

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**MITIELE SPINDOLA RIBEIRO**

**TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS NA  
CIDADE DE SÃO BORJA**

**São Borja  
2021**

**MITIELE SPINDOLA RIBEIRO**

**TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS NA  
CIDADE DE SÃO BORJA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Ciências Humanas da Universidade  
Federal do Pampa, como requisito para  
obtenção do Título de Licenciatura em  
Ciências Humanas

Orientador: Yáscara Michele Neves Koga  
Guindani

**São Borja  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

RIBEIRO, MITIELE SPINDOLA  
TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DE INDICADORES  
EDUCACIONAIS NA CIDADE DE SÃO BORJA / MITIELE SPINDOLA  
RIBEIRO.  
79 p.

R482t

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, CIÊNCIAS HUMANAS, 2021.  
"Orientação: Yáscara Michele Neves Koga Guindani".

1. Condição de trabalho. 2. Perfil de Professores. 3. Formação de Professores. 4. Docência. I. Título.

**MITIELE SPINDOLA RIBEIRO**

**TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS NA  
CIDADE DE SÃO BORJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Humanas - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 04 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof.ª Dra. Yáscara Michele Neves Koga

Orientadora

UNIPAMPA

---

Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani

UNIPAMPA

---

Prof. Dr. Dr. Márcio Giusti Trevisol



Assinado eletronicamente por **EVANDRO RICARDO GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/10/2021, às 08:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **YASCARA MICHELE NEVES KOGA GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/10/2021, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Marcio Giusti Trevisol, Usuário Externo**, em 25/10/2021, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0631245** e o código CRC **B350FC7E**.



## **AGRADECIMENTO**

Agradeço aos meus pais, por sempre enfatizarem a importância da educação. Agradeço principalmente ao meu namorado, Leandro, que sempre incentivou meus estudos, nunca desistiu e sempre lutou ao meu lado em busca dos nossos sonhos.

Agradeço aos meus irmãos, Michele, Micael e Michel, aos meus bons amigos que encontrei durante a graduação principalmente a Ana Paula, Bernardo, Karine e Mariano, que sempre torceram por mim, pessoas que sempre estiveram ao meu lado quando eu mais precisei.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha vida, principalmente os professores Yáscara e Evandro, por quem tenho grande admiração e carinho.

Agradeço a todos que fizeram parte desta fase da minha vida.

## RESUMO

O trabalho docente sofre progressivamente com os impactos sociais, econômicos e políticos gerados pelas transformações ocorridas na sociedade. E essas repercussões, muitas vezes, intensificam a precarização do trabalho do professorado. Considerando esse cenário, a presente pesquisa tem como temática a condição do trabalho docente na cidade de São Borja - RS. O estudo tem como objetivo analisar as condições do trabalho docente no município, contextualizando a conjuntura municipal ao processo da precarização do trabalho desses profissionais na educação básica brasileira. Partindo da realidade do professorado de São Borja, a presente pesquisa tem ainda como intuito delinear o perfil dos professores da cidade, para compreender como o corpo docente atua nos mais diversos espaços educacionais. A contextualização e discussão tem como fundamentação teórica as obras de Charlot (2013), Nóvoa (1999), Saviani (2013), Gentili (1996), Esteve (2002), Bourdieu (1998), Gatti (2010), Imbérnon (2000), entre outros. Na metodologia, utilizou-se a pesquisa quantitativa, empregando a técnica de análise de indicadores educacionais, especificamente, o indicador de esforço docente elaborado pelo INEP (2020). Em relação aos resultados, constatou-se que a maior parte dos docentes atuam em mais de uma instituição de ensino e turno, tendo em média de 50 a 400 alunos. Verificou-se também que, entre os estados que participaram da pesquisa, São Paulo apresentou o menor nível de esforço docente. Relativo às escolas do município de São Borja, verifica-se que o Instituto Estadual Arnaldo Matter apresentou o maior nível de esforço docente, referente às duas etapas de ensino. As escolas localizadas no interior de São Borja apresentaram menores níveis de esforço docente. Não foram constatados fortes indícios que pudessem afirmar diferenças de nível de esforço entre escolas centrais ou periféricas.

Palavras-chave: Condição de trabalho; Formação de Professores; Docência; Perfil de Professores.

## **ABSTRACT**

The teaching work progressively suffers from the social, economical, and political impacts generated by the transformations that have occurred in society, and these repercussions often intensify the worsening of conditions of the teachers' work. Considering this scenario, the present research has as its thematic the state of the teaching work in the city of São Borja. The study aims to analyze the conditions of the teaching work in the municipality, contextualizing the municipal scenario to the process of worsening of the teaching work in Brazilian basic education. Starting from the reality of the teachers in São Borja, the present research also aims to outline the profile of the teachers in the city in order to understand how the teaching staff acts in the most diverse educational spaces. The contextualization and discussion have as theoretical foundation the works of Charlot (2013), Nóvoa (1999), Saviani (2013), Gentili (1996), Esteve (2002), Bourdieu (1998), Perrenoud (2001), Gatti (2010), Imbérnon (2000), among others. For the methodology, quantitative research was used, employing the technique of analysis of educational indicators, specifically the indicator of teaching effort prepared by INEP (2020). Regarding the results, we found that most teachers work in more than one educational institution and more than one shift, having an average of 50 to 400 students. We also found that among the states that participated in the survey, São Paulo had the lowest level of teaching effort. Regarding the schools in São Borja, the Instituto Estadual Arnaldo Matter showed the highest level of teaching effort for both stages of education. The schools located in the countryside of São Borja showed lower levels of teaching effort. No strong evidence was found that could affirm differences in teaching effort levels between central or peripheral schools.

**Keywords:** Working Conditions; Teacher Qualification; Teaching; Teachers

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Descrição dos níveis de esforço docente.....	48
Tabela 2- Caracterização dos estados.....	49
Tabela 3- Percentual de docentes por nível de esforço: Anos Finais do Ensino Fundamental. Rede estadual do Rio Grande do Sul, ano de 2020. ....	49
Tabela 4- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Médio. Rede estadual do Rio Grande do Sul, ano de 2020. ....	50
Tabela 5-Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Médio. Estados, ano de 2020 .....	50
Tabela 6 Percentual de docentes por nível de esforço: Anos Finais do Ensino Fundamental. Estados, ano de 2020- .....	52
Tabela 7- Caracterização dos municípios .....	53
Tabela 8- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Médio. Municípios, ano de 2020 .....	53
Tabela 9- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Fundamental. Municípios, ano de 2020 .....	55
Tabela 10- Caracterização das escolas Estaduais do município de São Borja.....	57
Tabela 11- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Fundamental. Escolas estaduais. São Borja-RS, ano de 2020.....	58
Tabela 12- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Médio. Escolas estaduais. São Borja-RS, ano de 2020 .....	61

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

COL – Colégio

ESC – Escola

EST – Estadual

ENS – Ensino

FUN – Fundamental

MED – Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....</b>	<b>15</b>
2.1 A Educação Básica no Brasil e o trabalho docente: contextualização histórica ..	15
2.2 A precarização do trabalho docente na educação básica .....	21
2.2.1 Neoliberalismo e precarização do trabalho docente .....	25
2.2.2. A formação de professores.....	31
2.2.3 Remuneração e desvalorização docente.....	35
2.2.4 Violência escolar e o docente .....	38
2.2.5 Efeitos da precarização na saúde mental do docente .....	40
2.2.6 A precarização do trabalho docente durante a pandemia: análise de veículos de comunicação.....	42
<b>3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE – ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS.....</b>	<b>47</b>
3.1 Metodologia.....	47
3.2 Análise do percentual de docentes por nível de esforço dos estados selecionados .....	49
3.3 Análise do percentual de docentes por nível de esforço dos municípios selecionados .....	53
3.4 Análise do percentual de docentes por nível de esforço das escolas estaduais do município de São Borja .....	57
3.5 Análise dos dados à luz dos teóricos .....	63
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>5 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um assunto de total pertinência para toda a sociedade; por isso, é fundamental observar a complexidade enfrentada por um dos agentes mais relevantes deste processo, que é o docente. É extremamente relevante citar o neoliberalismo como um protagonista desse processo de precarização. Silva et al. (2017) destacam os efeitos do neoliberalismo como grande motivador da sobrecarga de trabalho sofrida pelos docentes. Esses autores consideram que as mudanças no campo educacional brasileiro apresentam grandes relações com o neoliberalismo. Para os autores, as decisões políticas nunca são ingênuas ou imparciais, mas sim, carregadas de intencionalidades atendendo sempre a determinados interesses.

A pesquisa teve como objetivo geral realizar uma análise sobre a condição do trabalho docente no município de São Borja – RS, por meio de análise de indicadores educacionais. O estudo pretende especificamente contextualizar o processo de precarização do trabalho docente na educação básica brasileira e analisar as condições de trabalho docente quanto à carga horária e número de turmas em que atua. Diante disso, a problemática pretende indagar, de que forma a precarização do trabalho docente é apresentada pelos indicadores educacionais?

Num primeiro momento, realizou-se uma abordagem teórica do tema do trabalho docente, por meio de autores como Charlot (2013), Nóvoa (1999), Saviani (2013), Gentili (1996), Esteve (2002), Bourdieu (1998), Gatti (2010), Imbérnon (2000), entre outros. Ainda nesta primeira etapa do estudo, fez-se uma análise dos veículos de informação, focada na precarização do trabalho do professor durante a pandemia de *COVID-19*. Nessa reflexão teórica, foi possível perceber que as políticas educacionais, mais especificamente no âmbito das reformas, promovem uma padronização dos processos escolares, dentre estes meios estão, os currículos centralizados, a adoção do livro didático, a implantação de programas de computadores, a realização sistemática dos exames nacionais de avaliação. Essas mudanças interferem diretamente nas estruturas escolares e, conseqüentemente, influenciam o trabalho docente.

No segundo e último momento do trabalho, apresentou-se o resultado da análise de indicadores educacionais, mais especificamente o indicador de esforço docente disponibilizado pelo Inep. O referido indicador condensa alguns itens, tais

como: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona.

Esta pesquisa colabora para a percepção de que as mudanças sociais, dentre elas a questão tecnológica, por exemplo, a qual exige dos docentes muito mais do que metodologias para que haja o processo de ensino-aprendizagem em sala. O processo de ensino-aprendizagem, que por si só é complexo, precisa conviver com a precariedade de trabalho ao qual o professor está submetido e que é de conhecimento público, agravado ainda pela falta de infraestrutura dentro das escolas.

## 2 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

### 2.1 A Educação Básica no Brasil e o trabalho docente: contextualização histórica

Para que se possa compreender o processo de precarização do trabalho docente, é necessário analisar uma série de acontecimentos históricos, sociais, políticos e econômicos que precederam as circunstâncias vistas hoje. Conforme Sampaio e Marin (2004), os problemas associados à precarização do trabalho docente não são recentes, são incessantes e envolvem vários âmbitos. Esse caráter defasado envolve dependência por políticas públicas, que são problemas históricos. De acordo com Rodrigues; Silva e Souza (2019):

[...] o contexto atual da educação formal ou institucionalizada é fruto de longo processo histórico marcado por tensões e interesses. Sendo assim, em cada sociedade, as transformações sociais, políticas e econômicas mudam substancialmente as concepções e os paradigmas educacionais, assim como também têm acompanhado esta mudança a visão e o valor que se dá aos agentes centrais do processo educativo, que são eles: a escola, os alunos, os saberes e os professores. (RODRIGUES; SILVA; SOUSA, 2019, p.351)

Rodrigues; Silva e Sousa (2019, p. 351) exemplificam que “[...] a escola surge muito antigamente, junto com os processos sociais de divisão de tarefas, com a especialização dos saberes e hierarquização desses saberes para conquista, manutenção e ampliação de poderes.” Segundo Rodrigues; Silva e Sousa (2019, p.355) “[...] a escola institucionalizada como se conhece hoje é uma criação burguesa do século XVI.” De acordo com Rodrigues; Silva e Sousa (2019):

A partir desse momento histórico e seguindo em direção ao século XVII e XVIII, a escola passa a ter essa finalidade, a de disciplinar e formar um novo homem para uma nova sociedade, além de apresentar outras características e funções que, nesse período, deu a ela o status de reprodutora de privilégios e uma das instituições legitimadora da desigualdade social. (RODRIGUES; SILVA; SOUSA, 2019, p.355)

Conforme Rodrigues; Silva e Sousa (2019) a Revolução Industrial que iniciou no século XVIII modifica algumas particularidades das exigências da escola burguesa, entre essas alterações está incluída a demanda e a necessidade de formação técnica especializada, assim como os estudos de ciências (RODRIGUES; SILVA; SOUSA, 2019). No século XIX, as escolas brasileiras eram ocupadas hegemonicamente por membros da elite, com um ensino secundarista precedente, que preparava os ricos para o ingresso no ensino superior; e a legislatura pouco

desenvolvida não garantia à população mais carente acesso à escola (RODRIGUES; SILVA; SOUSA, 2019).

Segundo Charlot (2013), até os anos 50, a escola só exerceu a função de alfabetização e cumpre a transmissão de conhecimentos básicos. Poucas crianças continuavam estudando após o ensino primário. Naquela época, no Brasil, grande parte da população era analfabeta, por não entrar ou permanecer tempo insuficiente na escola. Muitos jovens saíam da escola para poder trabalhar na roça ou no comércio das cidades. Para as crianças mais pobres, a escola não abre possibilidades profissionais e não promove ascensão social, uma pequena parcela, às vezes, passa a ensinar nas escolas primárias. Somente os jovens oriundos da classe média continuavam estudando além da escola primária, na maioria das vezes, os estudos os levavam às posições sociais a que já eram destinados.

A escola não era a responsável pela definição de classes sociais ou pela ascensão social. O espaço escolar não era um fator importante para o futuro das crianças, conseqüentemente, a vida escolar era tranquila e sem fortes agitações. O fracasso escolar era visto apenas como um problema pedagógico e, em torno disso, não eram efetivadas conseqüências dramáticas; por isso, esse assunto não acabavam virando tema de debates mais profundos.

