da rotina de trabalho dos professores.

5.4 PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O CONTRATO DE TRABALHO

A forma de contratação dos professores pode variar dentro dos sistemas e redes de ensino, ocasionando maior ou menor estabilidade a estes sujeitos. Segundo Ribeiro (2010),

Genericamente, o termo “contrato de trabalho” compreende de forma abrangente todo contrato pelo qual uma pessoa se obriga a uma prestação de trabalho em favor de outra. Restringindo-o, pode ser definido como a modalidade de contrato pelo qual uma pessoa física se obriga, mediante o pagamento de uma contraprestação (salário), a prestar trabalho de natureza não eventual, ou seja, de forma contínua, em favor de outra pessoa (física ou jurídica) a quem fica juridicamente subordinada. Dessa forma, havendo em citada relação jurídica a figura do empregado e empregador, e como objeto o trabalho subordinado, prestado de forma pessoal – o empregado não se pode fazer substituir –, com continuidade e mediante salário, tem-se reconhecido o contrato de trabalho em sentido estrito (RIBEIRO, 2010, p.1).

O professor se estabelece, dessa forma, como prestador de serviço mediante uma remuneração. Podendo para isso se submeter a contrato ou contratos que podem variar. Miranda (2006, p.6), ao discutir acerca das variadas formas de contratação dos professores, destaca que,

Com relação às escolas públicas, se antes existia a figura do professor efetivo como regra, esse agora compartilha de outras formas de contratação. Portanto podemos destacar três formas predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo, o professor temporário e o professor precarizado. O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório - pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino - sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos (MIRANDA, 2006, p.6).

Nesse contexto, o professor pode exercer suas atividades em diferentes horários e instituições. Vale ressaltar que, como já evidenciamos em outro momento deste texto, a maior parte dos docentes pesquisados possuem dois contratos de trabalho, conformando o contexto exposto pelo autor.

Através da pergunta 27 do questionário, buscamos identificar qual a situação trabalhista dos professores pesquisados. Os dados coletados indicaram que 70% dos sujeitos possuem contrato efetivo com a Rede Municipal (trinta e cinco docentes) 28% mantém contrato temporário (quatorze docentes) e somente 2% realiza aulas complementares (um docente), o que explícita que uma maioria de servidores efetivos na Rede Municipal de Rio Branco, como pode ser observado na tabela a seguir.

TABELA 25 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO SEGUNDO O CONTRATO DE TRABALHO

Situação trabalhista	Frequência	Proporção (%)
Contrato efetivo	35	70%
Contrato temporário/provisório	14	28%
Aulas complementares	1	2%
Outros	-	-
Não respondeu	-	-
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados expostos indicam que a maior parte dos professores participantes da pesquisa possui contrato efetivo na Rede Municipal de Rio Branco, o que se estabelece como condicionante positiva, uma vez que o vínculo efetivo gera maior estabilidade e possibilidades de desenvolvimento profissional.

Carvalho (2018), utilizando dados do Censo de 2017, apontou a existência de 833.519 (oitocentos e trinta e três mil quinhentos e dezenove) professores de Anos Iniciais com contratos efetivos nas redes municipais do Brasil, o que representa 73,8% do total destes professores. Já os contratados provisoriamente somavam o total de 279,376 (duzentos e setenta e nove mil trezentos e setenta e seis) professores, representando 24,7% dos discentes dos Anos Iniciais no país. Esse contexto demonstra que nossos dados apresentam percentuais de contratos efetivos e provisórios que se aproximam do panorama geral do país, apresentados nos dados do Censo.

Como percebemos através das respostas ao item “b” da questão 14, a situação de servidor efetivo na Rede Municipal contribui para o sentimento de segurança e estabilidade dos professores, conformando-se como um aspecto positivo da carreira e, até mesmo, como uma das condicionantes que podem tornar a carreira atrativa, como fora exposto através das respostas da questão 15. Os docentes com vínculo temporário, no entanto, explicitam o inverso dos professores com contratos efetivos. Segundo esses sujeitos, a sensação de instabilidade é frequente. Conforme Gatti e Barreto (2008),

O tipo de vínculo do professor com a escola está diretamente relacionado com a valorização da carreira do docente. Os profissionais com vínculo temporário são contratados, a princípio, para suprir necessidade temporária de professores. Ocorre, no entanto, que em algumas redes de ensino esse tipo de vínculo vai sendo prolongado indefinidamente, trazendo uma situação profissional precária para esses professores. (GATTI e BARRETO, 2008, p.50).

Esses profissionais submetem-se às formas de contratação temporária, mesmo que isso signifique menos direitos trabalhistas e atuação por tempo determinado. Basilio e Almeida (2018), ao realizarem pesquisa sobre a influência da forma de contratação nas condições de trabalho e remuneração dos docentes, sinalizam para os seguintes aspectos:

- Maior ou menor estabilidade no emprego e no local de trabalho;
- Maior ou menor possibilidade de participar da decisão sobre a escola onde se vai trabalhar;
- Maior ou menor possibilidade de desenvolver uma carreira docente e fazer jus aos incrementos salariais que acompanham as mudanças de nível na carreira;
- Maior ou menor acesso a posições de trabalho que correspondem à formação do professor;
- Maior ou menor acesso à rede de proteção social disponível ao serviço público estadual, isto é, às licenças em caso de adoecimento, à rede de atendimento médico e hospitalar estadual, à aposentadoria especial garantida ao servidor público (BASILIO E ALMEIDA, 2018, p.4).

Explicita-se, dessa forma, como a forma de contratação relaciona-se, em grande medida, com: a estabilidade e, conseqüentemente, com a sensação mínima de segurança em relação ao emprego; as relações dos professores beneficiados pelo fator contratual, uma vez que a incerteza sobre a permanência nas escolas, assim como a rotatividade, interfere no estabelecimento de relações mais sólidas entre profissionais nas escolas e, também, com a comunidade atendida; o desenvolvimento profissional que pode se dar, também, através do tempo de serviço, o que não se aplica aos professores temporários; a possibilidade de atuar em outras funções nas escolas como na gestão, o que se restringe, também, a servidores efetivos; os direitos trabalhistas mais extensivos.

Todos esses elementos impactam a vida profissional dos docentes e enfatizam as perdas recorrentes dos professores provisórios que, além de lidarem com o fantasma do desemprego que o pode abater no fim do ano, ainda têm possibilidades de desenvolvimento profissional e direitos trabalhistas menores.

6 CONDIÇÕES MATERIAIS, AMBIENTAIS E SOCIAIS DE TRABALHO DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

Esta seção tem como objetivo identificar e analisar as condições materiais, ambientais e sociais do trabalho docente, assim como suas possíveis implicações para o trabalho dos professores. A seção se subdivide em 5 (cinco) subseções. Na primeira destacamos a avaliação feita pelos professores em relação as condições de trabalho, mais especificamente aos itens: ambiente físico, recursos materiais, pedagógicos, financeiros e humanos. Na segunda buscamos identificar a média de alunos que compõe as classes dos professores pesquisados. Na terceira apresentamos a avaliação feita pelos professores sobre os graus de controle e autonomia de sua atividade docente. Na quarta subseção a ênfase é dada aos níveis de satisfação apontados pelos docentes em relação a gestão do seu trabalho e às relações nos locais de trabalho. Na quinta seção apresentamos os mecanismos apontados pelos docentes como necessários para melhorias no trabalho docente.

As condições de trabalho conformam-se a partir de diversos aspectos, tanto objetivos como subjetivos, ou materiais e imateriais¹³. Segundo Hypólito (2012, p. 215), as condições materiais de trabalho presentes nas escolas referem-se às questões ligadas a: “[...] aspectos físicos (prédios, salas de aula, ginásios, bibliotecas), aspectos de ensino (que envolvem tamanho das turmas, alunos, materiais didáticos, acervo bibliográfico, dentre outros) e de pessoal (número de docentes, equipes de apoio, substitutos etc.)”. Já Pereira Júnior (2016), em sua tese de doutorado, destaca que os conformadores dessas condições incluem,

Condições ambientais: refere-se ao conjunto de aspectos do local de trabalho dos professores relacionados à sensação térmica e à ocorrência de ruídos e/ou barulhos. Fizeram parte desta categoria: acústica; ruídos; calor; temperatura; poluição sonora; ventilação; umidade [...]; *Infraestrutura:* trata-se da verificação da existência e/ou da avaliação das condições em que se encontram os distintos espaços físicos e/ou serviços básicos disponibilizados nas escolas. Foram registrados os itens: biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário [...]; *Equipamentos e materiais didáticos:* relaciona-se aos insumos de que os professores necessitam para desenvolverem as atividades de docência. Esta categoria contemplou: equipamentos; internet; livro didático; materiais didáticos; condições materiais; computadores; quadro branco [...] (PEREIRA JÚNIOR, 2016, p. 86, grifo do autor).

¹³ Termos utilizados respectivamente por Hypólito (2012) e Tardif e Lessard (2005).

Essas condições materiais, ambientais e sociais conformam-se como cruciais para o contexto de trabalho dos professores, como foi exposto pelos professores participantes da pesquisa ao decorrer das respostas dadas no questionário aplicado.

Buscando identificar como as condições ambientais, materiais e sociais do trabalho docente conformam-se no cotidiano de trabalho dos docentes dos Anos Iniciais da Rede Municipal, estabelecemos as subcategorias intermediárias: “avaliação das condições de trabalho”; “média de alunos”; “controle e autonomia do trabalho docente”; “grau de satisfação em relação a gestão escolar e relações humanas no trabalho”; “mecanismos para melhorias no trabalho docente”.

QUADRO 10 – CATEGORIA CONDIÇÕES MATERIAIS, AMBIENTAIS E SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE

Categoria inicial <i>A priori</i>	Subcategorias intermediárias <i>A priori</i>
CONDIÇÕES MATERIAIS, AMBIENTAIS E SOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE	Avaliação das condições de trabalho docente
	Média de alunos
	Controle e autonomia do trabalho docente
	Graus de satisfação em relação a gestão escolar e relações humanas no trabalho
	Mecanismos para melhorias no trabalho docente

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Iniciamos esta discussão tratando sobre a avaliação e grau de satisfação dos docentes em relação às condições de trabalho que conformam a primeira subcategoria apresentada no quadro anterior, considerando os seguintes itens: “ambiente físico”, “recursos materiais”, “recursos pedagógicos”, “recursos financeiros” e “recursos humanos disponíveis”.

6.1 AVALIAÇÃO DOCENTE SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO: AMBIENTE FÍSICO, RECURSOS MATERIAIS, PEDAGÓGICOS, FINANCEIROS E HUMANOS NAS ESCOLAS

Esta subcategoria visa identificar e analisar a avaliação dada pelos professores às condições de trabalho. Propusemos, através da questão 29 do questionário, que os professores avaliassem, conceituando como “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim” ou “péssimo” os aspectos: ambiente físico (edificação e espaço), recursos materiais (mobiliário e equipamentos), recursos pedagógicos (livros, computadores, etc.), recursos financeiros, e humanos disponíveis nas escolas. Estabeleceram-se, através dessa avaliação, os dados expressos na tabela a seguir.

TABELA 26 – AVALIAÇÃO DOCENTE ACERCA DO AMBIENTE FÍSICO, E DOS RECURSOS MATERIAIS, PEDAGÓGICOS, FINANCEIROS E HUMANOS NAS ESCOLAS

Item	Conceito	Frequência	Proporção (%)
Ambiente físico (edificação e espaço)	Ótimo	4	8%
	Bom	24	48%
	Regular	18	36%
	Ruim	2	4%
	Péssimo	-	-
	Não respondeu	2	4%
	Total	50	100%
Recursos materiais (mobiliário e equipamentos)	Ótimo	8	16%
	Bom	14	28%
	Regular	22	44%
	Ruim	4	8%
	Péssimo	1	2%
	Não respondeu	1	2%
	Total	50	100%
Recursos pedagógicos (livros, computadores, etc.)	Ótimo	4	8%
	Bom	14	28%
	Regular	20	40%
	Ruim	8	16%
	Péssimo	2	4%
	Não respondeu	2	4%
	Total	50	100%
Recursos financeiros	Ótimo	2	4%
	Bom	13	26%
	Regular	19	38%
	Ruim	11	22%
	Péssimo	2	4%
	Não respondeu	3	6%
	Total	50	100%
Recursos humanos disponíveis	Ótimo	7	14%
	Bom	19	38%
	Regular	16	32%
	Ruim	5	10%
	Péssimo	-	-
	Não respondeu	3	6%
	Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tabela mostra-nos que os maiores percentuais do conceito “ótimo” estão nos itens: “recursos materiais (mobiliário e equipamentos), representado por 16% dos sujeitos (oito docentes) e “recursos humanos”, avaliado por 14% dos professores (sete docentes). Em relação ao conceito “bom”, figuram os maiores percentuais nos itens “ambiente físico

(edificação e espaço) representado por 48% dos sujeitos (vinte e quatro docentes) e “recursos humanos” por meio da avaliação de 38% dos professores (dezenove docentes). Já o conceito “regular” se deu em maiores proporções nos itens “recursos materiais (mobiliário e equipamento)”, com 44% dos sujeitos (vinte e dois docentes) e “recursos pedagógicos (livros, computadores, etc.)”, representado por 40% dos professores (vinte docentes). Os conceitos “ruim” e “péssimo” figuram majoritariamente e respectivamente nos itens “recursos financeiros”, representados respectivamente por 22% e 4% das avaliações (onze e dois docentes) e “recursos pedagógicos (livros, computadores, etc.)” representados por 16% e 4% dos sujeitos (oito e dois docentes).

Visando contribuir para essa discussão, buscamos os dados expressos nas respostas dadas ao item “G” da questão 30 do questionário, na qual solicitamos que os professores indicassem o grau de satisfação em relação às condições de trabalho. 54% dos professores indicaram estar “mais satisfeito que insatisfeito” (vinte e sete docentes); 22% “totalmente satisfeito” (onze docentes); 16% “mais insatisfeito que satisfeito” (oito docentes). 4% não respondeu ao item (quatro docentes).

TABELA 27 – GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Grau de satisfação	Frequência	Proporção (%)
Totalmente satisfeito	11	22%
Mais satisfeito que insatisfeito	27	54%
Mais insatisfeito que satisfeito	8	16%
Totalmente insatisfeito	-	-
Não respondeu	4	8%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tabela expressa que os docentes estão majoritariamente satisfeitos com as condições de trabalho, uma vez que as opções “totalmente satisfeito” e “mais satisfeito que insatisfeito”, foram as mais citadas por eles. Além disso, o grau “totalmente insatisfeito” não teve nenhum percentual entre os dados. Confrontando esses dados com outros evidenciados em outro momento do texto, percebemos certa inconsistência no grau de satisfeito expresso pelos professores. Analisemos mais a fundo esses itens.

A relevância dos recursos físicos, materiais, pedagógicos, financeiros e humanos foi explicitado pelos professores participantes da pesquisa já em outro momento desse texto.

Através das respostas às questões de número 10, 11, 12 os professores estabeleceram esses aspectos como necessários para a conformação das condições adequadas de trabalho.

O ambiente físico das escolas, apontado pelos professores como condicionante necessário a condições adequadas de trabalho foi avaliado majoritariamente como “bom” e “regular”, além de figurar como item mais bem avaliado, se considerarmos a soma dos percentuais dados aos conceitos “ótimo” e “bom” (somam 56% dos sujeitos, representado por vinte e oito docentes) dentre os itens. No entanto, foi possível observar que esse aspecto tem se estabelecido sob óticas ambíguas e contraditórias nos dados colhidos nesta pesquisa. Sobretudo, se cruzarmos os dados desse item com dados expressos em outros momentos da dissertação.

As condições físicas ou infraestruturais das escolas estabeleceram-se nas respostas dos sujeitos tanto como um aspecto positivo como negativo em suas condições de trabalho. No entanto, ao evidenciar como as condições interferem em suas práticas, esse aspecto reaparece mais uma vez implicando negativamente no contexto de trabalho dos docentes.

Dentre os aspectos que influem negativamente no trabalho docente está a recorrência da falta de ambientes específicos para a prática de atividades recreativas, o que acaba ocasionando, dentre outros fatores, o excesso de barulho próximo às salas de aulas. Além disso, os professores questionam a falta de climatização em algumas salas, o que influi na “agitação” dos alunos, afetando, assim, o andamento das aulas. Outro aspecto colocado em relação a esse item, é a falta de laboratórios de informática.

Os recursos materiais, pedagógicos e financeiros, avaliados, em sua maioria, como “regular”, foram apontados também como componentes necessários para condições adequadas de trabalho. Através das respostas dadas à pergunta 13 do questionário, os professores explicitaram os materiais utilizados ao longo da rotina de trabalho, sendo os mais citados: atividades xerocopiadas, livro didático, quadro branco, pinceis, projetor, cartazes/banners, que conforme a resposta dos professores é disponibilizado parcialmente por eles e pelas escolas.

Diferente das condições infraestruturais ou físicas das escolas, que figuraram tanto entre as respostas em relação aos aspectos positivos como negativos das condições de trabalho, os recursos materiais, pedagógicos e financeiros estabeleceram-se (com percentual relevante) somente como negativos. Segundo os professores, a falta total ou parcial desses recursos tem trazido implicações para a atividade docente, já que eles se estabelecem como essenciais à rotina de trabalho. A falta desses recursos tende muitas vezes a fazer com que

eles arquem com recursos próprios os custos destes materiais para que seu trabalho não seja prejudicado. Conforme Silva e Souza (2013),

A falta de infraestrutura física adequada, de equipamentos e de materiais didático-pedagógicos para alunos e docentes, sobretudo nas escolas situadas nas regiões mais pobres das grandes cidades e nas regiões Norte e Nordeste, ainda é uma realidade que precisa ser superada. Essa posição não significa desconsiderar os avanços que tenham ocorrido nas últimas décadas (SILVA e SOUZA, 2013, p. 784).

Esse contexto, no qual as condições de trabalho não se estabelecem como as necessárias e adequadas, e no qual os docentes precisam ser responsabilizar pela disponibilização de materiais, contribui para o processo de autorresponsabilização dos professores.

Os “recursos humanos” figuram como o segundo aspecto mais bem avaliado pelos professores, se considerarmos a soma dos conceitos, “ótimo” e “bom” (somam 52%, representando vinte e seis docentes). Nesse item, não há nenhuma avaliação com conceito “péssimo”. Consideramos que a avaliação sobre os “recursos humanos” talvez seja a que mais apresenta consistência ao longo da pesquisa. Mesmo que não haja dados que nos esclareçam sobre a disponibilidade ou relação entre os docentes e pessoal de apoio de uma forma que abarque todos os sujeitos participantes do contexto escolar (nossos dados trazem informações que se restringem a relação professor/professor, professor/coordenador e professor/gestor), é possível identificar uma relação positiva, majoritariamente, entre corpo docente e membros da gestão.

Além dessa parceria e apoio entre gestão e professores ter sido colocado nas respostas à questão 10, como aspecto necessário para condições adequadas de trabalho, esse item figura, em primeiro lugar, na exposição quanto aos pontos positivos das condições de trabalho nas escolas (questão 11), o que reforça nossa percepção.

A categoria “condições de trabalho” enfatizou a avaliação dada pelos professores aos aspectos: ambiente físico (edificação e espaço), recursos materiais (mobiliário e equipamentos), recursos pedagógicos (livros, computadores etc.), recursos financeiros, e humanos disponíveis nas escolas. Buscamos, neste momento, além de expor as avaliações feitas pelos docentes, rever as colocações feitas pelos sujeitos em outros momentos do texto da pesquisa que nos ajudaram a reforçar ou questionar os dados obtidos na avaliação desta subcategoria.

As avaliações colocadas pelos professores, como podemos perceber, contradizem-se e não se reforçam ao longo das respostas dadas às perguntas do questionário. Em questões

fechadas que solicitam conceitos, os professores costumam classificar as condições de trabalho como regulares ou boas, evidenciando certa satisfação com as condições às quais estão submetidos nas escolas. No entanto, ao voltarmos nosso olhar para as respostas dadas às questões abertas, nossa percepção se altera e parece haver muito mais insatisfação dos professores em relação às suas condições de trabalho que satisfação, o que se reforça nas justificativas feitas por eles, que mostram um quadro negativo das condições de trabalho.

O número de alunos por turma é outra condicionante que pode acarretar interferência no ambiente de trabalho dos professores. Trataremos desse aspecto no item seguinte.

6.2 NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

O número de alunos é determinado, segundo Gouveia, Cruz, Oliveira e Camargo (2006) conforme o custo-aluno. Para os autores,

[...] quanto maior o número de matrículas por docente e turma, menor o custo-aluno-ano e, ao contrário, quando menor o número de matrículas por turma e docente, maior o custo-aluno-ano da escola. Assim, embora a lei preveja a necessidade de estabelecimento do número de alunos por turma para o alcance de um padrão mínimo de qualidade, ainda não existe claramente esta determinação e, por conta disto, os sistemas vão adotando critérios que são compatíveis, muitas vezes, não com a qualidade de ensino, mas com o atendimento (ainda que precário) à demanda tendo em conta apenas sua capacidade imediata de atendimento, sem um planejamento que tenha como meta sanar deficiências (GOUVEIA, CRUZ, OLIVEIRA e CAMARGO, 2006, p.272).