A violência escolar não acontecia de maneira tão abrupta. Às vezes, aconteciam alguns atos de indisciplina, mas isto era encarado como algo natural, pela opinião pública e pelos professores. O que acontecia dentro das escolas era debatido dentro da escola. Nessa época, debatiam-se questões envolvendo o acesso à escola e a contribuição do ensino para a modernização do Brasil. As contradições referentes à escola são questões sociais a respeito do ensino, e não contradições dentro da escola (CHARLOT, 2013). Segundo Charlot (2013):

Em tal configuração sócio escolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula são claramente definidos e estáveis. O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula. (CHARLOT, 2013, p.16)

Nos anos 1960 e 1970, na América e no Brasil, houve um imenso crescimento da produção em massa fordista, com o aval da ditadura militar, que imprimia uma grande repressão aos enfrentamentos operários contra a superexploração do trabalho e o modo de acumulação capitalista, que marca até hoje o modo de produção desses

países (ANTUNES 2011, apud PREVITALI; FAGIANI, 2018). Segundo Rodríguez (2008):

O processo de expansão das organizações de educadores mudou radicalmente a partir do processo de militarização latino-americana. Os governos democráticos de vários países foram interrompidos; colégios e organizações profissionais sofreram intervenções ou simplesmente desapareceram. (RODRÍGUEZ, 2008, p.51)

Como descrito por Ferreira Jr. e Bittar (2006), a política educacional do regime militar englobou, no decorrer dos anos de duração, todos os graus do ensino, remodelando suas particularidades e causando alterações, algumas dessas mudanças são vistas até o presente momento no cenário atual. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006, p.1161):

Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p.1161)

Ferreira Jr. e Bittar (2006, p.1161) reforçam que “sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar.”

A situação do magistério brasileiro, no início da década de 1960, de modo geral, era semelhante aos aspectos encontrados nas décadas anteriores, especialmente porque essa classe era predominantemente composta por mulheres; por isso continuava sendo um reduto feminino (Lourenço Filho, 1945, p.400, apud FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.1162). Dessa maneira, Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1161) consideram que “a conjugação entre perfil feminino e padrão de ensino seletivo era um dos traços dos “anos dourados” da educação brasileira, cujo auge foi exatamente a década de 1960.” Segundo Charlot (2013):

Essa configuração histórica muda por inteiro a partir dos anos 60 e 70 do século XX. Na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social; é o caso nos Estados Unidos, na França. No Japão e nos países do Sudeste Asiático, no Brasil, nos países africanos, etc. Essa nova perspectiva leva um esforço para universalizar a escola primária e, a seguir, o ensino fundamental. Dessa época pra cá, aos poucos ingressam na escola, em níveis cada vez mais avançados, rapazes e moças pertencentes a camadas sociais que, outrora, não tinham acesso à escola ou apenas cursavam as primeiras séries. Esse movimento de expansão escolar é organizado e pilotado, antes de tudo, pelo Estado. (CHARLOT, 2013, p.17)

A conversão da década de 1960 para a década de 1970 foi marcada pelas mudanças estruturais no sistema nacional de educação. O autoritarismo, embalado pelo avanço do capitalismo, constituiu uma vinculação entre o regime militar e as inovações das relações capitalistas de produção (Ferreira Jr. e Bittar, 2006). Conforme Nóvoa (1999, p.4), “No caso dos professores, o liberalismo e o autoritarismo surgem frequentemente associados, configurando políticas desgarradas e contraditórias”.

Segundo Saviani (1987, p. 99, apud Ferreira Jr. e Bittar, 2006, p.1163), visando atingir os objetivos propostos, o regime militar implementou duas reformas jurídicas no campo educacional. A Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; e a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou os antigos primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus.

Corroborando com essa ideia, Pinto; Amaral e Castro (2011) apontam as mudanças elaboradas em 1971, incluindo a Lei n.5692, que integrou o primário ao ginásio e criou o Ensino Fundamental obrigatório com 8 anos de duração e o Ensino Médio, com três anos de duração. Essas mudanças do ensino secundário levaram a grandes transformações nos anos que sucederam. Essa etapa do ensino assumiu um caráter profissionalizante, como as escolas não estavam preparadas para a execução dessa nova forma de ensinar, faltavam equipamentos e professores aptos para desenvolver uma educação de qualidade. O aumento da obrigatoriedade escolar para 8 anos fez com que o Estado precisasse aumentar o número de vagas disponíveis nas escolas. Toda essa reorganização ocorreu durante a ditadura militar, período em que os investimentos para a educação foram consideravelmente inferiores.

Como descrito por Rodríguez (2008), durante as décadas de 1960 e 1970, as representações a respeito do papel do professor mudaram. Durante esse período houve um processo de massificação do trabalho docente, os níveis de escolaridade da população aumentaram, simultaneamente ocorreram também as diminuições dos salários e precarização das condições de trabalho. Concomitante com essas circunstâncias ocorreu também a perda de prestígio da função docente, percebe-se também mudanças na origem social dos professores.

Essa sucessão de alterações levou o professorado a ser configurado como um trabalhador. Em meados dos anos 1970 e início dos anos 1980, o perfil dos professores públicos estaduais já era totalmente diferente. No passado, esse perfil

era composto por docentes advindos de camadas médias da sociedade ou até mesmo das elites. Entretanto, nessas décadas, como consequência de todas as alterações estruturais, a categoria de professores já não era caracterizada da mesma forma, passou a ser submetida a condições de vida e trabalho bastante adversas.

O crescimento acelerado durante a ditadura desenfreado pelo capitalismo impôs políticas educacionais, que se concretizaram com a determinação das reformas de 1968 e 1971, cujas repercussões delinearão as características de uma nova categoria docente e, em consequência disso, a atuação docente não se desenvolve mais da mesma forma. A qualidade da formação docente também sofreu deteriorações. A alta demanda por professores levou a uma aceleração no processo da formação de professores, e essa nova classe de docentes substituiu a pequena elite instruída, que lecionava nas poucas escolas públicas existentes. O déficit salarial foi uma marca imposta pelo regime militar, o processo de proletarização foi impulsionado no final dos anos 1970, a deterioração dos salários resultou em uma grande mobilização, que causou várias greves estaduais entre 1978 e 1979 (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006).

Ferreira e Bittar (2006) afirmam que, a partir dessas reconfigurações, foi produzida uma nova identidade social do professorado básico. A classe de docentes tornou-se uma categoria de profissionais da educação, sujeitada às mesmas discrepâncias sociais e econômicas que estabeleciam a existência material dos trabalhadores. Assim foram constituídas as premissas ligariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores. Segundo (CHARLOT, 2007 apud CHARLOT 2013, p.18):

Perduram até os dias atuais as funções conferidas à escola nos anos 60 e 70, os pedidos a ela endereçados, as contradições que ela deve enfrentar e, portanto, a desestabilização da função docente. Nessa base, contudo, dá-se uma nova guinada nas décadas de 80 e 90. Esta é geralmente atribuída à “globalização”, fenômeno bastante escuro nas mentes, mas percebido como ameaça e exigência inelutável. Na verdade, a própria globalização, isto é, o desenvolvimento de redes transnacionais pelas quais transitam fluxos de mercadorias, serviços, capitais, informações, imagens, etc [...] (CHARLOT 2007 apud CHARLOT 2013 p.18)

Essa nova forma de conceber a ação docente, tal como a sua militância sindical, ocorreu paralelamente ao declínio dos sistemas nacionais de educação em quase todos os países da América Latina. Criava-se, assim, gradativamente uma conjuntura que propiciaria maior acesso aos diversos níveis de educação,

conjuntamente ocorria também a restrição dos recursos designados para a educação, a partir do declínio econômico do ano 1980 (Rodríguez, 2008). De acordo com Rodríguez (2008):

O processo de profissionalização dos docentes acompanhou as transformações sociais e econômicas das décadas de 1980 e 1990. Os professores deviam responder às demandas sociais e, para tanto, precisavam de formação especializada, transformando sua ação numa “quase profissão”, num contexto de re-modernização do Estado e progressiva privatização. Os docentes desempenharam papel importante como críticos e executores das reformas, elaborando diversas reivindicações; muitas vezes, porém, adotaram estratégias que não passaram de meras reivindicações, com escassa influência nas decisões das políticas educacionais. (RODRÍGUEZ, 2008, p.52)

De acordo com Rodríguez (2008), no final do século XX, foram elaboradas várias mudanças na área da economia, na esfera social também foram elaboradas mudanças assim como na organização dos Estados Nacionais. Alterações afetaram direta ou indiretamente o trabalho e a função dos educadores (RODRÍGUEZ, 2008). Entre essas mudanças, pode-se citar:

- a) processo de intensa globalização excludente, acompanhada pela política de ajustes estruturais;
  - b) predomínio da lógica de mercado nas relações trabalhistas: o trabalho é considerado bem de uso que se compra ao menor preço possível;
  - c) legislações trabalhistas flexíveis;
  - d) precarização do emprego;
  - e) altos índices de desemprego;
  - f) incremento das desigualdades sociais, da pobreza, e do empobrecimento de vastos segmentos da população, colocados em situação de miseráveis;
  - g) ento (sic) da violência social, simbólica e não-simbólica;
  - h) enso (sic) processo de aculturação, acompanhado por um profundo debate em torno da valorização das diversidades étnica, sexual, regional, entre outras;
  - i) ates sobre questões relacionadas ao desenvolvimento humano integral, em busca da solidariedade, da cooperação internacional e do desenvolvimento sustentável.
- (RODRÍGUEZ, 2008, p.52)

Seguindo essas circunstâncias, a partir dos anos 1990, foram introduzidas um conjunto de reformas educacionais, cujas finalidades eram (RODRÍGUEZ, 2008): maior equidade no acesso à educação; aumentar os níveis qualitativos obtidos através dos serviços educativos; criar um sistema de informação que contatasse os resultados

do sistema educativo; reformular currículos e livros; dissociação dos serviços educativos e maior liberdade para as escolas realizarem sua própria autogestão (RODRÍGUEZ, 2008). De acordo com Rodríguez (2008):

As reformas educativas, na América Latina, estão consubstanciadas às condições nacionais e internacionais que, em certa medida, condicionaram-nas. A maioria dos países enfrentou profundas crises econômicas, situação que contribuiu para que as políticas públicas privilegiassem os interesses econômicos em detrimento dos interesses sociais e políticos. (RODRÍGUEZ, 2008, p.53-54)

## 2.2 A precarização do trabalho docente na Educação Básica

A Constituição Federal de 1988 incorporou à educação básica proporções complexas. Analisar essas complexidades não é algo simples, pois as circunstâncias que fazem parte desse contexto são muitas, e as condições que as deliberaram foram objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais (CURY, 2002a). Sobre a Constituição de 1988, Vita (1989, p. 182 apud SAVIANI, 2013, p.213) coloca que:

Esta Constituição mantém o dispositivo relativo à competência da União, agora definida como privativa, de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV); e dedica uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), na qual se estipula como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, Incisos I a VII. In: VITA, 1989, p. 182 apud SAVIANI, 2013, p.213).

Segundo Cury (2002a), o art.4<sup>a</sup> da LDB tornou a educação básica um direito do cidadão, com isso o Estado tem o encargo de disponibilizar ao cidadão uma educação básica de qualidade. A LDB também prevê a participação crítica dos indivíduos e da comunidade, buscando a constituição de uma sociedade justa e democrática.

A Constituição promulgada em 1988 também decretou a concepção da autonomia universitária (Art.207) e estabelece, pelo artigo 211, uma gestão

colaborativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na estruturação dos sistemas de ensino. Dessa forma, a nova Constituição expande os elementos desenvolvidos nas constituições anteriores (SAVIANI, 2013). A partir das concepções apresentadas por Saviani, é possível analisar os impactos mais marcantes acarretados pela Constituição em vigência atualmente, o autor ainda salienta outra característica notável dessa nova ampliação “[...] a gratuidade que antes se limitava ao ensino fundamental, agora se estende a todo o ensino público” (SAVIANI, 2013, p.214). Cury (2002a) chama a atenção para uma contradição presente no Art. 211 referente à gestão colaborativa entre a União, estados, o Distrito Federal e os municípios. Segundo o autor:

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. (CURY, 2002a, p.169-170)

Saviani (2013) coloca que, para arrematar a Seção “Da Educação”, a lei determinou o plano nacional de educação, de existência plurianual. Segundo o Governo Federal, “O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento de planejamento governamental que define as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para o horizonte de quatro anos.” Conforme Saviani (2013), a lei estabeleceu também que houvesse articulações que favorecessem o desenvolvimento da educação em seus diversos níveis de ensino incluindo uma integração das ações do Poder Público que encaminhem o ensino a objetivos como:

I – erradicação do analfabetismo;  
II – universalização do atendimento escolar;  
III – melhoria da qualidade do ensino;  
IV – formação para o trabalho;  
V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (Art. 214).  
(SAVIANI, 2013, p.214)

Conforme Saviani (2013), várias emendas foram criadas ampliando a abrangência dos objetivos educacionais, porém o prazo que havia sido determinado era de dez anos, ou seja, até ano de 1998 todas as determinações deviam estar concluídas, mas não foi isso que aconteceu. A partir dessas novas implementações,

foi possível verificar que não haviam feitos grandes avanços com o objetivo de cumprir o dispositivo fixado. Como descrito por Saviani (2013), prazo para o cumprimento das metas educacionais foi sendo estendido por emendas criadas a partir de 1995, e em 2006 o prazo foi prolongado para 2020, de acordo com o autor:

Com a emenda n. 14, aprovada em 1995, este prazo foi estendido para mais dez anos. E com a Emenda n. 53, aprovada em 2006, o prazo alongou-se por mais 14 anos sobre os dez já definidos no FUNDEF. Com isto, aquilo que a Constituição havia determinado para ser atingido em 1998 foi protelado para 2020. (SAVIANI, 2013. p. 214-115)

Saviani (2013) afirma que os adeptos da escola particular foram mais beneficiados pela Constituição de 1988, isso porque a Constituição assegurou o ensino religioso no Ensino Fundamental; manteve as verbas públicas destinadas às instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; garantiu o amparo financeiro com dinheiro público designado à pesquisa e à extensão nas universidades privadas. Foram ainda garantidos a não criação de uma gestão de viés democrático; plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares. As conquistas alcançadas pela escola pública não surtiram os efeitos almejados, fatores como a falta de defesa e o não cumprimento de obrigações que levassem a sua efetivação foram os principais obstáculos para que essas determinações não fossem cumpridas. O autor cita a gestão democrática como um exemplo de conquistas alcançadas que não foram realmente efetivadas, na opinião de Saviani (2013, p. 216) “[...] o princípio da gestão democrática teve seu sentido invertido. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Título IV, artigo 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Conforme Cury (2002b), a gestão democrática é a base do Estado nas organizações educacionais que retrata o um Estado Democrático, gerando a presença dos cidadãos na construção e no exercício de políticas dos governos. De acordo com Saviani (2013), “Com efeito, a gestão democrática expressava os anseios dos

professores de participação nas decisões, em contraposição à sua exclusão levada a efeito pelo regime autoritário.”

Entretanto, a gestão democrática dentro das escolas foi utilizada pelos governantes da forma errada, pois usaram esse artifício para que o governo fosse livrado de responsabilidades acerca das adversidades presentes nas escolas. Em decorrência disso, os professores passaram a ser responsabilizados por problemas que deveriam ser resolvidos pelo Estado (SAVIANI, 2013). Saviani (2013) exemplifica o mecanismo utilizado pelos governantes da seguinte forma:

Os dirigentes interpelam os docentes com um discurso do seguinte tipo: vocês não queriam participar da gestão da escola, organizá-la a partir de um projeto próprio de caráter político-pedagógico? Pois então: a legislação incorporou estas reivindicações e hoje a elaboração do projeto político-pedagógico pelo colegiado da escola, que passa a operar segundo o princípio da gestão democrática, é uma exigência amparada na legislação. Logo, se isto não está funcionando, é porque vocês não estão assumindo a sua parte. (SAVIANI, 2013, p. 216)

Como descrito por Saviani (2013), além da participação na gestão escolar, outras várias exigências são feitas a respeito das funções dos professores, como por exemplo, a exigência a respeito do envolvimento do professor na comunidade na qual a escola está inserida etc. Com todas as exigências atribuídas ao professor, eles propendem se reagir de maneira acuada, produzindo questionamentos como: “[...], mas eu já faço das tripas coração para ministrar decentemente o grande número de aulas que me cabem, como vou fazer estas outras coisas? Por que tenho que participar da gestão da escola? [...]” (SAVIANI, 2013, p.216). Na opinião de Saviani (2013), os professores deveriam dar respostas positivas como: “Sim. Tenho que participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, de sua gestão democrática e da vida da comunidade[...]” (SAVIANI, 2013, p.216). Segundo o autor as adversidades enfrentadas pelo professor, como a realidade de ministrar aulas em várias escolas diferentes, impedem que os docentes consigam efetivamente realizar a participação nas decisões referentes à gestão escolar, e a participação dentro da comunidade a qual a escola está inserida. Essa dificuldade referente ao trabalho em várias escolas poderia ter sido evitada, se o plano de carreira dos professores garantisse uma jornada de trabalho integral em somente uma escola (SAVIANI, 2013).

Segundo Cury (2002b, p.173), esse tipo de gestão deveria ser baseado em objetivos como “[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação,

liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.” Como se pode verificar através das ideias de Saviani (2013), a implementação da gestão democrática nas escolas públicas, causou mais problemas do que efetivação. A estruturação defasada referente aos trâmites da carreira docente só acrescentou mais obrigações à função docente, sobrecarregando e oprimindo os professores da escola pública. Além dos problemas citados anteriormente, não devem ser ignoradas as negligências por parte do governo, em tentar responsabilizar os professores pelos problemas que surgem dentro das escolas.

### 2.2.1 Neoliberalismo e precarização do trabalho docente

Além desses desafios, simultaneamente apareciam outros contornos oblíquos causados por influências de viés econômico e político, que doravante acompanhariam a educação. De acordo com Saviani (2013, p. 217), “[...] as conquistas educacionais, inscritas no texto da Constituição de 1988, acabaram sendo neutralizadas no contexto da adesão do país aos cânones econômicos e políticos que ficaram conhecidos pelo nome de neoliberalismo.” Conforme Gentili (1996, p.1):

Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. (GENTILI, 1996, p.1)

Ainda conforme Gentili (1996, p.1), “por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.” Como descrito por Gentili (1996), o neoliberalismo só conseguiu crescer e assumir um papel supremo, porque conseguiu compulsar um grande processo de alterações materiais, assim concomitantemente com a reedificação de um discurso ideológico.

Como descrito por Gentili (1995, p.192), como “projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas.” Dessa forma, os modelos de dominação copiam e reproduzem ideais já existentes, e estes só são adaptados as novas condições encontradas (GENTILI, 1995). A educação, assim

como outros projetos, também é afetada pelo viés neoliberal, ideais como a influência do mercado tornam-se a base e o foco do plano educacional, a partir disso, a escola passa a ser planejada como se fosse uma empresa que precisa ser produtiva. Portanto, é com essa convicção que são planejadas as estratégias que regem as políticas educacionais (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015). De acordo com Gentili:

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 1995, p. 193)

Com ênfase Gentili (1996, p.4) “Em primeiro lugar é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.” Como o autor ressalta, a perspectiva neoliberal percebe os problemas que englobam a educação de forma equivocada. Para os neoliberais, a crise enfrentada pelo ensino público é causada pela improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão das escolas (GENTILI, 1996, p.4). Conforme Gentili (1996, p.4) “a crise das instituições escolares é produto, segundo esse enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos.” Como descrito por Gentili:

É o mercado de trabalho que emite os sinais que permitem orientar as decisões em matéria de política educacional. É a avaliação das instituições escolares e o estabelecimento de rigorosos critérios de qualidade o que permite dinamizar o sistema através de uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência no sentido anteriormente destacado. (GENTILI, 1996, p.7)

As agências internacionais, principalmente o Banco Mundial, interferem de forma expressiva na condução da educação. As escolas precisam ser analisadas e avaliadas, e assim serem classificadas pelos seus resultados, como se fossem empresas (GENTILI, 1996). Corroborando com as ideias de Gentili, Cury (2002a, p.178) considera que “[...] o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas.” Gentili cita as semelhanças entre a administração de *fastfoods*, como o McDonald’s, e as estratégias utilizadas pela ideologia neoliberal

para encaminhar a educação. De acordo com Gentili (1996), os *fastfoods* aproveitaram as novas demandas da sociedade moderna; como atualmente as pessoas têm pouco tempo para prepara sua alimentação, o *fastfood* surgiu para suprir essa demanda.

Segundo Gentili (1996, p.9) “entre os *fastfoods* realmente existentes, o McDonald's adquiriu liderança mundial, aproveitando-se daquilo que na terminologia empresarial se denomina "vantagens comparativas". Segundo o autor, os neoliberais utilizam métodos para alienar a educação à esfera do mercado. A dinâmica baseada na *mcdonaldização*, interfere no currículo e até mesmo na formação de professores (GENTILI,1996). Para Gentili (1996, p.10) “o caráter assumido pelo planejamento dos currículos nacionais, no contexto da reforma educacional promovida pelos regimes neoliberais, poderia muito bem ser entendido como um processo de *macdonaldização* do conhecimento escolar.” Diante do exposto, Gentili conclui que:

[...] os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os "piores", as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. (GENTILI, 1996, p.13)

A educação brasileira é uma esfera social que está sendo defasada. Esse processo foi sendo constituído historicamente, a educação além de manipulada pela economia é também influenciada por outros fatores exógenos que, muitas vezes, contribuem para que a precarização fique cada vez mais acentuada. Assim como a educação, os agentes que influenciam o trabalho dos professores são inúmeros, e direta ou indiretamente imprimem seus traços no ofício docente.

O trabalho docente vem sofrendo profundas transformações com o intuito de se adequar as necessidades impostas pela sociedade. Devido a essas mudanças, esses profissionais passaram por um processo de desvalorização e desqualificação que impactam negativamente em sua qualidade de vida no trabalho até os dias atuais. (BRANCO, et.al, 2016, p.20)

Lima (2005) ainda traz a questão do trabalho capitalista como grande causador do desgaste físico e emocional diário durante toda a vida, que é ainda submetido às relações de poder que controlam os modos de agir e de ser dos indivíduos submetendo-os às frustrações contínuas. Para Perrenoud (2001), a precarização é influenciada diretamente por muitos fatores. Conforme defendido pelo autor:

O ofício de professor não é definido apenas por aqueles que o praticam, mas também pelas instituições e pelos atores que tornam essa prática possível e legítima: O estado, que proporciona bases legais à educação e *status* ao ofício e aos diplomas que dão acesso a ele; os poderes organizadores – privados ou públicos, nacionais, regionais ou locais -, que gerenciam as escolas, contratam e empregam os professores estipulam suas incumbências; as instituições de formação dos professores, que definem e certificam suas competências profissionais o espaço dos professores; as Ciências Humanas que dão uma imagem mais o menos realista do ofício; os diretores de escolas e os inspetores escolares que aconselham ou controlam os professores; as empresas e as administrações, que exigem dos professores e da escola a formação de trabalhadores qualificados; as comunidades locais nas quais se insere a escola; os alunos e as famílias, que tem inúmeras expectativas em relação à escola à opinião pública e a classe política, que no fim das contas decidem o espaço dos professores na hierarquia dos ofícios. (PRRENOUD, 2001, p.138)

Para Lucena & Dos Reis Silva Junior (2012), “a educação defasada que perpetua hoje é resultado sobretudo de fatores históricos, influenciada pelo modo de produção capitalista que rege a produção de conhecimento”.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LUCENA; DOS REIS SILVA JUNIOR, 2012, p.106).

Marin e Sampaio (2004) reforçam a ideia de que a educação é influenciada diretamente pela economia, assim como, com qual propósito ela vai ser regida e quais áreas vão ter mais prioridade:

O atual currículo prescrito, portanto, explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico. (MARIN E SAMPAIO, 2004, p.1205)

Além da precarização das estruturas escolares afetarem a aprendizagem do aluno, afetam também um ator crucial desta estrutura que é o professor, ele se torna vítima deste sistema, assim como toda a sociedade. Conforme Esteve (2002):

El momento actual exige del profesor pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos, ya que el proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente, que obliga a una diversificación en la actuación del profesor; [...] (ESTEVE, 2002, p.6)

O mesmo sistema falho que forma o aluno, forma também o professor e isso reflete diretamente em sua prática pedagógica e atinge crucialmente a qualidade do ensino. Os professores precisam enfrentar diariamente problemas que vão surgindo e que, muitas vezes, são externos à sala de aula, a realidade à qual os alunos estão inseridos é um fator crucial dentro de sala de aula. Nenhum aluno é igual ao outro; por isso, possuem uma acessibilidade diferente aos meios de ensino. Esteve (2002) exemplifica que:

Como saben muy bien los profesores y profesoras que cada día atienden a los niños conflictivos en las aulas, antes de poder enseñarles algo significativo, deben solucionar toda una serie de problemas básicos que podríamos resumir diciendo que tienen que lograr la mínima estabilidad y la mínima paz interior sin la cual es imposible el estudio.(ESTEVE, 2002, p.14)

Muitos alunos possuem problemas familiares, alguns precisam começar a trabalhar muito cedo, alguns não residem no mesmo lugar dos pais, todos esses fatores que interferem na vida do aluno também intervêm no seu cotidiano dentro da escola. A partir dos escritos de Bourdieu (1998), traz-se a ideia de Capital Cultural que é considerado um dos principais contribuintes para o êxito escolar:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo *ethos* sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, pg. 41-42, grifo do autor)

O capital cultural pode sim ser fonte de sucesso, mas os alunos não possuem o mesmo nível de capital Cultural, fazendo com alguns sejam mais favorecidos estruturalmente que outros. Outro fator crucial para o sucesso escolar apontado por Bourdieu é a participação dos pais dentro da escola, segundo ele:

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o

determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU,1998, p.50)

Oliveira e Pires (2014) trazem e ressaltam a importância de defender os direitos docentes, tendo em vista que seus direitos profissionais são, muitas vezes, negligenciados, o resultado disso são os professores com cada vez mais problemas de saúde como depressão, síndrome do pânico, dentre outras doenças emocionais e decorrentes do exercício da sua função. Oliveira (2004), cita alguns fatores que elevam as dificuldades enfrentadas pelos docentes:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, pg.1140)

Essa sobrecarga de trabalho sofrida pelos docentes se torna mais evidente quando se analisa a pesquisa feita por Lima (2005) no livro *Sentidos do trabalho: A educação continuada de professores*. Nesse livro, a autora traz ensinamentos sobre metodologias de pesquisa em educação, sua pesquisa é baseada em dados empíricos, relatos de 50 professoras de Química em um projeto da FUNEC, atualmente extinto. Após serem feitas análises a partir das vivências profissionais das docentes, a conclusão foi que:

O professor é naturalmente cobrado nos mínimos detalhes. Quanto mais se cobra dele, mais ele procura seguir o manual, prestar contas, correr com a matéria, solicitar aos alunos muitos deveres de casa. É assim que o sofrimento causado pela ansiedade de produzir como desejam e esperam que o faça, gera mais trabalho, mais intensamente ritmado e alucinante. Daí a conclusão de que o sofrimento intensifica o trabalho, gerando exploração do medo pelo medo. (LIMA, 2005, p.111)

Além de a falta de recursos na educação afetar o corpo docente trazendo-lhes problemas de cunho psicológico e físico, essa precarização tanto do professor quanto da escola afeta os alunos, influencia a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos. Para Perrenoud:

Os professores têm de enfrentar um número crescente de dilemas, produto da defasagem entre programas e o nível, os interesses e os projetos dos alunos; esses dilemas também estão relacionados à sobrecarga de conteúdos dos programas e à ilusão que sugere que seria possível dispor das horas previstas nos textos para ensinar, enquanto uma parcela do tempo de aula é utilizada para gerenciar transições, para prevenir ou combater a desordem; em suma, para (re)criar as condições do trabalho pedagógico. A heterogeneidade das classes obrigada a optar, de forma quase lúcida, por trabalhar mais com alguns alunos, sacrificando uns em detrimento de outros. (PERRENOUD, 2001, p.55)

Dessa forma, Perrenoud (2001, p.56) enfatiza que, de modo geral, “as condições de ofício de professor tornaram-se muito mais complexas e, às vezes, se degradam ao mesmo tempo em que aumentam as ambições dos sistemas educativos”. Para Perrenoud (2001), mesmo o professor preparando suas aulas com total cuidado por trás do conteúdo que ele pretende ensinar existem alunos de diferentes formas, com realidades distintas. Existem escolas com possibilidades diferentes e, às vezes, por mais que o professor esteja preparado coisas não saem como o planejado, e isso não significa que o professor falhou. Para o autor, o ensino é uma profissão que desafia uma preparação perfeita. De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), as propostas educacionais atuais no Brasil estão centradas em propostas que:

[...] incluem: a) um sistema de avaliação (pela incapacidade do sistema operar suas funções) baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de ranking); b) projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p.ex., Educação a Distância, Magistério Superior); d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (adoção de escolas por empresas, amigos da escola, terceirização da administração políticopedagógica pública, p.ex.). (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.103)

### 2.2.2. A formação de professores

Citar aqui a formação de professores é indispensável para que se possa analisar em qual contexto acontece, o processo de formação docente. Entretanto, o propósito não será abordar todos os fatores que causam a deterioração da formação de professores. Dessa forma, o enfoque será analisar de maneira branda os impactos

que a influência do mercado causou no processo de formação docente. Conforme Oliveira (2017):

Os professores sofrem da precarização antes mesmo de adentrarem ao mundo do trabalho docente, pois seus processos de formação inicial já estão profundamente marcados pela lógica capitalista do mercado, dificultando, entre outras coisas, uma atuação política reflexiva. (OLIVEIRA, 2017, p.292)

Segundo Martins & Duarte (2010, p.14), “concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.” A universalização da educação não era um objetivo do Estado até a década de 1930. Segundo Gatti (2010, p.1356):

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”. (GATTI, 2010, p.1356)

Segundo Gatti (2010), o curso de pedagogia só foi regulamentado em 1939 e seguia o mesmo modelo citado anteriormente. Entretanto, os ideais modernizadores entraram em seu ápice no início do século XX, e isso favoreceu renovações, inclusive no âmbito educacional (MARTINS; DUARTE, 2010). Assim, como exposto anteriormente, a partir daí, fatores econômicos e sociais passaram a influenciar o desenvolvimento educacional mais efetivamente. Gentili (1995) coloca que:

A possibilidade de um mercado de trabalho em expansão colocava os teóricos do capital humano diante do problema prático de planejamento dos recursos humanos disponíveis e necessários para satisfazer tais necessidades. A certeza de um mercado que se restringe tem colocado os intelectuais privatistas (alguns dos quais antes eram certamente defensores férreos dos mecanismos de planejamento centralizado) frente à necessidade de flexibilizar a oferta. Isto é, se os mercados de trabalho flexibilizam-se, devem também flexibilizar-se os mercados educacionais que produzem insumos para estas esferas altamente competitivas. (GENTILI 1995, p.197)

Segundo Gentili (1995, p.197) “A perspectiva do capital humano baseava sua promessa de universalização do trabalho no argumento de que quanto maior o crescimento, maior o número de empregos”. Como descrito por Nóvoa (2005):

O investimento nos recursos humanos (“capital humano”) é considerado essencial para a “industrialização” e, mais tarde, para o “desenvolvimento”. Este ciclo reformador acompanha-se de uma dinâmica de democratização do

ensino ou, pelo menos, de abertura da escola ao conjunto dos alunos. (NÓVOA, 2005, p.32)

A partir dos anos 1970, houve grandes repercussões provocadas pelas tentativas de universalização da educação. A alta demanda por professores levou a uma aceleração no processo de formação de professores, e essa nova classe de docentes substituiu a pequena elite instruída, que lecionava nas poucas escolas públicas existentes (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006).

A universalização do ensino superior aconteceu também durante esse período e, impulsionado pela alta demanda docente, levou as classes populares aos cursos de licenciaturas curtas e noturnas em faculdades espalhadas pelo interior. Esse cenário só foi possível através das reformas educacionais que ampliaram as possibilidades para o ensino superior privado e barato (OLIVEIRA, 2017). Conforme Oliveira (2017, p.291), “para esses sujeitos, tornar-se professor era ascender socialmente e, inclusive, em termos materiais.” Segundo Gatti (2010), as universidades privadas, nos anos 1980, adaptaram-se principalmente para prestar cursos de docência destinados aos primeiros anos do ensino fundamental (da 1ª a 4ª série). Em relação à prevalência dos cursos de licenciatura em universidades particulares, Diniz-Pereira & Zeichner (2019) colocam que:

Em um curto intervalo de tempo, observa-se que instituições privadas, muitas delas sem tradição alguma na oferta de cursos de licenciatura, passam a responder quantitativamente pela formação de professores da educação básica no país. (Diniz-Pereira; Zeichner, 2019, p.20)

Conforme Diniz-Pereira & Zeichner (2019), em 1995, foi assinado o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços em inglês seria o *General agreement on Trade in Services* (OMC). Porém, esse acordo passou a valer somente em 2005, de acordo com Diniz-Pereira & Zeichner (2019, p.21), essa deliberação “atribuiu à educação valor de mercadoria a ser utilizada na economia global”. Esse acordo intensificou os investimentos rentáveis de grupos econômicos na área educacional exclusivamente no ensino superior (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019, p.21). Gerez (2017), afirma que:

Nas licenciaturas, a situação é a seguinte: Do total de 167.668 de matrículas feitas no país nas modalidades presencial e EAD4, 34.621 estão na rede pública e 133.047 estão na rede privada, o que representa algo em torno de 80% das matrículas nesta última. A maioria das instituições de ensino superior no Brasil concentra-se na região Sudeste, seguida pelas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, respectivamente. (GEREZ, 2017, p.1683)

Entre os dez maiores estabelecimentos de ensino superior do Brasil, referente ao número de alunos matriculados em cursos de graduação, somente três são instituições públicas (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019). Segundo (NETO; SILVA; BORGES, 2018, p.11), “a formação de professores, antes ofertada presencialmente, migra, sobretudo, a partir dos anos 2000, para a modalidade a distância.” Conforme Segenreich e Castanheira (2009, p. 82º), “problema que vem sendo somente agora enfrentado, em relação a esses novos cursos ministrados a distância que explodiram no período 2001-2006, se relaciona à sua qualidade”.

Os cursos de formação de professores em universidades privadas de ensino superior têm uma duração em média de três anos, ou seja, esses cursos em instituições privadas possuem menos tempo de duração comparada a duração deste tipo de curso em universidade públicas, nas quais um curso de licenciatura em duração em média de quatro anos (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019).

Além disso, tais lógicas fazem também com que parte da carga horária desses programas seja cumprida por meio de educação a distância – assumida, inclusive, em alguns casos, por empresas terceirizadas! – e que a flexibilização curricular seja usada para que tais universidade-empresa aumentem ou mantenham suas margens de lucro. (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019, p.26).

É evidente que o processo de precarização da formação de professores não é somente produto da formação desenvolvida em Universidades privadas, impulsionada pelo viés financeiro. Existem vários outros aspectos que regem a formação docente. Como a formação de professores não é o foco principal deste estudo, enfatizar a intervenção do mercado já proporciona apoio para que se possa compreender o quão complexo é esse sistema. Almeida (2004), reforça a ideia sobre os impactos causados pela formação docente deficitária:

[...] a pouca seriedade com que os cursos de formação inicial têm sido conduzidos e a ausência de políticas de formação contínua no interior dos sistemas de ensino têm enfraquecido a capacidade de atuação dos professores e contribuído para o empobrecimento da escola; (ALMEIDA, 2004, p.172)

Conforme Imbernón (2000, p.46), “além da formação docente existem outros fatores essenciais para o desenvolvimento da profissão, como as estruturas dentro da escola a demanda de mercado”. Para o autor, a melhoria na formação de professores ajudará, mas não extinguirá os problemas, o problema só será resolvido se houver a

aplicabilidade de melhorias em outros fatores. Dessa forma, os obstáculos da formação de professores se tornam um dos fatores críticos que levam à precarização do trabalho docente.

### 2.2.3 Remuneração e desvalorização docente

Conforme Pinto e Alves (2011, p. 609), “o nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual.” Os resultados provenientes de dados coletados do Censo Escolar e do PNAD de 2009 mostraram que, para grande parte do professorado brasileiro, o exercício da docência é a atividade principal e essa fornece a principal fonte de remuneração. Percebe-se também a disparidade dos salários dos professores com ensino superior em relação a outros profissionais com o mesmo nível de formação (ALVES & PINTO, 2011). Ainda segundo Alves e Pinto (2011):

Os dados indicam também a importância de o Supremo Tribunal Federal deliberar de forma definitiva sobre a constitucionalidade da fixação em lei federal de um patamar mínimo de horas a serem contempladas nos planos de carreira docente e que correspondam às atividades de planejamento, preparação de aulas, visitas às famílias e correção de provas e trabalhos. Da mesma maneira que um juiz (rendimento médio mensal de R\$ 14.648,00) não pode ter sua jornada definida apenas pelo tempo que gasta em audiências ou em escrever uma sentença, um professor da educação básica (rendimento médio de R\$ 1.565,00) não pode ter a jornada de trabalho e a remuneração definidas apenas pelo tempo em sala de aula. (ALVES & PINTO, 2011, p. 633)

Corroborando com essas ideias, Barbosa (2014) acrescenta que, muitas vezes, a carga horária de trabalho dos professores é ultrapassada. Não é contabilizado ou remunerado o tempo que o professor dedica para a preparação das aulas, correção de atividades e provas. Segundo Alves e Pinto (2011):

Considerando a meta constante na proposta do novo PNE (Projeto de Lei n. 8.035/2010) enviada ao Congresso Nacional de que os rendimentos dos professores se aproximem daqueles recebidos por profissionais com nível de formação equivalente, isso significa praticamente dobrar os atuais salários médios da profissão. (ALVES & PINTO, 2011, p. 632)

Segundo a pesquisa elaborada por Alves e Pinto (2011), nos estados de Rondônia, Acre, Tocantins, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Goiás, os professores sem formação

superior recebiam salários inferiores ao piso nacional que era R\$950,00. Nos estados de Rondônia, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Minas Gerais a salário médio de professores com ensino superior, não chegam a R\$1500,00. No Amazonas, Santa Catarina, Goiás e Bahia; os salários dos professores com ensino superior variam entre R\$1500,00 a R\$1600,00. Ainda referente aos salários dos professores nos Estados do Pará, Sergipe, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso as remunerações variam entre R\$1600,00 e R\$1800,00. No Acre, Espírito Santo, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul os salários estavam entre R\$1800,00 a R\$2000,00 (ALVES & PINTO, 2011, p. 633). Conforme Lourencetti (2014):

Outro tema que gera muita polêmica na análise dessa situação refere-se à jornada docente. É comum encontrarmos o argumento de que os professores ganham menos que outros profissionais porque possuem uma jornada de trabalho menor. Todavia, o que está por trás nessa discussão é a natureza da atividade docente. Afinal, ser professor é apenas dar aulas? (LOURENCETTI, 2014, p.17)

Para Alves e Pinto (2011), as propostas do novo PNE elaborado em 2010 (Projeto de Lei n. 8.035/2010), tinham como objetivo aproximar salários dos professores com ensino superior, aos dos outros profissionais com o mesmo nível de formação. (ALVES & PINTO, 2011).

O salário-hora dos professores (redes públicas e privadas) é de R\$ 21,20 (linha vertical), ficando acima apenas do salário-hora médio das ocupações Escriturários, Balconistas e Vendedores, e Comerciantes. Todas as demais profissões mostradas no gráfico possuem salário-hora médio maior do que o de professores da educação básica. (HIRATA; OLIVEIRA; MEREB, 2018, p.189)

Entre os anos de 2005 e 2017, o salário (em relação ao valor de trabalho por hora) dos docentes estava abaixo da remuneração recebida por outros profissionais com o mesmo grau de formação. Entretanto, percebe-se que existe uma propensão a uma diminuição das diferenças salariais entre os dois grupos. Em 2005, os outros profissionais recebiam 85% a mais que os professores, em 2017 esse contraste diminui para 53% (HIRATA; OLIVEIRA; MEREB, 2018). Segundo Lourencetti (2014):

A condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola: trabalham em escolas estaduais, nas municipais e ainda nas particulares. Não há um local único e fixo de trabalho. Professores especialistas têm essa rotina porque é muito difícil pegar todas as aulas em uma única escola e porque o valor da hora-aula é muito baixo.

Isto ocorre porque a jornada de trabalho, aliada à legislação vigente de atribuição de aulas, faz com que mesmo os professores efetivos tenham que conviver com a rotatividade e a itinerância. (LOURENCETTI, 2014, p.16)

Segundo Barbosa (2011), os baixos salários contribuem para desestimular a busca pela carreira docente. Os baixos salários também fazem com que muitos docentes não permaneçam na profissão, procurando outras carreiras em que recebam salário melhor ou sejam mais valorizados profissionalmente. Ainda conforme Barbosa (2011, p.154), “quem opta por permanecer na docência e conta apenas com o salário de professor para o atendimento às necessidades objetivas enfrenta a pobreza material”. De acordo com Marin e Sampaio (2004), o aspecto salarial é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

Para Lourencetti (2014, p.28), “a baixa remuneração produz nos professores uma insatisfação generalizada, mas esta não se traduz em uma vontade de abandonar a profissão, uma forma simplista de enfrentar definitivamente os problemas e dificuldades”. Mesmo com todas as adversidades, segundo o autor, os professores querem continuar na profissão, porque apesar de tudo, gostam do trabalho e acreditam nele (LOURENCETTI, 2014).