No estado do Acre, o limite de alunos por turma é orientado por meio da Resolução CEE/AC Nº 160/2012. Conforme o artº 13 da resolução, as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental devem ser compostas por até 25 (vinte e cinco) alunos. Já as turmas de 3º ao 5º ano, devem respeitar o limite de 30 (trinta) alunos por sala.

Através da pergunta de número 32 de nosso questionário, buscamos identificar qual a média de alunos por sala de aula nas escolas dos professores pesquisados. Para, dessa maneira, analisarmos se esse número de alunos interfere ou não nas condições de trabalho dos professores. Conforme os dados, 40% dos sujeitos indicam ter na turma um média de 35 (trinta e cinco) alunos (vinte docentes), 36% uma média de 30 (trinta) alunos (dezoito docentes), 20% uma média de 25 alunos (dez docentes) e 4% dos sujeitos não responderam à questão (dois docentes).

**TABELA 28 – PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO
SEGUNDO A MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA**

Média dos alunos	Frequência	Proporção (%)
25 alunos	10	20%
30 alunos	18	36%
35 alunos	20	40%
40 alunos	-	-
45 alunos	-	-
Não respondeu	2	4%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A maior parcela dos sujeitos, 40%, possui, em sua turma, uma média de 35 alunos (vinte docentes), já o menor percentual, 10%, está entre os docentes que indicam ter uma média de 25 alunos (dez docentes).

Como já exposto anteriormente, as orientações dadas por meio da Resolução CEE/AC Nº 160/2012, as salas de anos iniciais devem ser compostas por no máximo 30 (trinta) alunos. No entanto, como podemos constatar através dos dados da tabela, essas orientações não vem sendo seguidas efetivamente.

O número de alunos por turma foi destacado nas respostas à questão 11 do questionário aplicado, estabelecido como uma das condicionantes que tem interferido de forma negativa na prática dos professores. Como afirmam Tardif e Lessard (2005), “de maneira geral, as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga horária torna-se menor e sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 131).

Nesse sentido, os professores precisam, em sala de aula, lidar com uma variedade de sujeitos com ritmos de aprendizagem diferentes, o que requer um esforço cada vez maior do professor. Dessa forma, podemos avaliar que o tamanho das turmas tem relação também com a jornada de trabalho e, conseqüentemente, com a intensificação e prolongamento dela, uma vez que um número maior de alunos requer mais esforços (ao longo das aulas), além de ocasionar uma gama maior de trabalho, como preparação de materiais, elaboração e correção de provas, atividades, etc.

Além das questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, que se conforma como central para a atividade do professor, não devemos desconsiderar a complexidade das relações entre docentes e alunos que, certamente, tem peso para o contexto

de trabalho desses sujeitos e se intensificam à medida que a maior parcela dos docentes atua em duas escolas.

Tardif e Lessard (2005), ao analisarem as “tensões e dilemas” na relação entre professores e alunos, com dados resultantes de sua pesquisa, apontam para fatores ligados à falta de motivação dos alunos, dificuldade de concentração, falta de estímulo no ambiente familiar, indisciplina, dentre outros, com os quais o professor precisa lidar em sala de aula.

Mesmo se estabelecendo como uma condicionante que impacta o trabalho dos professores, o número de alunos por turma não tem sido um aspecto levado em consideração. Como afirmam Gouveia, Cruz, Oliveira e Camargo (2006),

Mesmo considerando várias especificidades da oferta que impedem ou permitem maior ou menor proporção de alunos por turma, fica evidente que esta tem sido uma das estratégias, para aumentar o atendimento educacional sem aportar maiores recursos para a sua qualificação, mesmo compreendendo que turmas superlotadas favorecem a queda considerável na qualidade da oferta de ensino e nos processos de ensino e de aprendizagem. (GOUVEIA, CRUZ, OLIVEIRA e CAMARGO, 2006, p.272).

Nesse sentido, o número elevado de alunos nas turmas interfere no contexto das condições de trabalho e na qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores. No entanto, o número alto de alunos nas turmas se mantém, como forma de economia para o Estado. O estabelecimento de uma legislação que determine esse quantitativo não garante necessariamente que ela seja seguida, ou mesmo, que esses quantitativos sejam os ideais para que seja possível um contexto de trabalho com melhores condições.

6.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL QUANTO AO CONTROLE E AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE

Esta subcategoria intermediária *a priori* se estabeleceu a partir das perguntas de número 29, 32 e 33 do questionário aplicado aos professores, na qual abordamos questões relacionadas ao grau de controle do trabalho docente nas escolas, possíveis alterações nos graus de autonomia e controle do trabalho docente e origem das cobranças recebidas no contexto de trabalho.

Segundo Lessard (2010), a autonomia profissional configura-se através da,

[...] ausência de controle sobre o trabalho (“*freedom from*”, liberação das pressões e dos controles). Em um segundo sentido, ela é liberdade de agir “*empowerment*” ou autorização legítima para realizar uma tarefa (“*freedom to*”, liberdade de agir como é necessário em um campo de ação socialmente constituído). Em um terceiro sentido, a autonomia é uma condição concreta e necessária para a eficácia do trabalho. (LESSARD, 2010, p.2 grifos do autor).

Nesse sentido, a autonomia docente se estabelece a partir da liberdade do professor de comandar sua atividade “dentro do campo de ação socialmente constituído”, mas livre de pressões e controle.

Buscamos, através da questão 29 do questionário, identificar a avaliação dada pelos professores ao controle em relação à seleção dos conteúdos nos planos de trabalho, aos modos e métodos de educar, à escolha do material didático, à avaliação dos alunos, à definição de atividades e organização do tempo de trabalho dos professores. Para isso, solicitamos aos docentes que avaliassem esses aspectos como “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim” ou “péssimo”. Na tabela a seguir expomos os dados obtidos através da avaliação dos sujeitos.

TABELA 29 – AVALIAÇÃO DOCENTE ACERCA DO GRAU DE CONTROLE DO TRABALHO NA ESCOLA (CONTINUA)

Item	Conceito	Frequência	Proporção (%)
Seleção dos conteúdos nos planos de trabalho,	Ótimo	9	18%
	Bom	27	54%
	Regular	9	18%
	Ruim	-	-
	Péssimo	-	-
	Não respondeu	5	10%
	Total	50	100%
Modos e métodos de educar	Ótimo	7	14%
	Bom	23	46%
	Regular	13	26%
	Ruim	-	-
	Péssimo	-	-
	Não respondeu	7	14%
Escolha do material didático	Total	50	100%
	Ótimo	7	14%
	Bom	18	36%
	Regular	16	32%
	Ruim	1	2%
	Péssimo	-	-
	Não respondeu	8	16%
Total	50	100%	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

TABELA 29 – AVALIAÇÃO DOCENTE ACERCA DO GRAU DE CONTROLE DO TRABALHO NA ESCOLA (CONCLUSÃO)

Item	Conceito	Frequência	Proporção (%)
Avaliação dos alunos	Ótimo	9	18%
	Bom	24	48%
	Regular	8	16%
	Ruim	1	2%
	Péssimo	-	-
	Não respondeu	8	16%
	Total	50	100%
Definição das atividades	Ótimo	8	16%
	Bom	26	52%
	Regular	7	14%
	Ruim	-	-
	Péssimo	-	-
	Não respondeu	9	18%
	Total	50	100%
Organização do tempo de trabalho	Ótimo	9	18%
	Bom	22	44%
	Regular	10	20%
	Ruim	-	-
	Péssimo	-	-
	Não respondeu	9	18%
	Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Conforme podemos observar na tabela, o maior percentual do conceito “ótimo” se estabelece nos itens “seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho”, “avaliação dos alunos”, e “organização do tempo de trabalho”, representados, respectivamente, por 18% dos sujeitos (nove docentes). O conceito “bom” teve seus maiores percentuais nos itens “seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho”, através de 54% dos professores (vinte e sete docentes), e “definição de suas atividades” representadas por 52% dos sujeitos (vinte e seis docentes). O conceito “regular” teve os maiores índices nos itens “escolha do material didático” avaliado por 32% dos sujeitos (dezesseis docentes) e “modos e métodos de educar”, representado por 26% dos professores (treze docentes). O conceito “ruim” foi estabelecido somente nos itens “escolha do material didático e “avaliação dos alunos”, avaliados respectivamente por 2% dos professores (um sujeito cada item). Nenhum dos itens foi avaliado como “péssimo”.

O panorama geral dessa tabela leva-nos a inferir que os professores avaliam, em certa medida, positivamente os níveis de controle sobre seu trabalho pedagógico em relação aos

aspectos selecionados, isso se evidencia ainda mais com a ausência quase total do conceito “ruim” e total do conceito “péssimo”. Tiveram as melhores avaliações os itens “seleção de conteúdos abordados em seus planos de trabalho” e “definição de suas atividades”, já os itens pior avaliados foram “escolha do material didático” e “modos e métodos de educar”.

Através da questão 33 do questionário, buscamos, ainda, identificar a percepção dos professores sobre possíveis mudanças no grau de autonomia e controle do trabalho realizado em sala. Os dados indicam que, dos docentes pesquisados, 48% afirma perceber alterações (vinte e quatro docentes), já 42% indicam não perceber alterações (vinte e um docentes). 10% dos professores não responderam à questão (cinco docentes).

Os dados indicam uma diferença pequena entre os professores que perceberam ou não alterações do grau de autonomia e controle da docência. No entanto, a maior parte deles destaca ter percebido alterações. A partir das respostas dadas pelos professores estabelecemos as subcategorias intermediárias *a posteriori*: “percebeu alterações” e “não percebeu alterações”. Iniciemos com a primeira subcategoria estabelecida.

A subcategoria “percebeu alterações no grau de autonomia e controle do trabalho docente” se estabeleceu a partir das respostas dadas pelos sujeitos P1A, P4A, P5A, P6A, P1B, P2B, P5B, P1C, P3C, P4C, P2D, P3D, P4D, P1F, P5F, P6F, P2G, P6G, P2H, P3H, P4H, P5H, P6H, P7H, que afirmam ter percebido alterações no grau de autonomia e controle do trabalho em sala de aula.

Segundo os docentes P6A, P1C, P4C, P4H, houve mudanças que acarretaram mais cobranças e controle sobre a atividade docente, como está registrado nas justificativas abaixo:

Você é obrigado a participar de encontros, reuniões e formações que têm o mesmo perfil das anteriores e que não nos acrescentam muito. O que vejo é muita cobrança na aplicabilidade e resultados e quase nenhuma inovação que venha facilitar a vida do professor (P6A).

Um maior controle sobre o meu fazer metodológico pela SEME, com acompanhamento das aulas de matemática e português devido às avaliações externas (PIC).

Somos cobrados demais e temos que fazer tudo que a SEME manda (P4H).