O professor é um ator essencial para o desenvolvimento do processo educacional, mesmo que essa afirmação pareça ser incontestável, ainda surgem inconsistências referentes à valorização do professorado, as quais atingem diretamente a vida docente. Segundo Silva et al. (2019, p.7) “apesar da grande responsabilidade para o desenvolvimento social e econômico do país, o prestígio e a valorização do profissional da educação, principalmente nos tempos atuais, têm ganhado cada vez menos crédito e valor social.” Souza (2011, p. 4813) considera que “muitos desses elementos são frutos de uma reconfiguração do mundo do trabalho, que não foi realizada a contento no que diz respeito a suprir as necessidades do professor, na mesma escala em que este é cobrado”. Conforme Guimarães e Chaves (2017):

Com a política macroeconômica do país, orientada pelos interesses do capital em crise estrutural, os salários dos professores são desvalorizados não acompanhando o índice inflacionário da economia do país, implicando em perdas reais no poder aquisitivo e, nesse sentido, o processo de intensificação em curso, especialmente em atividades com remuneração

extrassalarial, constitui-se em mecanismo de garantia de melhores condições de vida para os docentes. (GUIMARÃES; CHAVES, 2017, p.261)

De acordo com Souza (2011), o trabalho efetivo de estagiários sem formação completa, em troca de péssimas remunerações, também revela um fator relevante no processo de desvalorização do professorado. O autor ainda salienta que isso não ocorre com outras categorias profissionais como na medicina, ou direito. Conforme Souza (2011, p.4820), “a falta de seriedade e responsabilidade e porque não afirmar a desprofissionalização já inicia com este cenário inadequado de trabalho.” Corroborando com as ideias expostas anteriormente Lucyk e Graupmann (2017):

Em seguida, no âmbito da desvalorização profissional, pode-se acrescentar a massificação da educação, a má qualidade na formação dos professores, a feminização do magistério e o aproveitamento da “mão de obra das estagiárias”, que se submetem a trabalhar com uma remuneração baixíssima, as péssimas condições de trabalho, os escassos recursos disponíveis na escola, verificando a falta de políticas públicas eficientes, além de observarmos a abrangência da atuação profissional que exige dos professores a atuação em áreas em que eles não foram academicamente preparados. (LUCYK & GRAUPMANN, 2017, p.25)

#### 2.2.4 Violência escolar e o docente

De acordo com Charlot (2002) a maioria dos professores e a sociedade acredita que a violência nas escolas começou a ocorrer mais intensamente a partir dos anos 1980. Segundo o autor, a violência na escola não é algo recente, e no século XIX, em algumas escolas de segundo grau, ocorreram episódios violentos, que foram ratificados com prisões. Nos anos 50 ou 60, o tratamento entre alunos era desenvolvido de maneira rude e indelicada. Conforme Sposito (2001):

A partir de meados da década de 1980 atingindo os últimos anos da década de 1990, a violência nas escolas foi peremptoriamente considerada como questão de segurança, arrefecendo as propostas de teor educativo, com raras exceções por parte de governos locais (estaduais ou municipais) de cunho progressista. (SPOSITO,2001, p.91)

Segundo Sposito (2001, p.91) “durante a década de 1980 e início dos anos 1990 o tema da segurança passa a predominar no debate público. Os eixos fortes que articulavam a discussão da escola pública em torno de uma desejada abertura democrática se arrefecem.” Como descrito por Charlot (2002, p.432), “todavia, se a

violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que são novas.” Charlot (2002) cita como as novas formas de violência: os estupros; homicídios e agressões com armas. Segundo ele, esses fatos acontecem infreqüentemente, mas esses acontecimentos passam o sentimento de que qualquer coisa pode acontecer dentro da escola. Além disso, percebe-se que os desacatos aos professores acontecem freqüentemente. Ainda segundo o autor, os estudantes envolvidos nessas situações de violência são cada vez mais novos. Professoras relatam situações de violência já no maternal exercidas por crianças de 4 anos de idade. “É a representação da infância como inocência que é atingida aqui, e os adultos se interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes. Há igualmente aí uma fonte de angústia social face à violência escolar” (CHARLOT, 2002, p.433). Segundo o autor:

[...] assiste-se, há alguns anos, a um aumento do número "de intrusões externas" na escola: trata-se, por vezes, da entrada nos estabelecimentos escolares, até mesmo nas próprias salas-de-aula, de bandos de jovens que vêm acertar, na escola, contas das disputas nascidas no bairro; trata-se, mais seguidamente ainda, de um pai, de uma mãe, de um irmão, de um amigo, que vem vingar brutalmente uma "injustiça" sofrida por um aluno, da parte de um membro do pessoal da escola. Há aí uma outra fonte de angústia social: a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora. (CHARLOT, 2002, p.433)

Segundo um estudo elaborado em 2021 “a fração de professores exposta à violência (contra vida ou contra a propriedade) dentro do ambiente escolar, no último ano, chama a atenção: 8,24% dos professores analisados sofreram crimes contra propriedade, enquanto 5,27%, violência de crime contra a vida” (PLASSA, PASCHOALINO, BERNARDELLI, 2021, p.265).

Através da pesquisa, foram identificados os principais fatores que contribuem para o aumento da violência sofrida pelo professorado, cujos determinantes pertencem ao ambiente de trabalho dos professores. Entre esses fatores, está uso de drogas ou álcool pelos alunos e sua permanência sob efeito desses entorpecentes dentro da sala de aula. Além desse fator, foi citado também o porte de arma branca ou arma de fogo dentro no ambiente escolar. Segundo os autores do estudo, essas condições, quando encontradas dentro do ambiente escolar aumentaram grandemente a possibilidade de ocorrências de violência contra os docentes (PLASSA, PASCHOALINO, BERNARDELLI, 2021, p.265). Conforme Facci (2019,

p.131), “violência e sentimento de desvalorização permeiam a prática pedagógica de uma considerável parcela de professores e muitas vezes causam adoecimento”.

### 2.2.5 Efeitos da precarização na saúde mental do docente

De acordo com Almeida (2004) o trabalho docente está sendo desenvolvido, progressivamente em condições mais precárias. Além da sobrecarga de funções e de trabalho, esses aspectos combinados causam impactos físicos e psicológicos nocivos aos professores. “As mudanças sociais vêm imprimindo à escola exigências e responsabilidades as quais sobrecarregaram os professores de várias formas. Mudanças essas que fizeram aparecer o mal-estar docente[...]” (RODRIGUES; SILVA; SOUZA, 2019, p.351). Segundo o trabalho elaborado por Facci; Urti e Barros baseado em relatos de professores:

...o professor sente que é alguém improdutivo, que não tem competência. O trabalho em sala de aula, as pressões postas, as cobranças, as dificuldades de lidar com o aluno são tão grandes, que ele incorpora a noção de incapacidade e adocece diante do trabalho que quer executar. Não é necessário que alguém fale que ele não está conseguindo realizar a tarefa proposta. Ele mesmo se sente ameaçado diante dos alunos, dos pais, não consegue lidar mais com o cotidiano, o que leva ao adoecimento. (FACCI; URTI; BARROS, 2018, p.285)

Como descrito por Facci (2019), os meios de comunicação noticiam cada vez mais frequentemente, episódios de violência dentro das escolas. Ocorrências de vandalismos, *bullying*, tráfico e uso de drogas, agressões contra os professores etc. Tornaram-se fatos cotidianos, e motivado por esses aspectos, as considerações da psicologia tornaram-se necessárias no âmbito escolar. Segundo a pesquisa elaborada por Aliantes e Abacar (2018) em Moçambique, Brasil e Portugal:

Com base nos resultados achados, diferentes factores stressores estão presentes no contexto de trabalho docente do ensino básico e médio nos três países, sendo a indisciplina e mau comportamento de alunos, a sobrecarga de trabalho, as remunerações baixas, o desinteresse dos alunos pela aprendizagem e desmotivação destes; as condições precárias e inadequadas de trabalho docente; o maior número de alunos/ sala e o relacionamento com os pais e família dos alunos, os stressores comuns para os professores. Isso sugere a realização de ações pelos gestores escolares no sentido de reduzir ou minimizar as situações de stress, com vista a contribuir para o bem-estar dos professores e que os stressores identificados não se tornem agentes geradores da síndrome de bournout. (ALIANTES & ABACAR, 2018, p.9)

De acordo com Aliantes e Abacar (2018, p.4), “o estresse pode ser causado por factores biológicos e psicossociais.” Conforme Chiavenato (1989 apud Borine; Wanderley & Bassitt, 2015, p.104) o estresse é um conjunto de respostas cerebrais, químicas e físicas de um certo indivíduo posteriores as incitações desagradáveis que existem no ambiente. Caracteriza-se como uma combinação de perturbações orgânicas mentais, ocasionadas por agentes acometedores, como trauma, fortes emoções, esgotamento, exposições a hostilidades. Como descrito por Reis; Fernandes e Gomes (2010):

Ao se considerar que o estresse tem etiologia múltipla, têm-se formulado e validado diferentes modelos para explicar suas causas e, na atualidade, tem crescido a preocupação com os fatores psicossociais no trabalho. Vários estudos enfatizam que constantes mudanças ocorridas nos locais de trabalho provocam mudanças no meio psicossocial, funcionando como precipitador de doenças. (REIS; FERNANDES; GOMES, 2010, p.715)

Segundo Carlotto e Camara (2008), foi somente em meados dos anos 1970, que *Burnout* chamou atenção da comunidade acadêmica americana. Em 1980, foram elaboradas pesquisas cujos resultados foram preocupantes, foram verificados sintomas de *Burnout*, até mesmo em profissionais que não estavam dentro do grupo de risco da síndrome. Segundo Carlotto e Palazzo (2006, p.1018, grifo do autor), “A definição mais aceita sobre a síndrome de *burnout* fundamenta-se na perspectiva social-psicológica de Maslach & Jackson.” Então de acordo com Maslach & Jackson (1981, apud CARLOTTO e PALAZZO, 2006, p.1018)

Essa considera burnout como uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes: (a) exaustão emocional: caracterizada por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos ao qual pode somar-se o sentimento de frustração e tensão nos trabalhadores, por perceberem que já não têm condições de despendar mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes; (b) despersonalização: caracterizada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional, que faz com que o profissional trate os clientes, colegas e a organização de maneira desumanizada; (c) diminuição da realização pessoal no trabalho: caracterizada por uma tendência do trabalhador a autoavaliar-se de forma negativa, tornando-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como de sua capacidade de interagir com os demais. (MASLACH & JACKSON, 1981, apud CARLOTTO & PALAZZO, 2006, p.1018)

De acordo com Carlotto (2002), a Síndrome de *Burnout* em professores é causada por diversos fatores, decorrentes da relação entre circunstâncias individuais

e o ambiente de trabalho. Conforme a autora, “Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócio-históricos.” (CARLOTTO, 2002, p.25).

#### 2.2.6 A precarização do trabalho docente durante a pandemia: análise de veículos de comunicação

Na educação uma das esferas essenciais para promover o desenvolvimento social, várias mudanças precisaram ser feitas, modelos de ensino adaptados à nova realidade precisaram ser considerados. Na maioria das escolas públicas brasileiras, o ensino remoto passou ser o principal modelo de ensino empregado.

O Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária do sistema educacional devido momentos de crise ou pandemia. Dessa maneira, seu objetivo principal não é criar um novo sistema educacional, mas fornecer acesso aos conteúdos durante este período de isolamento social. O professor, através de algum meio de comunicação e/ ou recurso tecnológico continua fornecendo conteúdos e adaptando seu currículo para propiciar o ensino aos seus alunos. (SANT’ANNA; SANT’ANNA, 2020, p. 4)

O Ensino Remoto Emergencial é diferente do Ensino EaD (Educação a Distância). O Ensino Remoto Emergencial possui um caráter emergencial e foi aprovado pelo MEC, para que as escolas possam cumprir o cronograma de aulas quando alguma determinada situação impedir a reunião dos alunos. O Ensino EaD (Educação a Distância) também é um modelo de ensino remoto, porém funciona de forma mais planejada, e não ocorre de forma emergencial. Conforme (SANT’ANNA; SANT’ANNA, 2020, p. 5)

Já o Ensino a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino em que alunos e professores não precisam estar fisicamente no mesmo ambiente ou ao mesmo tempo para que a aprendizagem ocorra, com horários e turnos de aulas flexíveis, ou seja, a aprendizagem ocorre de forma assíncrona. Pode-se observar que nessa modalidade de curso os professores são responsáveis pelas aulas, há o auxílio de tutores e os cursos acontecem em AVA. Diferente do ensino remoto que abrange somente os alunos da sala de aula de um respectivo professor, nos cursos em EaD a abrangência é maior, podendo estes atingir uma esfera internacional. (SANT’ANNA; SANT’ANNA, 2020, p. 5)

Com o avanço da vacinação sendo realizado somente em 2021, o de ensino híbrido, começou a ser empregado na rede pública de ensino, o qual é caracterizado

pela combinação de atividades presenciais e atividades a distância. Assim, em algumas ocasiões o aluno vai até a escola e, em outras ocasiões, ele realiza atividades assíncronas, esse modelo valoriza a interação dos colegas e a aprendizagem colaborativa. De acordo com Bacich; Neto e Mello, (2015, p. 14) apud (SILVA, 2017, P.155), pode-se compreender o ensino híbrido como:

uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (BACICH, NETO E MELLO, 2015, p. 14, apud SILVA, 2017, p.155)

O site *Brasil de Fato* publicou no dia 28 de setembro de 2020, na coluna Direitos e Movimentos sociais, um artigo escrito pelo colunista Geraldo Miranda Pinto Neto, cujo título é "A precarização do trabalho docente em tempos de ensino remoto". O artigo traz frases de situações enfrentadas pelo autor, ou foram presenciadas por ele, durante o ensino na pandemia, frases como estas:

Uma outra professora foi questionada em decorrência de uma rápida participação da sua mãe e de seu cachorro durante a aula de apresentação da disciplina. Um professor ficou constrangido ao ter que cuidar de uma criança [seu filho] que chorava ao lado enquanto estava em uma reunião.

Em uma reunião, determinada professora afirmou que precisou comprar um ar condicionado e uma cadeira porque passava o dia todo sentada, derramando suor. Os demais professores presentes afirmaram que precisaram fazer adaptações em casa.

Determinado estudante solicita: "Professor, tem como disponibilizar a gravação da aula? Lembre de lançar a atividade nas tarefas da plataforma!". Durante as aulas e reuniões sempre se escuta a frase: "Está travando!". A frase dita: "Estou com covid!", ou o relato de que familiares contraíram a doença, tornaram-se comuns.

Determinado professor, recebeu a seguinte mensagem: "Professor, não posso abrir a câmera porque estudo na sala, ao lado da minha família, não tenho um quarto". Inúmeras frases de reclamações sobre o ensino remoto são ditas aos professores, transferindo uma responsabilidade que não é deles. (PINTO NETO, 2020)

Pode-se perceber que essas frases corroboram com as ideias de Pessoa; Moura e Farias (2021, p.163), conforme os autores:

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) até então não era disseminado entre a maioria dos docentes, o que gerou inicialmente muita insegurança e questionamentos sobre o seu formato e acessibilidade entre professores e estudantes. (PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021, p.163)

O ensino remoto repercutiu muitas questões em relação ao acesso dos alunos a esse tipo de ensino, tendo em vista as desigualdades presentes na realidade brasileira. Além disso, os professores não possuíam experiência com conhecimento, pois esse modelo de ensino foi pouco explorado até então no país. Com isso, faltou formação de professores em nível nacional dedicado a aprimorar o desenvolvimento do ensino remoto. Essa omissão por parte do Governo Federal fez com que as responsabilidades recaíssem sobre os estados, gestores e principalmente sobre os professores (PESSOA; MOURA; FARIAS, 2021, p.163).