Esse contexto de cobranças resulta, segundo P4C, P6F, em impactos na autonomia do trabalho realizado pelos professores nas salas de aula. Vejamos algumas colocações feitas pelos docentes:

As cobranças chegam, de certa maneira, a tirar nossa autonomia (P4C).

As rotinas são elaboradas pela SEME (P2H).

As atividades são entregues ao professor para que adapte a sua sala com textos e atividades já previstas. Somos monitorados para verem se você está executando. O professor precisa ter autonomia de escolher textos e atividades, planejar e não somente adaptar materiais prontos, feitos por pessoas que não conhecem a realidade da sala de aula (P6F).

Nas justificativas expostas é possível identificar que, segundo os professores, a SEME tem desempenhado papel de controle em suas atividades.

Há, também, entre as respostas dadas, justificativas que indicam a percepção de mudanças, mas em um sentido positivo, para o trabalho dos professores, como observamos nas respostas dos docentes P1B, P2B, P4D, P5H e P6H. Vejamos algumas colocações feitas por eles.

Como só tenho cinco anos, percebi uma autonomia no que se refere à gestão de sala de aula e metodologias mais criativas, que avançam os alunos mais rápido, percebendo que devemos ensinar do jeito que eles aprendem! (P4D).

O professor está tendo mais autonomia para aplicação de suas atividades no desenvolvimento de suas propostas (P5H).

São controles no sentido de melhorar a prática pedagógica (P6H).

As respostas dos dois primeiros professores apontam para uma maior autonomia na atividade de sala de aula, no entanto, o P6H reafirma o controle exercido sobre o trabalho docente. Segundo ele, é um controle necessário com intuito de melhorar o trabalho docente. Conforme Miranda,

A autonomia não pode ser completamente alienada da classe trabalhadora, porém, a superestimação da autonomia do professor não pode ocultar as relações sociais em que este tipo de trabalho está inserido, não pode tornar-se um fetichismo aparentando uma força mística que impede o capital de qualquer forma de subordinação (MIRANDA, 2006, p.5).

Nesse sentido, avaliamos que não se trata da perda total da autonomia dos professores, o que contradiria a instituição dos mecanismos de descentralização e responsabilização instalados nas escolas. No entanto, trata-se de perceber o que se instala por trás desse contexto e suas consequências ao trabalho docente.

O modelo regulador implementado, dirige, de certa forma, a atividade docente, pois são estabelecidas metas que precisam ser alcançadas. Caso contrário, vem à tona outro

aspecto caro aos professores: a culpabilização e responsabilização pelo “sucesso” ou “fracasso” de seu trabalho, mensurados, sobretudo, através dos resultados das avaliações externas. Segundo Hypolito (2012),

De forma mais específica, o sentimento docente de cobrança e responsabilização indica uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que resulta no que tem se denominado autointensificação, mesmo que em algumas situações os docentes afirmem possuir autonomia. (HYPOLITO, 2012, p. 227).

Nesse sentido, os professores tomam para si responsabilidades que não caberiam a eles (ao menos não deveriam) buscando melhorar seu contexto de trabalho e os “resultados” de sua atividade. Exemplo disso pode ser percebido em nossos dados, quando os professores indicam retirar, muitas vezes, “do próprio bolso” recursos para financiar materiais para serem utilizados na aula, por acreditarem que esses materiais ajudam no processo de ensino dos alunos e facilitam sua prática. Ou até mesmo quando os docentes alegam participar das formações, colocadas, em alguns casos, como “pouco construtivas”, aos fins de semana e fora da jornada de trabalho, uma vez que essa participação é necessária também para o recebimento do PEQ. Não nos parece que nessas instâncias os docentes tenham margens grandes de escolhas.

Já a subcategoria “não percebeu alterações no grau de autonomia e controle do trabalho docente” se estabeleceu a partir das respostas dos sujeitos P2A, P3A, P3B, P4B, P1D, P5D, P1E, P3E, P2F, P3F, P4F, P7F, P8F P3G, P4G, P5G, P7G, P8G, P1H, P8H e P9H. Vejamos o que nos dizem as justificativas dadas por ele:

Desde que iniciei a docência na educação básica, transito pelo 5º ano série esta em que a cobrança e o controle são sempre altos (P1D).

Porque existem regras a serem cumpridas que necessitam de um determinado caminho. Não posso fazer tudo que imagino (P5G).

Sempre aparecem interferências no trabalho pedagógico vindo da Secretaria de Educação e impostas pelo MEC (P8H).

As respostas enfatizadas acima indicam-nos, inicialmente, por meio do P1D, que há cobranças, no entanto, elas sempre foram altas, sobretudo, no ano em que o docente atua (5º ano). Já o P5G reafirma a existência de regras que, segundo a resposta dele, é necessária para guiar sua atuação na sala de aula. A última justificativa indica-nos, mais uma vez, o papel exercido pela SEME na regulação do trabalho do professor.

De um modo geral, as justificativas dadas reafirmam o contexto de cobranças e controle no trabalho dos professores, todavia, as respostas dos sujeitos chamam atenção para o fato de que esse não é uma condicionante recente, e que não significa necessariamente que trazem implicações negativas ao trabalho dos professores.

Visando identificar de onde vêm as maiores proporções de cobranças aos docentes estabelecemos a questão de número 32. As respostas indicam que 54% dos professores afirmam recebê-las mais frequentemente do núcleo gestor da escola (vinte sete docentes), 22% da Secretaria Municipal de Educação (onze docentes), 10% dos pais dos alunos (cinco docentes), 4% dos alunos (dois docentes), 2% dos colegas professores (um docente). Já 4% dos professores declarou receber mais cobranças de “outros” (dois docentes), nessa resposta estão incluídas as respostas “a maior cobrança é de mim mesma”, e “é um conjunto”. 4% dos sujeitos não responderam à questão (dois docentes).

TABELA 30 – VISÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO A RESPEITO DE QUEM ELES MAIS RECEBEM COBRANÇAS EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO

De quem mais recebe cobranças	Frequência	Proporção (%)
Do núcleo gestor da escola	27	54%
Da Secretária Municipal de Educação	11	22%
Dos pais	5	10%
Dos alunos	2	4%
Dos colegas professores (as)	1	2%
Outros	2	4%
Não respondeu	2	4%
Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tabela evidencia que mais da metade dos professores, 54%, indica que as cobranças são realizadas em sua maior proporção pelo núcleo gestor da escola (vinte e sete docentes), seguido pelo percentual 22%, que aponta as cobranças recebidas pela Secretaria Municipal (onze docentes).

Os dados evidenciados mostram-nos que as cobranças partem, em sua maioria, do núcleo gestor da escola. Esse contexto, que estabelece a gestão das escolas e a Secretaria Municipal de Educação como instâncias responsáveis pelas fiscalizações e cobranças aos docentes, se estabelece como resultante do modelo gerencial implantado no sistema educacional. Nesse sentido, os sistemas educacionais passam a se responsabilizar por suas

demandas, devendo garantir que haja resultados, ao menos numéricos, para serem divulgados pelo poder público. Conforme Duarte e Ferreira (2012),

Os resultados das avaliações, inicialmente pouco utilizados pelos gestores escolares, passam a ter impacto na administração das escolas com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007. Esse índice se transformou em uma ferramenta estratégica de gestão, pois tem sido com base nele que se traçam as metas que a escola deve atingir. Nessa perspectiva, a direção da escola assume o papel central de mobilizar os professores para o cumprimento das metas e objetivos, que muitas vezes não foram traçados no interior da escola, tornando-se corresponsável na gestão dos resultados. (DUARTE e FERREIRA, 2012, p.252).

Nesse sentido, percebemos como esse modelo gerencial tem se estabelecido nas escolas e na sua gestão. Contudo, esse aspecto não parece abalar ou interferir negativamente na relação entre gestão e professores, tendo em vista que o apoio e parceria entre eles tem se conformado como um ponto alto nas condições de trabalho, como observamos nas respostas à questão 11 do questionário.

A subcategoria “controle e autonomia do trabalho docente” buscou analisar a percepção docente acerca do controle e autonomia em suas atividades. Para isso, solicitamos, inicialmente, que os docentes avaliassem os aspectos de sua atividade docente em sala de aula: “seleção dos conteúdos nos planos de trabalho”, “modos e métodos de educar”, “escolha do material didático”, “avaliação dos alunos”, “definição de atividades” e “organização do tempo de trabalho dos professores”. Os itens obtiveram, em um panorama geral, boas avaliações, especialmente os aspectos “seleção de conteúdos nos planos de trabalho” e “definição de atividades”.

Em um segundo momento, os professores foram chamados a indicar percepções sobre possíveis alterações em seus graus de controle e autonomia. Os dados indicaram que a maior parte dos docentes percebeu alterações, caracterizadas, principalmente, pelo aumento das cobranças e controle do trabalho pedagógico, o que tem relação direta com a busca de melhores resultados nas avaliações externas. Por fim, os dados apontam a gestão das escolas como a maior geradora de cobranças aos professores. Como pudemos observar, isso tem contribuído para um contexto de trabalho marcado pela responsabilização docente, em que o docente precisa alcançar as metas estabelecidas, mesmo que não lhes sejam dadas as condições adequadas e necessários para isso.

No próximo item explicitamos dados referentes à subcategoria “satisfação em relação à gestão escolar e relações humanas no trabalho”, no qual buscamos compreender o grau de

satisfação dos professores acerca da gestão do seu trabalho e relação com os demais profissionais da/na e alunos.

6.4 GRAUS DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL EM RELAÇÃO A GESTÃO DO SEU TRABALHO E ÀS RELAÇÕES HUMANAS NOS LOCAIS DE TRABALHO

Um ambiente com relações harmoniosas e de parceria é importante para um contexto de trabalho saudável, como já fora destacado pelos sujeitos deste estudo. Buscando identificar se esse aspecto tem sido elemento positivo para o trabalho docente, estabelecemos essa subcategoria intermediária *a priori*, definida através dos itens “A; H; I; J; L, M” da questão de número 30 do questionário, no qual buscamos identificar qual o grau de satisfação dos professores participantes da pesquisa em relação à gestão do seu trabalho, sobretudo, quanto ao apoio do núcleo gestor da escola no seu trabalho; à gestão da escola; à coordenação de ensino/pedagógica da escola e Políticas da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, buscamos analisar o grau de satisfação dos professores quanto às relações com os profissionais na/da escola de uma forma mais geral e também com os pais de alunos.

Inicialmente, visando identificar o grau de satisfação em relação à gestão do trabalho nos diferentes níveis, solicitamos aos professores que avaliassem os itens: “apoio do núcleo gestor da escola no seu trabalho”; “gestão da escola”; “coordenação de ensino/pedagógica da escola” e “Políticas da Secretaria Municipal de Educação” utilizando a seguinte classificação: “totalmente satisfeito”, “mais satisfeito do que satisfeito”, “mais insatisfeito do que satisfeito” e “totalmente insatisfeito”. Vejamos, na tabela a seguir, como se conformou o grau de satisfação nesses itens.