No dia 09 de junho de 2020, no site G1 (Portal de notícias do Grupo Globo), foi publicado a notícia “Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou *tablet* em casa, aponta estudo”, escrito por Elida Oliveira, a notícia mostra resultados da pesquisa TCI educação 2019, apresentando os dados obtidos pelo estudo. Segundo Oliveira (2020), apenas “[...] 14% das escolas públicas (estaduais e municipais) tinham ambiente ou plataforma virtual de aprendizagem antes da pandemia”. Ainda segundo Oliveira (2020), “53% dos docentes disseram que a ausência de curso específico para o uso do computador e da *internet* nas aulas dificulta muito o trabalho; para 26%, dificulta um pouco – a soma é de 79%”. Pode-se perceber que esses resultados da pesquisa, repercutidos pelo site G1, reforçam as ideias de Pessoa; Moura e Farias (2021).

A notícia apresentada pelo site G1 (Portal de notícias do Grupo Globo), no dia 08 de julho de 2020, tinha como título “Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa.” A notícia escrita por Elida Oliveira. Conforme relato de professora ao *site G1*:

“Somos analfabetos digitais”, afirma Katia Araújo, professora de rede municipal de Campo Grande (MS). “Você só percebe que não sabe quando precisa usar a ferramenta”, relata ao G1. (OLIVEIRA, 2020)

Conforme o *site G1*, a pesquisa apresentada pela notícia tem como título “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, foi elaborada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em

Educação (CNTE), (OLIVEIRA 2020). Segundo relato da coordenadora da pesquisa para o G1:

É um cenário preocupante, que demonstra a dificuldade do poder público em dar uma resposta neste momento emergencial", afirma Dalila Andrade Oliveira, professora titular de políticas públicas em educação UFMG e coordenadora da pesquisa. "A culpa não é dos professores". (OLIVEIRA, 2020)

Os relatos apresentados pela notícia também alertam sobre o aumento da jornada de trabalho vivido pelos professores durante a pandemia, segundo relato de professora ao G1:

É ruim à distância? Sim. É complicado, é cansativo. Hoje trabalho de manhã, à tarde, e à noite. Antes, eu entrava às 13h e saía às 17h10. Agora não, entro às 7h e fico até enquanto tiver alguém falando. Não tenho como não fazer isso, cada um tem um horário", afirma Katia Araújo, da rede municipal de Campo Grande (MS). (OLIVEIRA, 2020)

A professora entrevistada pelo *site* G1 enfatiza também que, além do atendimento aos alunos, preparo de aulas, entre outras atividades, os professores ainda precisam lidar com questões burocráticas. Ainda segundo relato de professora ao *site* G1:

"A gente não tem só as pendências com alunos, tem as questões burocráticas da escola – todo dia tenho que postar o resumo do dia, tem ainda as reuniões com a coordenação, com a gestão... Tem os grupos [de WhatsApp] da escola, que tem '55 mil mensagens' todo dia. E, às vezes, a prefeitura muda tudo – a gente tinha um organograma, mas a prefeitura antecipou feriados, de uma hora para outra, e tivemos que nos adaptar. Não tem só as demandas do aluno", afirma Karina. (OLIVEIRA, 2020)

No dia 11 de maio de 2020, o site da *BBC NEWS BRASIL* publicou a seguinte reportagem “Ensino a distância na quarentena esbarra na realidade de alunos e professores da rede pública”. O texto foi escrito por Dani Borges, e traz relatos sobre as dificuldades enfrentadas por alunos e professores durante o ensino remoto, o relato abaixo tem um nome fictício (Mariana), entre os relatos estão estes:

"Perdemos nossa autonomia em sala de aula. Não é nosso planejamento pedagógico que está sendo passado. E, pior, as aulas, genéricas, não levam em consideração as diferenças entre as cidades, as escolas", diz Mariana. (BORGES, 2020)

Além da perda de autonomia, também é mencionada a cobrança sobre os docentes que, muitas vezes, precisam provar que estão trabalhando. Também são mencionadas no relato as dificuldades materiais enfrentadas pelos professores para desenvolver suas aulas, como a falta de acesso as tecnologias.

Temos sido obrigados a fazer um monte de relatórios para provar que o professor está, de fato trabalhando", diz a professora Mariana. "Eu fiquei sem recursos para fazer as aulas online, porque a fonte do meu computador queimou. Faz duas semanas que estou falando isso e que não tenho como fazer. E a resposta da coordenação é dizer que então vou ficar com falta [...]O professor Samuel Augusto Alves Lima, 39 anos, docente da rede estadual há seis anos, também vem enfrentando problemas parecidos. "Temos dispendido de recursos próprios. De equipamentos, de internet. Mas isso às vezes não é suficiente. A equipe gestora pressiona para que façamos as atividades e há uma série de confusões sobre as orientações do planejamento", conta. (BORGES, 2020)

De acordo com Pessoa; Moura e Farias (2021), o Ensino Remoto Emergencial surgiu como uma estratégia para garantir o andamento do calendário escolar e introduziu-se no cotidiano do professorado. O isolamento social alterou as organizações acerca do trabalho dos professores, mudando o exercício cotidiano e alterando acontecimentos de trabalho e lazer.

### **3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE – ANÁLISE DE INDICADORES EDUCACIONAIS**

#### **3.1 Metodologia**

A pesquisa tem como objeto de estudo as condições do trabalho docente no município de São Borja, desenvolvendo também uma contextualização do processo de precarização do trabalho docente na educação básica brasileira. Diante disso, a problemática pretende indagar, de que forma a precarização do trabalho docente é apresentada pelos indicadores educacionais?

Como metodologia, inicialmente foi utilizada a pesquisa bibliográfica e análise de indicadores educacionais. Para Pereira e Ortigão (2016), as pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, a qual também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais. Para Gatti (2004, p.13) “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc. nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico”

Diante disso, entende-se que a pesquisa quantitativa pode trazer inúmeras descobertas, porém é necessário que o pesquisador tenha claro as indagações as quais busca resposta, ou seja, é importante clareza nos objetivos e alinhamento com a teoria ao se abordar o problema para que esse tipo de pesquisa tenha efeitos positivos tanto nas análises como nas interpretações. O método de análise dos dados pode ser um ótimo aliado na busca por respostas, desde que bem alinhado com o referencial teórico, pois os dados sozinhos não nos dão as respostas, mas norteiam o pesquisador na obtenção delas.

Os dados quantitativos em educação são de extrema importância para que se entenda como caminha o ensino, seja em âmbito municipal, estadual ou federal e juntos se pensar os melhores caminhos e estratégias de melhoria de tais indicadores. Os dados, quando bem analisados, podem evidenciar a ausência de determinadas políticas públicas em um espaço educativo ou mesmo na comunidade a qual faz parte.

Como indicador, foi analisado o de esforço docente (INEP, 2020). O indicador de esforço docente condensa alguns itens tais como: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. As variáveis criadas para representar tais atributos são

do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicam maior esforço por parte do professor. Dessa forma, conhecendo-se essas características de um docente, é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade.

Tabela 1- Descrição dos níveis de esforço docente

Níveis	Descrição
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: Organizado pelo autor, baseado na nota técnica Nº 039/2014 do INEP (BRASIL, 2021)

Foi analisado o percentual de docentes por nível de esforço das escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Foram incluídos na análise também municípios de: São Borja, Uruguaiana, Santa Maria, Porto Alegre e Maçambará. O foco da análise foram as escolas estaduais, mais especificamente, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O principal critério de escolha dos municípios e dos Estados foi o número populacional. Foram selecionados estados com populações maiores e menores que o Estado do Rio

Grande do Sul e do que o município de São Borja, para que fosse possível a realização de análise comparativa entre eles. Foram incorporadas na análise também as escolas estaduais do município de São Borja, exercendo assim uma análise comparativa entre elas.

### 3.2 Análise do percentual de docentes por nível de esforço dos estados selecionados

Tabela 2- Caracterização dos estados

Estado	Localização	População	Número de escolas estaduais
Paraná	Localizado no sul do Brasil, faz divisa com São Paulo e Santa Catarina.	11.597.484	1314
Rio Grande do Sul	É o estado mais ao sul do Brasil e faz fronteira com a Argentina e o Uruguai.	11.466.630	2428
Santa Catarina	Localizado no sul do Brasil, faz divisa com Paraná e Rio Grande do Sul.	7.338.473	1275
São Paulo	Localizado na Região Sudeste, o Estado de São Paulo faz divisa com Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Rio de Janeiro	46.649.132	5892

Fonte: organizado pelo autor com dados do IBGE (BRASIL, 2021) e Secretaria da Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

Tabela 3- Percentual de docentes por nível de esforço: Anos Finais do Ensino Fundamental. Rede estadual do Rio Grande do Sul, ano de 2020.

Anos finais do Ensino Fundamental					
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2,7	7,2	12,7	52,5	17,8	7,1

Fonte: produzido pelo autor com dados do Inep.

Na rede estadual do estado do Rio grande do Sul, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, verifica-se que a maior porcentagem (52,5) dos docentes possui características que se adequam a descrição do nível 4, ou seja, esses docentes possuem entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. A segunda maior porcentagem (17,8) de docentes está representada pelo nível 5; portanto, esses docentes possuem mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Tabela 4- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Médio. Rede estadual do Rio Grande do Sul, ano de 2020.

Ensino médio					
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
0,4	5,6	17,5	48,6	19,9	8,0

Fonte: produzido pelo autor com dados do Inep (BRASIL, 2021)

Ainda se referindo à rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, mas agora particularmente analisando os indicadores referentes ao Ensino Médio, nota-se que existe uma queda em comparação com os Anos Finais do Ensino Fundamental, referente ao nível 4. Diante disso, esse nível é composto por 48,6 dos docentes, ou seja, a maioria dos docentes têm entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Apesar da queda percentual no nível 4, observa-se um acréscimo nos níveis 5 (19,9) e 6 (8,0), em relação às porcentagens encontradas no Ensino Fundamental, o nível 6 refere-se àqueles docentes que possuem mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Perante o exposto, fica evidenciado que o Ensino Médio apresenta um aumento no percentual de docentes nos níveis em que o esforço docente é maior (níveis 5 e 6). Isso indica que os professores que lecionam no Ensino Médio exercem o maior esforço.

Tabela 5-Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Médio. Estados, ano de 2020

ENSINO MÉDIO						
ESTADO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
RS	0,4	5,6	17,5	48,6	19,9	8,0
PR	0,8	4,7	13,4	53,9	19,5	7,7
SC	2,5	7,8	12,9	45,8	22,6	8,4
SP	0,2	4,8	21,9	53,6	13,6	5,9

Fonte: produzido pelo autor com dados do Inep (BRASIL, 2021)

Quando se compara o percentual de docentes por nível de esforço referente ao Ensino Médio dos Estados selecionados, observa-se que no nível 1 somente um estado possui um percentual com uma diferença considerável comparado aos outros Estados, esse Estado é Santa Catarina (2,5). Essa situação repete-se em relação ao nível 2, Santa Catarina (7,8) também apresenta o nível 2 com maior percentual. No nível 3, verifica-se que São Paulo possui maior percentual de docentes com 21,9. No nível 4, os percentuais possuem pouco contraste percentual, mas o Paraná apresenta o maior percentual com 53,9. Referindo-se ao nível 5, Santa Catarina apresenta o maior percentual com 22,6, e ressalta-se por conta acréscimo existente. No nível 6, Santa Catarina (8,4) e Rio Grande do sul (8,0) possuem pouca diferença percentual, e o estado de São Paulo aparece com o menor percentual estando com 4,7.

Diante do exposto, é possível perceber que relativo a todos os Estados o nível com maior percentual de docente é o nível 4, isso quer dizer que, a maioria dos docentes dos estados selecionados tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Verifica-se também que o percentual de docentes por nível de esforço referentes aos Estados selecionados, especificamente direcionados ao Ensino Médio, não possuem grandes contrastes percentuais. Ainda se nota que o fator populacional relativo ao Estado de São Paulo, não exerce significativas repercussões somatórias que possam causar grandes contrastes acerca dos percentuais analisados. Entretanto, é possível perceber que o Estado de São Paulo apresenta os menores percentual nos níveis em que o esforço docente é maior (níveis 5 e 6), o que pode indicar que existe um menor esforço docente referente aos professores da rede Estadual deste estado.

Mesmo existindo poucos contrastes percentuais, é possível constatar também que o estado de Santa Catarina possui os maiores percentuais nos níveis onde o esforço é considerado maior (níveis 5 e 6), esse fato pode indicar que no estado de Santa Catarina referente a rede estadual particularmente no Ensino Médio existe um maior nível de esforço docente, quando comparado com os outros estados citados na análise.

Tabela 6 - Percentual de docentes por nível de esforço: Anos finais do Ensino Fundamental. Estados, ano de 2020-

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL						
ESTADO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
RS	2,7	7,2	12,7	52,5	17,8	7,1
PR	1,0	8,0	18,8	50,1	15,6	6,5
SC	2,7	4,4	17,5	49,3	19,2	6,9
SP	0,5	7,3	24,5	51,6	11,4	4,7

Fonte: produzido pelo autor com dados do Inep (BRASIL, 201)

Referente à comparação acerca do percentual de docentes por nível de esforço no Ensino Fundamental, verifica-se que no nível 1 os Estados do Rio Grande do Sul (2,7) e Santa Catarina (2,7) possuem o mesmo percentual, os quais são os mais altos em comparação com os outros Estados. No nível 2, o Estado do Paraná apresenta o maior percentual com 8,0, Santa Catarina, apresenta o menor percentual com 4,4. Referindo ao nível 3, São Paulo apresenta o maior percentual com 24,5, e o percentual mais baixo é do Rio Grande do Sul com 12,7, os outros dois estados não apresentam grandes diferenças proporcionais entre si. Concernente ao nível 4, o Rio Grande do Sul apresenta o maior percentual de docentes, os outros Estados não apresentam disparidades consideráveis entre si. Relativo ao nível 5, nota-se que Santa Catarina possui o maior percentual com 19,2, seguido pelo Rio Grande do Sul com 17,8, enquanto o menor percentual é do estado de São Paulo com 11,4. No nível 6, o Rio Grande do Sul apresenta o maior percentual com 7,1. Os Estados do Paraná (6,5) e Santa Catarina (6,9) exibem porcentagens aproximadas e novamente o Estado de São Paulo apresenta o menor percentual de docentes com 4,7.

Referente ao Ensino Fundamental, persistem as conclusões que ocorrem no Ensino Médio. É possível portanto perceber que, relativo a todos os Estados, o nível com maior percentual de docente é o nível 4. Isso quer dizer que, a maioria dos docentes dos estados selecionados, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Verifica-se também que o percentual de docentes por nível de esforço referentes aos estados selecionados, especificamente direcionados ao ensino médio, não possuem grandes contrastes percentuais. Ainda se nota que o fator populacional relativo ao Estado de São Paulo, não exerce significativas repercussões que possam causar grandes contrastes acerca dos percentuais analisados. Porém, é possível perceber que o Estado de São Paulo apresenta os menores percentual nos níveis em que o esforço docente é maior (nível 5 e 6), o que pode indicar que existe um menor esforço docente referente aos professores da rede Estadual desse estado. Mesmo existindo poucos contrastes percentuais, é possível constatar também, que o Estado de Santa Catarina possui os

maiores percentuais nos níveis, onde o esforço é considerado maior (níveis 5 e 6), esse fato pode indicar que no Estado de Santa Catarina referente a rede Estadual particularmente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, existe um maior nível de esforço docente, quando comparado com os outros estados citados na análise.

### 3.3 Análise do percentual de docentes por nível de esforço dos municípios selecionados

Tabela 7- Caracterização dos municípios

Município	Localização	População estimada	Número de escolas estaduais
Maçambará	Está localizado no sudoeste Rio-Grandense, a aproximadamente 586km de distância da capital.	4.539	2
Porto Alegre	Capital do estado do Rio Grande do sul.	1492.530	247
Santa Maria	Está localizada na região central do estado, a aproximadamente 290km de distância da capital.	285.159	41
São Borja	Está localizada na fronteira oeste do estado, a aproximadamente 585km da capital.	59.768	13
Uruguaiana	Está localizada na fronteira oeste do estado, a aproximadamente 632km de distância da capital.	126.766	30

Fonte: organizado pelo autor com dados do IBGE (BRASIL, 2021) da Secretaria da Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2021)

Tabela 8- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Médio. Municípios, ano de 2020

Municípios	ENSINO MÉDIO					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Porto Alegre	0,2	6,5	23,3	46,4	17,2	6,4
Santa Maria	1,3	10,4	20,1	43,9	16,2	8,3

Uruguaiana	0,0	5,9	23,0	45,3	18,1	7,7
São Borja	0,0	5,1	16,6	54,3	19,4	4,6
Maçambará	2,8	11,1	41,7	22,2	22,2	0,0

Fonte: produzido pelo autor com dados do Inep (BRASIL, 2021)

No Ensino Médio, ocorrem algumas distinções em relação ao município de São Borja, os níveis 2 (6,5) e 3 (23,3) estão com percentual maior. Os níveis 4 (46,4), 5 (17,2), e 5 (6,4) estão com percentuais menores. Porto Alegre apresenta um maior percentual de docente inseridos nos níveis, cujo esforço é descrito como maior.

Quando se compara o percentual de docentes pelo nível de esforço da rede Estadual do município de Santa Maria com o município de São Borja, estritamente referente ao Ensino Médio, percebem-se algumas diferenças percentuais. Os níveis de esforço mais baixos como os níveis 1 (1,3), 2 (10,4) e 3 (20,1), possuem um maior percentual quando comparados com o município de São Borja. Os níveis 4 (43,9) e 5 (16,2) possuem um percentual menor ainda se referindo à comparação. O nível 6 (8,3) apresenta um percentual maior de docentes, quando comparado com o município de São Borja.

Quando se contrastam os percentuais de docentes por nível de esforço das escolas estaduais especificamente do Ensino Médio, do município de Uruguaiana com as do município de São Borja, verifica-se que em Uruguaiana no nível 3 (23,0) há um importante aumento no percentual de docentes. O nível 4 (45,3) tem uma diminuição do percentual de docentes, o nível 6 (7,7) apresenta um aumento percentual. Desse modo, repara-se que mesmo o nível 6 mostra um aumento percentual, os níveis mais baixos possuem um percentual maior de docentes, quando se compara com o município de São Borja.

Perante o exposto, pode-se perceber que a rede Estadual de São Borja, Santa Maria, Porto Alegre e Uruguaiana especificamente no Ensino Médio apresentam o maior percentual de docentes no nível 4, isso significa que os docentes têm entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Maçambará apresenta uma situação diferente, seus maiores percentuais estão nos níveis 4 e 5 (ambos com 22,2), isso significa que 22,2% dos docentes têm entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas, e os outros 22,2% dos docentes têm mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Quando equiparados o percentual de Porto Alegre (município mais populoso) e Maçambará (município com a menor

população) referentes ao Ensino Médio, nota-se que Porto Alegre possui o maior percentual nos níveis cujo esforço docente é maior. É possível perceber que existem contrastes a respeito do percentual de docentes por nível de esforço entre São Borja e Santa Maria. O município de Santa Maria possui um maior percentual de docentes nos níveis considerados menos complexos, e esse fator pode apontar um menor nível de esforço docente. O município de Uruguaiana também apresenta percentuais maiores que o município de São Borja nos níveis e o esforço docente é maior.

Tabela 9- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Fundamental. Municípios, ano de 2020

ENSINO FUNDAMENTAL						
CIDADES	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Porto Alegre	0,4	11,4	19,8	50,1	13,4	4,9
Santa Maria	1,9	12,4	12,6	50,5	15,0	7,6
Uruguaiana	1,2	8,7	15,5	53,2	15,1	6,3
São Borja	0,0	4,0	16,1	57,2	18,3	4,4
Maçambará	0,0	0,0	40,8	29,6	29,6	0,0

Fonte: produzido pelo autor com dados do Inep (BRASIL, 2021)

Quando se compara o percentual de docente por nível de esforço do município de Porto Alegre, com o município de São Borja, especificamente nas escolas Estaduais dos Anos Finais do Ensino Fundamental, encontram-se alguns contrastes percentuais. Os percentuais dos níveis 2 (11,4) e 3 (19,8) de Porto Alegre estão mais altos, os níveis 4 (50,1) e 5 (13,4) possuem percentuais mais baixos, quando comparados com os níveis de São Borja. O nível 6 (4,9) possui um pequeno acréscimo, mas a partir da análise, pode-se perceber que isso não é algo muito significativo. A partir dessa equiparação, pode-se verificar que Porto Alegre apresenta um maior percentual de docente inseridos nos níveis cuja complexidade é menor.

Na rede estadual de ensino de Santa Maria, especificamente no Ensino Fundamental, verifica-se que os níveis 1 (1,9) e 2 (12,4) possuem um percentual maior de docentes, quando comparados com os níveis de São Borja. Os níveis 3 (12,6), 4 (50,5) e 5 (15,0) também possuem uma porcentagem inferior. O nível 6 (7,6) apresenta um breve aumento percentual. Portanto, verifica-se após se contrastarem as porcentagens dos dois municípios, que o município de Santa Maria apresenta uma significativa porcentagem de docentes no nível 2. Isso enfatiza a possibilidade de os docentes atuantes na rede estadual do município, especificamente na etapa do Ensino

Médio, estarem expostos a um nível de esforço inferior ao que os docentes atuantes na cidade de São Borja.

Quando se equiparam os percentuais de docentes por nível de esforço das escolas estaduais especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do município de Uruguaiana com as do município de São Borja, algumas discrepâncias chamam atenção. Repara-se que, em Uruguaiana, há um aumento percentual referente ao nível 2 chegando a 8,7, já o nível 4 e nível 5 apresentam queda, quando comparados aos mesmos níveis da mesma etapa de ensino do outro município, com respectivamente percentual de 53,4 e 15,1. O nível 6 possui um percentual mais elevado, mas esse fator não impossibilita que sejam constatadas divergências intermediárias, as quais apontam um menor nível de esforço nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Uruguaiana.

Quando se compara o percentual de docentes por nível de esforço do município de Maçambará com o percentual de cidades maiores que foram aqui analisadas, percebem-se algumas distinções. Contrastando com as outras cidades verifica-se que os níveis 1 e 2 possuem um percentual igual a 0,0 e o nível 3 (40,8) tem uma porcentagem alta de docentes, algo que não acontece com os outros municípios. Outro aspecto evidente é a alta porcentagem de docentes inseridos no nível 5 (29,6), e isso também não é recorrente nos outros municípios. Mesmo que Maçambará apresente um alto percentual de docentes no nível 3 (nível em que o esforço docente é brando), no nível 5 (nível em que o esforço docente é maior) o município apresenta um percentual alto, quando comparado com os demais.

Diante do exposto, é possível perceber que a situação que constatada no Ensino Médio repete-se no Ensino Fundamental. Todos os municípios selecionados apresentam um maior percentual de docentes no nível 4, exceto Maçambará que possui percentuais relevantes iguais no nível 4 e 5. Então se pode afirmar que, a maioria das cidades possui docentes têm entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos. Dessa forma, a maioria dos docentes da rede estadual de ensino do município de Maçambará tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas, ou tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Quando comparados os percentuais de São Borja e Porto Alegre, é constatado que São Borja apresenta um maior percentual de docentes inseridos nos níveis cuja complexidade é maior. Quando se comparam os municípios de São Borja e Santa

Maria, verifica-se que São Borja apresenta uma porcentagem superior de docentes nos níveis nos quais o esforço é considerado maior. Para concluir, é necessário ressaltar que o percentual de docentes por nível de esforço da rede estadual do município de Maçambará apresenta condições atípicas, talvez isso ocorra devido às características específicas e particulares do município, como por exemplo, o número de habitantes, o número de escolas estaduais e a sua localização. Mas, para que isso seja analisado, seriam necessários mais estudos direcionados a essa questão.

### 3.4 Análise do percentual de docentes por nível de esforço das escolas estaduais do município de São Borja

Tabela 10- Caracterização das escolas Estaduais do município de São Borja

Escola	Localização	Nº de matrículas	Nº de docentes
COL ESTADUAL GETULIO VARGAS	URBANA	825	39
COL ESTADUAL SAO BORJA CESB	URBANA	1239	60
ESC EST ENS FUN FRANCO BAGLIONI	RURAL	42	?
ESC EST ENS FUN JOAO GOULART	URBANA	169	21
ESC EST ENS FUN TUSNELDA LIMA BARBOSA	URBANA	220	16
ESC EST ENS FUN VIRIATO VARGAS	URBANA	185	19
ESC EST ENS MED APPARICIO SILVA RILLO	URBANA	467	30
ESC EST ENS MED MILITINA PEREIRA ALVAREZ	RURAL	267	17
ESC EST ENS MED TIMBAUVA	RURAL	88	7
ESC EST ENS MED TRICENTENARIO	URBANA	596	36
ESC EST TECNICA OLAVO BILAC	URBANA	733	38
INST ESTADUAL ARNELDO MATTER	URBANA	568	36

INST ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA	URBANA	559	41
--------------------------------------	--------	-----	----

Fonte: Organizado pelo autor com dados do INEP (BRASIL, 2021) e QEDu (RS, 2021).

Tabela 11- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Fundamental. Escolas estaduais. São Borja-RS, ano de 2020

Escola	Anos finais do Ensino Fundamental					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
COL ESTADUAL GETULIO VARGAS	0,0	4,4	13,0	78,3	4,3	0,0
COL ESTADUAL SAO BORJA CESB	0,0	3,9	7,7	50,0	26,9	11,5
ESC EST ENS FUN FRANCO BAGLIONI	0,0	0,0	22,2	77,8	0,0	0,0
ESC EST ENS FUN JOAO GOULART	0,0	0,0	18,2	54,5	27,3	0,0
ESC EST ENS FUN TUSNELDA LIMA BARBOSA	0,0	0,0	11,1	55,6	11,1	22,2
ESC EST ENS FUN VIRIATO VARGAS	0,0	0,0	45,4	27,3	18,2	9,1
ESC EST ENS MED APPARICIO SILVA RILLO	0,0	15,3	7,7	46,2	23,1	7,7
ESC EST ENS MED MILITINA PEREIRA ALVAREZ	0,0	0,0	0,0	80,0	20,0	0,0
ESC EST ENS MED TIMBAUVA	0,0	0,0	62,5	37,5	0,0	0,0
ESC EST ENS MED TRICENTENARIO	0,0	5,0	10,0	55,0	25,0	5,0
ESC EST TECNICA OLAVO BILAC	0,0	0,0	4,6	63,6	27,3	4,5
INST ESTADUAL ARNELDO MATTER	0,0	5,2	5,3	42,1	42,1	5,3
INST ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA	0,0	5,9	29,4	47,1	17,6	0,0

Fonte: produzido pelo autor com dados do Inep (BRASIL, 2021)

Quando se comparam as escolas estaduais do município de São Borja, especificamente referente ao Ensino Fundamental, repara-se que no nível 1 todas as escolas apresentam o mesmo percentual de docente, que é 0,0. No nível 2, a escola que apresenta o maior percentual de docente é a E.E.E.M. Apparício Silva Rillo com 15,3, o menor percentual referente a esse nível é do Colégio Estadual São Borja-CESB, com 3,9. Relativo ainda ao nível 2, verifica-se que o restante das escolas possui percentual igual a 0,0 ou ainda um percentual em torno de 5,0.

Concernente ao nível 3, destaca-se o percentual de docentes da E.E.E. Médio Timbaúva, com 62,5 a E.E.E.F. A escola Viriato Vargas também possui um percentual elevado de docentes no nível 3 com 45,4. Pode ser destacado também o percentual de docente do Inst. Est. Padre Francisco Garcia, com 29,4. Ainda relativo ao nível 3, verifica-se também que a E.E.E.F. Franco Baglioni também possui um percentual relevante de docentes, com 22,2. As escolas remanescentes também apresentam alguns percentuais interessantes, porém foram enfatizadas aqui somente aquelas com os percentuais mais pertinentes e significativos.

Referente ao nível 4, verifica-se um grande percentual de docentes relativo à E.E.E.M. Militina Pereira Alvarez com 80,0. Podem ser destacados também o Colégio Estadual Getúlio Vargas, com um percentual de 78,3 e também a E.E.E.F. Franco Baglioni que, assim como o anterior, apresenta um percentual expressivo de docentes neste nível, com 77,8. Ainda referente ao nível 4, ressalta-se a E.E. Técnica Olavo Bilac com um percentual de docentes de 63,6. A E.E.E.F. Viriato Vargas possui o menor percentual de docentes no nível 4, com 27,3. O restante das escolas neste nível apresenta percentuais em torno de 40,0 ou 50,0.