TABELA 31 – GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À GESTÃO DO SEU TRABALHO EM DIFERENTES NÍVEIS (CONTINUA)

Item	Grau de satisfação	Frequência	Proporção (%)
Apoio do núcleo gestor	Totalmente Satisfeito	24	48%
	Mais satisfeito do que insatisfeito	20	40%
	Mais insatisfeito do que satisfeito	1	2%
	Totalmente Insatisfeito	-	-
	Não respondeu	5	10%
	Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

TABELA 31 – GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À GESTÃO DO SEU TRABALHO EM DIFERENTES NÍVEIS (CONCLUSÃO)

Item	Grau de satisfação	Frequência	Proporção (%)
Gestão da escola	Totalmente Satisfeito	20	40%
	Mais satisfeito do que insatisfeito	25	50%
	Mais insatisfeito do que satisfeito	1	2%
	Totalmente Insatisfeito	-	-
	Não respondeu	4	8%
	Total	50	100
Coordenação de Ensino/ Pedagógica na escola	Totalmente Satisfeito	24	48%
	Mais satisfeito do que insatisfeito	19	38%
	Mais insatisfeito do que satisfeito	2	4%
	Totalmente Insatisfeito	-	-
	Não respondeu	5	10%
	Total	50	100%
Políticas da Secretaria Municipal de Educação	Totalmente Satisfeito	6	12%
	Mais satisfeito do que insatisfeito	22	44%
	Mais insatisfeito do que satisfeito	14	28%
	Totalmente Insatisfeito	2	4%
	Não respondeu	6	12%
	Total	50	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O maior percentual do grau “totalmente satisfeito” é percebido nos itens “apoio do núcleo gestor” e “coordenação de Ensino/Pedagógica na escola”, representados, respectivamente, por 48% cada (vinte e quatro docentes). O grau “mais satisfeito do que insatisfeito” tem os maiores percentuais nos itens “gestão da escola”, com 50% das indicações (vinte e cinco docentes) e “Políticas da Secretaria de Educação”, representado por 44% dos professores (vinte e dois docentes). Já o grau “mais insatisfeito do que satisfeito” tem o percentual mais relevante, 28%, no item “Políticas da Secretaria de Educação” (quatorze docentes), o que nos parece controverso, uma vez que esse item figura também dentre os com maiores percentuais no grau “mais satisfeito que insatisfeito”. No grau “totalmente insatisfeito”, é citado somente e novamente o item “Políticas da Secretaria de Educação”.

Os dados expostos nessa tabela sinalizam, mais uma vez, para algo já expresso em outros momentos desta pesquisa: a satisfação e avaliação positiva dos professores em relação à gestão e equipe gestora das escolas. Esse contexto leva-nos a inferir que o fato de a gestão ser indicada como responsável por maior parte das cobranças feitas aos docentes não tem influído na relação com os professores. Já o item “Políticas da Secretaria de Educação”,

mesmo sendo avaliado em um quadro mais geral de forma mais satisfatória, teve os maiores índices do grau “mais insatisfeito do que satisfeito”, e foi o único a figurar no grau “totalmente insatisfeito”, mesmo que com um percentual de 4%, que se configura como relativamente baixo (dois docentes). A atuação da SEME, como podemos notar nos dados expostos na subcategoria “controle e autonomia do trabalho docente”, tem sido questionada pelos professores.

Por meio do item “J” da questão 30 do questionário, solicitamos que os docentes indicassem seu grau de satisfação com as relações de confiança entre os profissionais da/na escola, podendo indicar os graus “totalmente satisfeito”; “mais satisfeito que insatisfeito”; “mais insatisfeito que satisfeito” e “totalmente insatisfeito”. Como pode ser observado na tabela a seguir, 46% dos professores pesquisados indicaram estar “mais satisfeito que insatisfeito” (vinte e três docentes); 38% “totalmente satisfeito” (dezenove docentes); 4% “mais insatisfeito que satisfeito” (dois docentes); 2% “totalmente insatisfeito” (um docente).

Os dados apresentam-nos graus satisfatórios nas relações de confiança entre os profissionais da/na escola. Este aspecto pode ser notado, também, em outro momento do texto, no qual os professores indicam o apoio e parceria entre os colegas de trabalho e entre docentes e gestão como um dos aspectos positivos nas relações de trabalho nas escolas.

A relação de apoio e parceria entre docentes e pais foi colocada pelos professores (através das respostas a pergunta 10) como condicionante necessária às condições de trabalho adequadas. Nesse momento, buscamos averiguar o nível de satisfação dos docentes com essa relação. Através do item “M” da questão 30 do questionário, solicitamos que os docentes indicassem seu grau de satisfação, podendo indicar os graus “totalmente satisfeito”; “mais satisfeito que insatisfeito”; “mais insatisfeito que satisfeito” e “totalmente insatisfeito”. Conforme a tabela abaixo, 46% dos docentes indica estar “mais satisfeito que insatisfeito” (vinte e três docentes); 30% “totalmente satisfeito” (quinze docentes); 14% “mais insatisfeito que satisfeito” (sete docentes), 10% dos sujeitos não responderam a esse item (cinco docentes).

Os dados indicam um grau de satisfação considerável na relação com os pais dos alunos. O que nos levaria a inferir que esse tem sido um aspecto positivo nas condições de trabalho dos professores. No entanto, ao buscarmos os dados expressos na questão 12 do questionário, percebemos certa contradição com os percentuais aqui expostos, tendo em vista que, segundo os professores, a falta de acompanhamento dos pais e convívio conflituoso com eles tem sido um dos aspectos negativos mais presentes no contexto de trabalho. Entretanto,

acreditamos que a discrepância entre os dados se explique pelo fato de a maior parte das colocações sobre má relação com pais centrarem-se quase totalmente nas escolas “H” e “D”.

Nesta subcategoria buscamos avaliar o grau de satisfação dos professores em relação à gestão de seu trabalho através do “apoio do núcleo gestor da escola no seu trabalho”; “gestão da escola”; “coordenação de ensino/pedagógica da escola” e “Políticas da Secretaria Municipal de Educação”, assim como seu grau de satisfação quanto às relações com os outros profissionais da/na escola e com os pais. Reforçamos, mais uma vez, o alto grau de satisfação dos professores quanto à gestão do seu trabalho, feito pela equipe gestora das escolas.

No entanto, esse cenário de satisfação, não parece manter-se tão acentuada, quando observamos os dados em relação à SEME, que nos sinalizam uma insatisfação considerável dos professores. A relação com os demais profissionais da/na escola, assim como com os pais também recebe avaliações positivas, o que nos indica que as relações têm se conformado como aspecto satisfatório para/no contexto de trabalho dos professores. Na subcategoria seguinte, evidenciamos os mecanismos, colocados pelos docentes, como necessários às melhorias no trabalho.

6.5 MECANISMOS PARA MELHORIAS NO TRABALHO DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

Através da pergunta 34 do questionário aplicado aos docentes, buscamos identificar quais os mecanismos mais eficazes para garantir melhorias no trabalho docente, segundo a visão dos professores, que podiam optar pelos itens: “incentivos salariais”; “progressão na carreira”; “infraestrutura escolar (bibliotecas e laboratórios)”; “gestão da escola”; “apoio da SEME” e “maior reconhecimento social”. Vale ressaltar que os sujeitos podiam indicar, caso desejassem, mais de uma das opções.

TABELA 32 – MECANISMOS EFICAZES NA GARANTIA DE MELHORIAS NO TRABALHO DOCENTE SEGUNDO OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE RIO BRANCO

Mecanismos	Frequência
Incentivos salariais	28
Infraestrutura escolar	27
Progressão na carreira	18
Gestão da escola	17
Maior reconhecimento profissional	16
Apoio da Secretária Municipal de Educação	15
Não respondeu	4

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Conforme nos mostra a tabela, o principal mecanismo apontado pelos docentes como eficazes na garantia de melhorias no trabalho está relacionado aos “incentivos salariais” e “infraestrutura escolar”.

As discussões sobre salário e remuneração perpassaram diferentes momentos desta pesquisa, aparecendo, primeiramente, nas respostas dos professores a questão 10 do questionário, na qual os docentes apontaram esse aspecto como condição necessária ao bom desenvolvimento do trabalho docente. No item “C” da questão 14, o salário reaparece como o aspecto da carreira docente mais mal avaliado entre os professores. Já na pergunta 15, acerca da atratividade da carreira, o salário é colocado com um dos condicionantes para que a carreira docente não seja atrativa.

Conforme Gatti e Barreto (2009), não há dados que comprovem que o aumento do salário por si só implica necessariamente em mudanças substanciais na qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e, conseqüentemente, na educação de forma geral, no entanto, as autoras chamam atenção para o fato de que,

É preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações, e especialmente não se mostram atraentes para aqueles que se consideram em melhores condições de domínio de conhecimentos, ou com melhores chances em outras atividades. Claro, isto, grosso modo (GATTI E BARRETO, 2009, p.240).

Nesse sentido, além de se estabelecer como um dos aspectos mais questionados pelos professores que já atuam na docência, o salário ainda se conforma como motivação para a não atratividade da carreira docente.

Outros pontos colocados pelos professores em relação ao salário demonstram que a necessidade de aumentar as finanças tem levado os docentes a ampliar suas jornadas de trabalho. A maior parte dos professores pesquisados possui, além do contrato com a Rede Municipal, outro contrato, seja com a própria Rede Municipal, seja com a Rede Estadual ou Privada. Esse aspecto torna-se ainda mais relevante ao passo que os sujeitos indicaram (pergunta 19) que os salários docentes custeiam a maior parte das despesas familiares.

O contexto exposto ajuda-nos a compreender porque o salário se destaca como condição necessária para melhoria no trabalho docente. Salários justos e dignos diminuiriam a necessidade de ampliação das jornadas e contratos de trabalho, além de se constituírem como aspecto importante da valorização e atratividade da carreira docente.

A falta de infraestrutura adequada nas escolas influi no trabalho dos professores e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como foi exposto pelos professores na pergunta de número 11, esse não tem sido um aspecto que tem contribuído no contexto de trabalho.

A valorização e as melhorias no trabalho dos professores permeiam não só salários ou a infraestrutura das escolas, mas esses foram aspectos recorrentes nas colocações dos sujeitos e merecem atenção, especialmente, pelos impactos que podem causar na atividade docente. Além disso, acreditamos ser necessário um conjunto de fatores para que se estabeleçam, efetivamente, melhorias em todos os aspectos da docência. No entanto, acreditamos que, para que isso ocorra, é necessário que o poder público assuma suas responsabilidades dando as condições necessárias para isso, e não atuando somente como regulador e avaliador.

É necessário o estabelecimento de políticas que promovam a valorização da carreira docente, tornando-a atrativa para os futuros candidatos ao magistério, incentivando a formação contínua e dando condições efetivas para isso. Além disso, faz-se necessário a formulação e implementação efetiva de políticas que remunerem dignamente os professores, possibilitando, preferencialmente, sua atuação em um local de trabalho, sem jornadas duplas, e que, possibilitem, efetivamente, boas condições de trabalho.

Nesta seção analisamos a subcategoria inicial *a priori* “condições ambientais, materiais e sociais do trabalho docente”. O estudo realizado apresentou, inicialmente, a avaliação positiva dos docentes em relação aos itens que compõem as condições de trabalho, o que contrariou os dados expostos em outro momento do texto, que destacou essas condições majoritariamente como negativas para o contexto de trabalho docente.

Outro aspecto discutido nesta seção foi referente à média de alunos por turmas dos professores. Conforme exposto, o número de alunos tem sido uma condicionante negativa para as condições de trabalho, já que tem contribuído para o processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Em relação à percepção dos sujeitos sobre o controle e autonomia do trabalho, constatamos, por meio dos dados, graus consideráveis de satisfação dos professores no tocante ao controle e margens de autonomia.

No entanto, ao questionarmos os professores sobre possíveis alterações que tenham impactado esses aspectos, observamos como o trabalho docente tem se estabelecido em meio a contextos de pressões, controle e regulação, com vistas, sobretudo, ao alcance de metas nas avaliações externas. O item reforçou, ainda, a boa avaliação dos professores sobre as relações interpessoais nos locais de trabalho, tanto os docentes e seus pares, como entre eles, gestão

(mesmo que a apontando como a principal responsável pelas cobranças recebidas), demais funcionários na escola e pais dos alunos¹⁴. Por fim, verificamos as condicionantes apontadas como eficazes na garantia de melhorias no trabalho docente, tendo destaque os incentivos salariais, a infraestrutura escolar e a progressão na carreira.

¹⁴ A relação entre pais e professores foi outro elemento que se estabeleceu de forma ambígua na resposta dos sujeitos. Ao longo das respostas a questão 12 esta relação figura entre as condicionantes que contribuem para as condições negativas de trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar como os professores de escolas de Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco percebem suas condições de trabalho e em que medida tais condições implicam no trabalho docente.

Conforme exposto na introdução desta dissertação, estabeleceram-se como objetivos deste estudo: a) *Verificar a percepção dos professores em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco acerca de suas condições de trabalho;* b) *Descrever de que forma tem se estabelecido a carreira e a remuneração dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco, compreendendo esses fatores como condicionantes das condições de trabalho;* c) *Identificar como a forma de contrato e a jornada de trabalho repercutem sobre as condições de trabalho dos professores em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco;* d) *Verificar as condições materiais, ambientais e sociais de trabalho e como estas configuram o contexto do trabalho dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco.*

No que diz respeito a *verificar a percepção dos professores em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco acerca de suas condições de trabalho*, identificamos que, na concepção dos professores, condições adequadas de trabalho requerem: a disponibilização de recursos materiais, didáticos, tecnológicos para serem utilizados como suporte nas aulas, com vistas a cooperar no processo de ensino e aprendizado dos alunos; parceria entre docentes e gestão, através do apoio e colaboração mútua; boa infraestrutura nas escolas, sobretudo, por meio de salas com tamanhos adequados ao número de alunos, boa climatização e espaços reservados a atividades recreativas dos alunos; apoio e parceria com a família, visando estabelecer um diálogo que aproxime os pais da vida escolar dos alunos; número adequado de alunos por turma, que permita ao professor atender de forma satisfatória todos os alunos e que diminua a jornada de trabalho, uma vez que quanto maior o número de alunos maior as demandas do docente; formação continuada de qualidade, que contribua nas práticas do professor e que não sejam realizadas em horários extras fora da jornada docente; melhorias salariais, que garantam salários dignos aos docentes e condizentes com seu nível de formação, jornada e demandas de trabalho.

As condicionantes descritas anteriormente compõem o quadro de condições de trabalho adequadas no contexto de trabalho dos professores. No entanto, ao destacarem como

tem se conformado esse contexto, os professores relatam uma realidade bem distinta da desejada.

Os pontos positivos das condições de trabalho nas escolas têm se conformado basicamente através das relações entre os profissionais da escola, especialmente entre docentes e seus pares e docentes e gestão. Conforme os docentes, no ambiente de trabalho tem imperado uma relação de apoio e colaboração entre os profissionais, o que tem contribuído para o contexto de trabalho dos professores. Já a infraestrutura das escolas apareceu como uma condicionante que dividiu as opiniões. Uma parcela deles indicou esse aspecto como positivo já outra parcela, também considerável, apontou esse aspecto como algo negativo no contexto de suas condições.

As boas avaliações dadas à infraestrutura nas escolas apontam para a presença de climatização nas salas e de itens mais específicos como: boa iluminação e bebedouros. Já as colocações feitas justificando as avaliações negativas desse aspecto apontaram para falta de bibliotecas, quadra de esportes, laboratórios de informática, climatização nas salas, e salas com tamanhos adequados a quantidade de alunos.

Enquanto os pontos positivos centram-se basicamente nas relações no contexto de trabalho, os negativos estenderam-se a proporções maiores. Além da infraestrutura, já mencionada, os docentes destacam falta de recursos financeiros, materiais, didáticos e tecnológicos que, muitas vezes, leva a “improvisos” de materiais e, também, a, frequentemente, bancar com recursos próprios esses recursos. Além disso, os docentes questionam o alto número de alunos por turma e a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos, o que tem interferido em seu trabalho.

Quanto a *descrever de que forma tem se estabelecido a carreira e a remuneração dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco, compreendendo esses fatores como condicionantes das condições de trabalho*, constatou-se que os professores participantes deste estudo avaliam, em um panorama mais geral, a carreira docente de forma positiva, sobretudo, a “formação continuada”, “carga horária” e “avaliação de desempenho”, já em menores proporções, “autonomia” e “estabilidade”. Já o “salário” se estabeleceu como o componente mais frágil da carreira dos docentes, sendo o motivo principal das contestações ao longo do estudo. No entanto, as justificativas dadas apontam para um cenário contraditório, no qual, mesmo avaliando a carreira de forma regular, evidencia-se como ela se estabelece, na percepção dos docentes, como não atrativa.

Quanto à remuneração dos docentes, percebemos uma variedade em sua composição, o que tem relação com os diferentes níveis da carreira em que se encontram os professores. A remuneração é avaliada de forma negativa pelos professores. Além disso, ressalta-se o acúmulo de contratos da maior parte deles, o que é justificado pelo fator salarial, uma vez que os docentes indicam ser responsáveis pela maior parte do custeio das despesas familiares e a remuneração de um contrato não tem possibilitado padrão de vida satisfatório, ou mesmo, como apontando por alguns docentes, o salário não tem sido suficiente para proporcionar uma vida “digna” a esses profissionais.

Frente aos baixos salários, os professores têm concebido o PEQ como uma forma de valorização, ou mesmo como uma “renda extra” ou “ajuda”, tendo em vista que os salários são baixos e insuficientes. No entanto, indicam discordar em grande medida dos critérios estabelecidos para seu recebimento, e evidenciam como o prêmio tem intensificado o contexto de controle e pressões sobre suas atividades. Além de incentivar a cultura performática nas escolas, que responsabiliza os professores pelos resultados obtidos nas avaliações externas, classificando, a partir desses resultados, o trabalho dos professores.

Referente a *identificar como a forma de contrato e a jornada de trabalho repercutem sobre as condições de trabalho dos professores em escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco*, identificamos que, a jornada de trabalho dos professores, determinada legalmente, estabelece uma carga horária inferior a que é dedicada efetivamente pelos docentes ao seu trabalho.

Além das atividades estritamente ligadas ao ensino dos alunos, os professores dedicam tempo a outras demandas dentro e fora das escolas. E esse quadro se intensifica tendo em vista que são docentes que cumprem jornada em duas escolas, em sua maioria. Nesse sentido, observamos como o trabalho desses professores tem se intensificado, uma vez que, além de desenvolverem o trabalho em sala de aula, esses professores participam, ainda, de outras atividades nas escolas, como reuniões, formações, tendo também que lidar com outras demandas, como preparação de materiais, elaboração e correção de provas etc.

Em relação ao contrato de trabalho, trata-se, majoritariamente, de professores com contratos efetivos, o que lhes garante certa estabilidade e segurança. Este contexto evidencia que a Rede Municipal de Educação de Rio Branco, diferente de outras realidades vivenciadas por outras redes, ainda mantém percentuais consideráveis de servidores que gozam dos direitos garantidos e estendidos em maiores proporções aos funcionários efetivos. Porém, há

ainda a presença de docentes com contratos provisórios, que explicitam os anseios gerados pela instabilidade no cargo.

Em relação a *verificar as condições materiais, ambientais e sociais de trabalho e como estas configuram o contexto do trabalho dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco*, destacamos que os docentes indicam boas avaliações e graus razoáveis de satisfação em relação às suas condições de trabalho. No entanto, as respostas dadas às questões abertas explicitam um contexto oposto, que nos leva a um quadro de precariedade dessas condições, evidenciadas pela falta recorrente de materiais, deficiência na infraestrutura nas escolas e contexto de trabalho marcado por cobranças e pressões por mais “eficiência” e resultados, entendidos como números, especialmente nos *rankings*.

Esta pesquisa demonstra, através dos dados apresentados, que as condições de trabalho docente não têm contribuído para um contexto de trabalho favorável aos professores. Em movimento inverso, essas condições têm cooperado para a precariedade, intensificação e desvalorização já destacadas na literatura estudada e agora evidenciadas no contexto de trabalho dos professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Rio Branco.

Frente a esse contexto, os docentes parecem assumir as responsabilidades oriundas das demandas que lhes são impostas e, mesmo reconhecendo a condição precária de seu contexto de trabalho, procuram se adaptar às condições objetivas às quais estão submetidos.

Este estudo explicita o que já vem sendo denunciado por muitos estudiosos do campo educacional. O trabalho dos professores passa por constantes reconfigurações que alteram suas demandas e suas lógicas de trabalho. No entanto, o poder público tem negligenciado políticas públicas eficientes para efetiva valorização dos professores, tanto no que diz respeito à formação adequada, quanto à valorização da carreira, remuneração justa e condições adequadas de trabalho, reconhecendo e valorizando, assim, não só no discurso, mas, através de políticas públicas e práticas efetivas, a grande importância e relevância desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 35/2017**. DOE nº. 12.206, de 22 de dezembro de 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Resolução nº 160/2012. Estabelece orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais do Acre**. Rio Branco, jul.2012.

AGÊNCIA BRASIL. Brasília. [2017] -. Diário. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/menos-da-metade-dos-municipios-declararam-cumprir-o-piso-dos-professores-em/>. Acesso em 13 mar.2019.

AGUIAR, M.A.S. **Formação inicial** 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.

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p.539-564, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASILIO, J. R; ALMEIDA, A. M. F. **Contratos de trabalho de professores e resultados escolares**. Revista Brasileira de Educação. Rev. Bras. Educ. vol. 23 Rio de Janeiro 2018 Epub Sep 03, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230049>. Acessado em: 12 de setembro de 2019.

BAUER, A., ALAVARSE, O.M.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Edu. Pesqui., São Paulo, v.41, n. especial, p.1367-1382, dez., 2015.

BOLLMANN, M.G.N. **Carreira 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

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art211. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **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.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. **Ministério da Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>. Acesso em 28 de jan. de 2019.

_____. **Ministério da Educação.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: Inep/MEC, 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRITO, V.L. F.A. **A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais.** In: OLIVEIRA, D.A.; e VIEIRA, L.F. (org.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CAMARGO, R.B. **Salário 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.

CARVALHO, M. R. V. D. **Perfil do professor da Educação Básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CATANI, B.D. **Docência Memória e Gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras editora, 1997.

CESAR, A.T. **Gestão do ambiente escolar para qualidade do trabalho docente e a redução do absenteísmo.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação, 2006.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. F. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2015, vol.23, n.87, pp.461-484. ISSN 0104-4036. Acesso em 10 de março de 2017

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e Gênero.** Porto Alegre. Sulina, 1995, p.155-185 (capítulo IV).

_____. **Feminização do magistério.** 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

DAL ROSSO, S. **Jornada de trabalho.** 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.

DAMASCENO, E. A. **O Trabalho Docente no Movimento de Reformas Educacionais no estado do Acre.** 2010. 351f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social)- Faculdade de Educação da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

DAZZANI, M.V.; FARIA, M. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p.

DUARTE, A; FERREIRA, E. B. **Política e gestão educacional: uma análise dos dados da pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil”.** In: OLIVEIRA, D.A.; e VIEIRA, L.F. (org.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: ANTUNES, R. (Org.) A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREITAS, H.C. **Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada.** In: OLIVEIRA, D.A.; e VIEIRA, L.F. (org.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. d. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009

GOMES, T. A. M. M.; MOTTA, V. C.; SANTOS, J. C. V. **A contratação de professores temporária nas redes públicas estaduais de ensino no Brasil.** In: ANAIS DO VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, Santa Maria –RS.2016.

GOUVEIA, A.B; CRUZ, R.E; OLIVEIRA, J. F; CAMARGO, R. B. **Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano.** RBP AE – v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006. Acesso em 07 de outubro de 2019.

GROCHOSKA, M.A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR.** 2015, 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da UFPR. Universidade Federal do Paraná, Paraná.

HYPOLITO, A.M. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho.** In: OLIVEIRA, D.A.; e VIEIRA, L.F. (org.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

HYPOLITO, A.M; VIEIRA, J. S; PIZZI, L. C. V. **Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PAS - Pesquisa Anual de Serviços,** 2010. [online] Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/rio-branco/panorama>. Acessado em 17 de janeiro de 2019.

JACOMINI, M. A; PENNA, M. G. O. **Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional.** Pro-Posições [online]. 2016, vol.27, n.2, pp.177-202. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Acesso em 12 de janeiro de 2019.

LESSARD, C. **Autonomia profissional.** 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.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U. 1986.

MARCONI, M. d. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MARIN, A.J. **Precarização do 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

MARX e ENGELS. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas; Supervisão editorial Leandro Konder; tradução Rubens Enderle, Nélcio Schineider, Luciano Cavine Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital.** Crítica da economia política. Livro 1. O processo global de produção capitalista. Vol. I. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil S.A, 1988.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, K. **As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho**. In: Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede ESTRADO. Rio de Janeiro, Nov.2006.CD-ROM.

MORICONI, G. M. **Os professores são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração**. Dissertação de Mestrado, FGV. 2008.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. v. 1. Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2006.

NETO, J.J.S. et al. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

OLIVEIRA, D.A; VIERA, L.F **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho**. In: OLIVEIRA, D.A.; e VIEIRA, L.F. (org.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

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 reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade. Dez 2004, vol.2, Nº 89, P.1127-1144.

OLIVEIRA, J.F e MAUÉS, O.C. **A formação docente no Brasil: Cenários de mudanças, políticas e processos em debate**. In: OLIVEIRA, D.A.; e VIEIRA, L.F. (org.) Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PEREIRA JÚNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil : uma análise quantitativa**. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Faculdade de Educação – UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

PEREIRA, J.E.D. **Formação continuada de professores**. 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.

RIBEIRO, E.A. **Contrato de trabalho**. 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

ROMANO, P. **Piso salarial nacional**. 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.

SANTOS, L.L. **Formação docente: políticas e processos**. In: Anais do VII Seminário da Rede Latino- americana de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede ESTRADO. Buenos Aires. 2008.

SARTI, F.M. **O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização**. Educ. Pesqui. vol.45 São Paulo 2019 Epub May 09, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A.J., 1993. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, 19ed., Cortez.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L.L. **Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino**. Cad. Pesqui. [online]. 2013, vol.43, n.150, pp.772-787. ISSN 0100-1574.

SILVA, C. R. **O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e as reformas educacionais: implicações na sua atuação política e pedagógica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017

SILVA, M. H.; FERNANDES, M.J.S. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: Mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?**. VI Seminário da Redeestrado – Regulação Educacional e trabalho docente. 06 e 07 de Nov.2006. UERJ – Rio de Janeiro-RJ.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, I.A.C. **Carga horária de trabalho.** 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

VALLE, I. R. **Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34> . Acesso em: 31 de out. de 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Cad. Pagu [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

VIEIRA, J. D. **Piso salarial nacional dos educadores:** dois séculos de atraso. Brasília, CNTE, 2007.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. **O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente.** Educ. Real. [online]. 2014, vol.39, n.2, pp.391-412. ISSN 2175-6236. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA EM 2018


**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Márcio José Batista, Secretário Municipal de Educação, RG 222554, CPF 411.670.582-91, AUTORIZO Soraia Meleiro dos Santos, RG nº 1090337-2 SSP/AC, CPF 003.132.742-74, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, matrícula 20172110014, aplicar questionário aos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do município de Rio Branco - Acre.

Caso a Pesquisa necessite da utilização de banco de dados institucionais, autorizo ainda o acesso aos arquivos, tendo em vista usá-los como fonte de dados para a pesquisa AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE, que tem por objetivo primário analisar o trabalho docente a partir das condições em que este se realiza nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Rio Branco, considerando as variáveis dos professores, Perfil, formação, carreira, remuneração, jornada e condições materiais de trabalho.

Rio Branco-AC, 05 de dezembro de 2018

Atenciosamente,


Márcio José Batista.
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 008/2017

ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA EM 2019

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Moisés Diniz Lima, Secretário Municipal de Educação de Rio Branco, Acre, AUTORIZO Soraia Meleiro dos Santos, RG nº 1090337-2 SSP/AC, CPF 003.132.742-74, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, matrícula 20172110014, aplicar questionário aos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do município de Rio Branco - Acre.

Caso a Pesquisa necessite da utilização de banco de dados institucionais, autorizo ainda o acesso aos arquivos, tendo em vista usá-los como fonte de dados para a pesquisa AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE, que tem por objetivo primário Analisar de que forma o trabalho dos professores da rede municipal de Rio Branco é afetado pelas condicionantes: carreira, contrato, remuneração, jornada e condições materiais de trabalho.

Rio Branco-AC, 18 de junho de 2019

Moisés Diniz Lima
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 054/2019

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO

O presente questionário compõe parte da pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, intitulada: “**As condições do trabalho docente em escolas de anos iniciais da rede municipal da cidade de Rio Branco, Acre**”, que tem como objetivo analisar como os professores de escolas de Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Branco percebem suas condições de trabalho e em que medida tais condições implicam no trabalho docente.

Todos os dados colhidos nesta pesquisa terão total sigilo e serão utilizados somente para fins de análise.

Desde já, agradecemos sua cooperação.

EIXO 1: PERFIL DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL DE RIO BRANCO
1. SEXO

- A. () Masculino B. () Feminino

2. ESTADO CIVIL

- A. () Solteiro (a)
 C. () Separado (a)
 B. () Casado (a)
 D. () Viúvo (a)

3. IDADE

- A. () Até 24 anos
 B. () De 25 a 29 anos
 C. () De 30 a 39 anos
 D. () De 40 a 49 anos
 E. () Acima de 50 anos

FILHOS?**7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?**

- A. () Presencial
 B. () Semi-presencial
 C. () Em serviço
 D. () A distância
 E. () Outras

8. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR (A)?

- A. () De 3 a 5 anos
 B. () De 6 a 10 anos
 C. () De 11 a 15 anos
 D. () De 16 a 20 anos
 E. () Há mais de 21 anos

4. TEM

A. () Sim. Quantos? _____

B. () Não.

5. VOCÊ SE AUTODECLARA

A. () Preto (a)

B. () Branco (a)

C. () Pardo (a)

D. () Indígena

E. () Outros (a)

6. QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO MELHOR REPRESENTA O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO

A. () Ensino Médio - Magistério

B. () Ensino Médio – outros

C. () Ensino superior - Pedagogia

D. () Ensino superior – licenciatura

E. () Ensino superior -Bacharelado + complementação pedagógica

F. () Pós-Graduação (Especialização)

G. () Pós-Graduação (Mestrado)

H. () Pós-Graduação (Doutorado)

9. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO?

A. () De 5 a 10 anos.

B. () De 10 a 15 anos.

C. () De 15 a 20 anos.

D. () De 20 a 25 anos.

E. () Acima de 26 anos.

EIXO 2: A CONCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

10. PROFESSOR (A), NA SUA VISÃO QUAIS AS CONDIÇÕES DE TRABALHO ADEQUADAS AO BOM DESENVOLVIMENTO DO SEU TRABALHO DOCENTE?

11. QUAIS SÃO OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR NESTA ESCOLA?

12. VOCÊ CONSIDERA QUE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO TEM INTERFERIDO NA SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR? SE SIM, DE QUAIS FORMAS?

13. QUE MATERIAIS VOCÊ UTILIZA PARA O DESENVOLVIMENTO DE SUAS AULAS? ELES FORAM FEITOS POR VOCÊ OU ESTÃO DISPONÍVEIS NA ESCOLA?

EIXO 3: CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOCENTE

14. COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS À SUA CARREIRA? NUMERE DE ACORDO COM A CLASSIFICAÇÃO (1=PÉSSIMO; 2= RUIM; 3= REGULAR; 4= BOM; 5= ÓTIMO) E EM SEGUIDA JUSTIFIQUE SUA NOTA.

A. () Carga horária semanal de trabalho

B. () Estabilidade no cargo

C. () Salário

D. () Autonomia pedagógica

E. () Avaliações de desempenho

F. () Formação continuada (formato)

G. () Formação continuada (qualidade)

15. CONSIDERANDO SUAS RESPOSTAS ACIMA, VOCÊ CONSIDERA QUE A CARREIRA DOCENTE TEM SIDO ATRATIVA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA?

16. QUAL SEU SALÁRIO BRUTO (Soma de tudo que você ganha como professor (a) com adicionais, se houver) COMO PROFESSOR (A) DESTA ESCOLA?

A. () De R\$ 1.437,00 a R\$ 1.725,00.

18. VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE GERE REMUNERAÇÃO? (Escolha mais de uma opção, se necessário).

A. () Não.

- B. () De R\$ 1.726,00 a R\$ 2.154,00.
 C. () De R\$ 2.156,00 a R\$ 2.621,00.
 D. () De R\$ 2.621,00 a R\$ 3.065,00
 E. () De R\$ 3.066,00 a 4.195,00.

- B. () Sim, na Rede Estadual de Ensino.
 C. () Sim, na Rede Municipal de Ensino.
 D. () Sim, na Rede Privada de Ensino.
 E. () Sim, em outra atividade.
 Qual? _____

17. COMO VOCÊ AVALIA A REMUNERAÇÃO RECEBIDA PELOS PROFESSORES (AS) DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO?

- A. () Ótima.
 B. () Boa.
 C. () Regular.
 D. () Ruim.
 E. () Péssima.

19. NA SUA RESIDÊNCIA, AS DESPESAS SÃO CUSTEADAS EM SUA MAIORIA COM A SUA REMUNERAÇÃO DE PROFESSOR (A)?

- A. () Sim.
 B. () Não.

20. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE O PRÊMIO PELA ELEVAÇÃO DA QUALIDADE DA APRENDIZAGEM –PEQ E OS CRITÉRIOS PARA SEU RECEBIMENTO?

EIXO 4: JORNADA E CONTRATO DE TRABALHO

21. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver.)

- A. () Menos de 16 horas-aula.
 B. () De 16 a 19 horas-aula.
 C. () 20 horas-aula.
 D. () De 21 a 25 horas-aula.
 E. () De 26 a 29 horas-aula.
 F. () 30 a 40 horas-aula.

22. VOCÊ COSTUMA LEVAR TRABALHO DA ESCOLA PARA FAZER EM CASA?

- A. () Sempre.
 B. () Frequentemente.
 C. () Raramente.
 D. () Nunca.

23. QUANTO TEMPO VOCÊ GASTA EM CASA PARA AS TAREFAS ESCOLARES RELACIONADAS À SUA ATIVIDADE DOCENTE?

- A. () Até 2 horas por semana
 B. () De 2 a 4 horas por semana.
 C. () De 4 a 6 horas por semana
 D. () De 6 a 8 horas por semana.
 E. () Mais de 8 horas por semana.

24. O QUE MAIS ABSORVE SEU TEMPO NA ESCOLA:

- A. () As atividades em sala de aula.
 B. () A manutenção da disciplina dos alunos.
 C. () As reuniões administrativas.
 D. () As reuniões pedagógicas.
 E. () Outras _____.

25. ALÉM DO SEU TRABALHO EM SALA DE AULA, NA SUA ESCOLA QUE OUTRAS ATIVIDADES VOCÊ DESEMPENHA? (Marque mais de uma alternativa se julgar necessário)

- A. () Reuniões sobre PDE (Programa de Desenvolvimento da escola).
 B. () Reuniões do Conselho Escolar.
 C. () Reuniões para discutir e elaborar o PPP (Projeto Político Pedagógico).
 D. () Reuniões de planejamento na escola.
 E. () Reuniões com pais de alunos
 F. () Cursos de formação continuada na escola.

26. VOCÊ TEM PERCEBIDO ALGUMA ALTERAÇÃO NAS EXIGÊNCIAS POSTAS AO SEU TRABALHO, QUE PODEM TER CULMINADO EM PROCESSOS DE INTENSIFICAÇÃO E PROLONGAMENTO DE SUAS ATIVIDADES DOCENTES?

- A. () Não.
 B. () Sim. Justifique

27. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

- A. () Contrato efetivo.
 B. () Contrato Temporário/ Provisório.
 C. () Aula complementares.
 D. () Outros. _____

EIXO 5: CONDIÇÕES MATERIAIS, AMBIENTAIS E SOCIAIS**28. COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA, DE ACORDO COM A SEGUINTE CLASSIFICAÇÃO:**

1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM; 5= PÉSSIMO

- A. () Ambiente físico (edificação e espaço).
 B. () Recursos materiais (mobiliário e equipamentos).
 C. () Recursos pedagógicos (livros, computadores etc.).
 D. () Recursos financeiros.
 E. () Recursos humanos disponíveis.

29. COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS AO GRAU DE CONTROLE DO SEU TRABALHO NA ESCOLA, DE ACORDO COM A SEGUINTE CLASSIFICAÇÃO: 1 = ÓTIMO; 2 = BOM; 3 = REGULAR; 4 = RUIM; 5= PÉSSIMO

- A() A seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho
 B() Os modos e métodos de educar
 C() A escolha do material didático
 D() avaliação dos alunos/crianças
 E() A definição de suas atividades
 F() A organização do seu tempo de trabalho

30. INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO AOS ITENS ABAIXO: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Totalmente Satisfeito	Mais satisfeitos do que insatisfeito	Mais insatisfeito do que satisfeito	Totalmente Insatisfeito
A. Apoio do Núcleo gestor da escola no seu trabalho.	A ()	B ()	C ()	D ()
B. Autonomia profissional.	A ()	B ()	C ()	D ()
C. Reconhecimento da profissão.	A ()	B ()	C ()	D ()
D. Remuneração.	A ()	B ()	C ()	D ()
E. Carga de trabalho.	A ()	B ()	C ()	D ()
F. Formação continuada.	A ()	B ()	C ()	D ()
G. Condições de trabalho.	A ()	B ()	C ()	D ()
H. Gestão da escola.	A ()	B ()	C ()	D ()
I. Coordenação de Ensino/Pedagógica da escola.	A ()	B ()	C ()	D ()
J. Relações de confiança entre os profissionais da/na escola.	A ()	B ()	C ()	D ()
L. Políticas da Secretaria Municipal de Educação.	A ()	B ()	C ()	D ()
M. Relações com os pais dos alunos.	A ()	B ()	C ()	D ()

31. QUAL A MÉDIA DE ALUNOS EM SUA SALA DE AULA?

- A () 25 alunos
 B () 30 alunos
 C () 35 alunos
 D () 40 alunos
 E () 40 alunos

32. EM RELAÇÃO AO TRABALHO QUE VOCÊ REALIZA COMO PROFESSOR (A), DE QUEM VOCÊ MAIS RECEBE COBRANÇAS?

- A () Dos pais.
 B () Dos alunos.
 C () Do núcleo gestor da escola.
 D () Dos colegas professores (as).
 E () Da Secretária Municipal de Educação.
 F () Outros. _____

33. NOS ÚLTIMOS ANOS VOCÊ TEM PERCEBIDO ALTERAÇÕES NO GRAU DE AUTONOMIA E CONTROLE DO SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?

- A. () Não
 B. () Sim.

Justifique sua resposta.

34. PARA VOCÊ, OS MECANISMOS MAIS EFICAZES PARA GARANTIR MELHORIAS NO TRABALHO DOCENTE ESTÃO RELACIONADOS A:

- A () Incentivos salariais.
 B () Progressão na Carreira.
 C () Infraestrutura escolar (bibliotecas, laboratórios)
 D () Gestão da escola.
 E () Apoio da Secretária Municipal de Educação.
 F () Maior reconhecimento social.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação – MED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Soraia Meleiro dos Santos, pesquisadora da Universidade Federal do Acre, estou realizando um estudo intitulado: **CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DE ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE**, que tem por objetivo analisar as condições de trabalho dos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Rio Branco e suas possíveis implicações ao trabalho docente. Esta pesquisa é importante pois em nossa cidade ainda não há estudos que esclareçam e tragam dados que evidenciem as condições de trabalho dos docentes, em meio ao contexto local das escolas de anos iniciais do ensino fundamental de Rio Branco. Deste modo, além de contribuir para a explicitação destas condições, faz-se necessário a obtenção de dados, que posteriormente poderá ser usado disponibilizados para outros estudos.

a) A população alvo é constituída por docentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lotados nas escolas da Rede Municipal de Ensino no município de Rio Branco. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são: aplicação de questionário com questões fechadas e abertas a professores dos iniciais do Ensino Fundamental .

b) Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, realizada pela pesquisadora Soraia Meleiro dos Santos e orientada pela Prof.^a Dr.^a Ednaceli Abreu Damasceno, e, para realizá-la, preciso(amos) de sua contribuição. Neste sentido, convido (amos) o sr., a sr.^a, a participar da referida pesquisa.

c) A sua participação na pesquisa consiste em responder ao questionário referente a pesquisa.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: diante das indicações feitas pelos participantes por meio dos questionários, o procedimento de análise de conteúdo será praticado. Nesta análise, poderão ocorrer interpretações, que nem sempre são passíveis de serem captadas nos sujeitos informantes da pesquisa, podendo ocorrer possíveis desconfortos, pois, a investigadora está sob risco de cometer interpretações que não alcançam plenamente a

totalidade da dimensão subjetiva da informação contida nos apontamentos oferecidos pelos sujeitos de pesquisa. Para evitar e/ou minimizar os riscos, serão tomadas as providências e precauções na análise dos dados coletados, uma vez que o procedimento de análise de conteúdo será feito dentro de grande rigorosidade metodológica, na qual a pesquisadora procurará se prender apenas às ideias centrais expressas pelos sujeitos, evitando falhas na interpretação dos dados.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: a) evidenciar as condições de trabalho e suas implicações nas escolas de anos iniciais no município de Rio Branco – Acre; b) gerar dados para mais pesquisas sobre a temática. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado, mas os resultados do estudo poderão contribuir para o avanço científico.

f) A pesquisadora Soraia Meleiro dos Santos, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação – UFAC, telefone (68)99997-1321, e-mail soraiameleiro22@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatada, através desse endereço e telefone, para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr., a Sra. possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o Sr., a Sra. não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, **para que seja preservada sua identidade e mantida a confidencialidade dos dados coletados.**

i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro, nem qualquer outro tipo de compensação.

j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

k) Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo participante da pesquisa.

Eu, _____, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo intitulado: AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE RIO BRANCO – ACRE, do qual concordei em

participar de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação e que não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, e 3 deste TCLE como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Pesquisadora
Soraia Meleiro dos Santos

Rio Branco – AC, _____ de _____ de 2019