Em relação ao nível 5, verifica-se que a escola com o maior percentual de docentes é o Inst. Est. Arnaldo Matter, com 42,1 seguido pela E.E.E.F. João Goulart e a E.E. Técnica Olavo Bilac ambas com um percentual de 27,3. Pode ser ressaltado também o percentual do C.E. São Borja-CESB, com 26,9 e a E.E.E.M. Tricentenário com 25,0. A escola com menor percentual é a E.E.E.M. Timbaúba, com 0,0. O restante das escolas possui um percentual ao redor de 10,0 ou 20,0.

Relativo ao nível 6, nota-se que a E.E.E.F. Tuscelda Lima Barboza apresenta o maior percentual de docentes, com 22,2. Deve ser ressaltado também o percentual

de docentes do C.E. São Borja-CESB, com 11,5. Ainda referente ao nível 6, a E.E.E.M. Apparício Silva Rillo também apresenta um percentual que precisa ser evidenciado com 9,1. O restante das escolas apresenta um percentual próximo de 0,0 ou 5,0.

As escolas localizadas na zona rural apresentam nos níveis 1,2 e 6 um percentual igual a 0,0. E somente a E.E.E.M. Militina Pereira Alvarez possui um percentual no nível 5 que é igual a 20,0. É possível, portanto, perceber que essas escolas não possuem um percentual de docentes no nível em que existe o maior esforço (nível 6). Somente a E.E.E.M Militina Pereira Alvarez possui percentual de docentes no nível 5 igual a 20,0, o restante das escolas também não apresenta porcentagem desse nível, que também é um nível cujo esforço é expressivo.

Mediante o exposto, pela análise pode-se concluir que as escolas que possuem os maiores percentuais nos níveis 5 e 6 (níveis em que o esforço docente é maior) referentes especificamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, são respectivamente: o Instituto Estadual Arnaldo Matter; Colégio Estadual São Borja; Escola Estadual de Ensino Fundamental Tusnelma Lima Barboza. Referente às escolas estaduais localizadas na zona rural do município de São Borja especificamente relativo aos Anos Finais do Ensino Fundamental, verifica-se que a maioria dessas escolas não apresenta percentuais nos níveis 5 e 6, em que o esforço docente é considerado maior. Em relação a diferenças quanto à localização (central ou periférica) das escolas, pode-se destacar que o Colégio Estadual CESB, que é uma escola localizada na área central do município, e apresenta percentuais semelhantes aos das escolas localizadas em regiões mais periféricas da cidade, estando até mesmo entre as escolas com o maior nível de esforço docente. O Colégio Estadual Getúlio Vargas, que também é uma escola localizada na zona central, apresenta percentuais ou pouco diferente das escolas periféricas, apontado um índice de esforço docente um pouco menor quando comparado com as demais. Em razão desses dois casos, não se pode afirmar se somente a localização das escolas pode interferir nos níveis de esforço docente. A maioria das escolas tem em comum a superioridade percentual do nível 4, o que indica que a maior parte dos docentes dessas escolas tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Tabela 12- Percentual de docentes por nível de esforço: Ensino Médio. Escolas estaduais. São Borja-RS, ano de 2020

Escola	Ensino Médio					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
COL ESTADUAL GETULIO VARGAS	0,0	10,0	10,0	80,0	0,0	0,0
COL ESTADUAL SAO BORJA CESB	0,0	11,2	20,0	42,2	24,4	2,2
ESC EST ENS FUN FRANCO BAGLIONI	--	--	--	--	--	--
ESC EST ENS FUN JOAO GOULART	--	--	--	--	--	--
ESC EST ENS FUN TUSNELDA LIMA BARBOSA	--	--	--	--	--	--
ESC EST ENS FUN VIRIATO VARGAS	--	--	--	--	--	--
ESC EST ENS MED APPARICIO SILVA RILLO	0,0	12,3	6,3	68,8	6,3	6,3
ESC EST ENS MED MILITINA PEREIRA ALVAREZ	0,0	0,0	9,1	72,7	18,2	0,0
ESC EST ENS MED TIMBAUVA	0,0	0,0	57,1	42,9	0,0	0,0
ESC EST ENS MED TRICENTENARIO	0,0	0,0	13,7	50,0	22,7	13,6
ESC EST TECNICA OLAVO BILAC	0,0	0,0	9,2	54,5	31,8	4,5
INST ESTADUAL ARNELDO MATTER	0,0	0,0	4,8	47,6	38,1	9,5
INST ESTADUAL PADRE FRANCISCO GARCIA	0,0	0,0	30,5	47,8	21,7	0,0

Fonte: produzido pelo autor com dados do Inep (BRASIL, 2021)

Antes de iniciar a descrição da análise pertinente ao percentual de docentes por nível de esforço, especificamente focado no Ensino Médio, é importante ressaltar que como observado na tabela, algumas escolas possuem somente um nível de ensino; por isso, serão citadas nesta análise somente aquelas que possuem nível do Ensino Médio. Assim sendo, observa-se que em relação ao nível 1, todas as escolas

possuem o mesmo percentual (0,0); referente ao nível 2, a E.E.E.M. Apparício Silva Rillo possui o maior percentual de docentes, com 12,3. Ainda referente ao nível 2, verifica-se que o C.E. São Borja-CESB possui o segundo maior percentual, com 11,1 e posteriormente está o C.E. Getúlio Vargas, com 10,0.

Relativo ao nível 3, destaca-se a E.E.E.M. Timbaúva com um percentual igual a 57,1 respectivamente está o Inst.Est. Padre Francisco Garcia com 30,5 e o C.E. São Borja-CESB, com 20,0. O restante das escolas possui um percentual em torno de 5,0 ou 10,0. No nível 4, ressalta-se o C.E. Getúlio Vargas, com um percentual igual a 80,0. Deve ser salientado também o percentual da E.E.E.M. Militina Pereira Alvarez com 72,7, verifica-se ainda um percentual considerável referente ao nível 4, relativo à E.E.E.M. Apparício Silva Rillo, com um percentual igual a 68,8. Observa-se que o restante das escolas possui um percentual em torno de 50,0 ou 40,0.

Concernente ao nível 5, destaca-se o Inst. Est. Arnaldo Matter com um percentual igual a 38,1 a E.E. Técnica Olavo Bilac também possui um percentual importante sendo igual a 31,8. O percentual mais baixo é da E.E.E.M. Apparício Silva Rillo com 6,3. O restante das escolas apresenta percentual em torno de 20,0. Referente ao nível 6 observa-se que a E.E.E.M. Tricentenário possui o maior percentual com 13,8 pode ser ressaltada também o Inst.Est. Arnaldo Matter com 9,5. O restante das escolas apresenta uma porcentagem igual a 0,0 ou 5,0. É possível perceber que E.E.E.M. Timbauva, que é a única escola estadual localizada na zona rural do município com a etapa do Ensino Médio, não apresenta percentuais nos níveis 5 e 6 (níveis de maior esforço docente), possuindo o seu maior percentual (57,1) no nível 3.

Quando comparados os percentuais das escolas periféricas com as escolas localizadas na parte central da cidade, não ficam evidentes diferenças percentuais em relação ao Colégio Estadual São Borja-CESB, pois este apresenta percentuais semelhantes ao de escolas localizadas em regiões periféricas. O Colégio Estadual Getúlio Vargas é também uma escola localizada na zona central do município e apresenta percentuais diferenciados quando comparados ao restante das escolas, localizadas nas áreas periféricas. Essa escola não apresenta percentuais níveis em que o esforço docente é maior (níveis 5 e 6), e apresenta um elevado percentual no nível 4 (80,0).

Mediante o exposto, pela análise pode-se concluir que as escolas que possuem os maiores percentuais nos níveis 5 e 6 (níveis em que o esforço docente é mais

preocupante) referentes especificamente ao Ensino Médio são respectivamente: o Instituto Estadual Arnaldo Matter; E.E.E.M. Tricentenário; E.E. Técnica Olavo Bilac. É possível perceber que E.E.E.M. Timbaúva, que é a única escola estadual localizada na zona rural do município com a etapa do Ensino Médio e não apresenta percentuais nos níveis 5 e 6 (níveis de maior esforço docente), possuindo o seu maior percentual no nível 3. Referente ao Ensino Médio na E.E.E.M. Timbauva, é possível perceber que a maioria do percentual de docentes (57,1) tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Em relação à existência de diferenças no nível de esforço docente, relacionados com a localização das escolas, é possível concluir que entre as duas escolas localizadas na região central da cidade, somente uma apresenta percentuais diferentes quando comparados às escolas localizadas em regiões periféricas. O Colégio Estadual Getúlio Vargas apresenta percentuais que indicam que 80,0% de seus docentes têm entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Os outros 20,00 têm entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; ou têm entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Dessa maneira, não é possível afirmar que somente a localização interferiu na diminuição do nível do esforço docente dessa escola.

Em relação ao Ensino Fundamental, um aspecto que a maioria das escolas possui em comum é o maior percentual de docentes no nível 4, exceto a E.E.E. Médio Timbaúva, que apresenta seu maior percentual no nível 3. Sendo assim, a maioria dos professores que lecionam nas escolas selecionadas têm entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Para encerrar a análise, é necessário destacar que, ao comparar os percentuais do Ensino Médio com o Ensino Fundamental, percebe-se que o Ensino Médio apresenta o maior percentual de docentes nos níveis 5 e 6 (níveis em que o esforço docente é considerado maior, porém essa diferença percentual não é significativa, sendo assim se pode afirmar que não há diferenças significativas referentes ao nível de esforço entre os níveis de ensino.

### 3.5 Análise dos dados à luz dos teóricos

Conforme Sampaio e Marin (2004), vários aspectos referentes à precarização do trabalho docente precisam ser analisados. Dentre esses aspectos, podem ser

destacados: “carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1212). Gomes; Nunes e Pádua (2019) enfatizam a responsabilidade dos estados, municípios e da União para que haja a garantia dos direitos da categoria docente:

Conforme determinam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, as condições de trabalho dos professores são de responsabilidade dos estados e municípios com o apoio técnico e financeiro da União, os quais têm autonomia para organizar seus sistemas de ensino de acordo com as determinações previstas legalmente. No que diz respeito às questões docentes, cumpre ressaltar a responsabilidade de cada uma dessas instâncias (União, Distrito Federal, estados e municípios) no tocante às condições de trabalho dos professores. (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019, p.282)

Mesmo que seja obrigação de o estado garantir meios para exista valorização profissional para os docentes da Educação Básica, ele não cumpre efetivamente com seu papel. Por isso, nota-se que o processo profissional no qual o ofício está sendo desenvolvido gera cada vez mais a danificação do estatuto profissional levando a um despreparo profissional, produzindo assim a perda do prestígio social e de autoestima, ocasionando condições de vida e de trabalho deterioradas (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019). Além de a flexibilização estar atualmente no centro da rotina de trabalho dos professores, existe também outro fenômeno que está ocorrendo de maneira crescente nos últimos anos, que é a intensificação do trabalho dos professores (PIOVEZAN & RI, 2019).

A intensificação baseia-se no acréscimo de número de aulas lecionadas, turmas, turnos de trabalho, escolas e, por consequência, a ampliação do número de alunos aos quais o docente necessita atender diariamente. Esse tipo de manutenção pretende vigiar e racionalizar o ofício dos funcionários, assegurando sua eficiência por meio de uma distribuição de uma concentração maior de trabalho para um menor número de docentes, diminuindo os gastos (PIOVEZAN & RI, 2019). Como foi enfatizado pela análise dos indicadores, referente ao Ensino fundamental, 47,4% dos docentes que lecionam no Instituto Estadual Arnaldo Matter têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas; ou têm mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nessa mesma escola, referente ao Ensino Médio essa

porcentagem sobe para 47,6%, nota-se então que uma porcentagem ainda maior de docentes está incluída nessas mesmas características. É possível, portanto, perceber que a intensificação do trabalho docente está presente nessa escola.

Como foi constatado pela pesquisa, que a maioria das escolas tem em comum, a superioridade percentual do nível 4, o que indica que a maior parte dos docentes dessas escolas tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Quando se considera esse fato, fica evidente que a maioria dos professores não possui um tempo apropriado que possa realmente ser utilizado para a preparação de aulas, correção de provas, etc. Segundo Nuñez (2021, p.2) “As condições de trabalho, a organização do tempo e do espaço docente, são fatores essenciais à profissionalização da docência”. Conforme Piovezan e Ri (2019):

[...] um dos maiores problemas da categoria docente nas últimas três décadas é o excesso de trabalho e a falta de tempo para dedicar-se ao aprimoramento na profissão. O tempo é escasso para o professor que leciona em duas ou três escolas, que possui seis turmas, mais de 200 alunos e que trabalha em três turnos diariamente. O período destinado ao trabalho e o período que o professor dedica à sua vida privada se entrelaçam de tal modo que o profissional trabalha durante o seu horário de almoço, jantar, nas madrugadas, feriados e finais de semana. (PIOVEZAN & RI, 2019, p.18)

Como compreendido na análise dos indicadores, a E.E.E.F. Tusnelda Lima barboza apresenta especificamente no Ensino Fundamental, no nível 6, um percentual igual 22,2%, isso quer dizer que esses professores têm mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Ainda referindo-se a percentuais do Ensino Fundamental, a análise também aponta percentuais elevados a respeito do nível 5 referentes ao Instituto Estadual Arnaldo Matter, 42,1% dos docentes dessa escola têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. É possível, portanto, perceber que um significativo percentual dos docentes dessas escolas está exposto a um índice de esforço docente elevado.

De acordo com o estudo elaborado por Nuñez (2021), um número expressivo de docentes desenvolve suas atividades em duas ou mais escolas. Não foi constatada uma grande carga horária, porém é prejudicada quando necessita ser dividida com vários espaços da atividade profissional. “Essa situação não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e nem para a construção de uma nova

identidade associada aos projetos inovadores que a reforma impõe a escola” (NUÑES, 2012, p.11). Como descrito por Sampaio e Marin (2004, p.1214), “Outra faceta ligada diretamente às condições de trabalho diz respeito ao tamanho das turmas com as quais os professores devem trabalhar.” Ainda de acordo com Sampaio e Marin (2004):

No Brasil, verifica-se uma queixa constante dos professores quanto a esse aspecto. Em muitos locais em que foi feita a reorganização das escolas da rede pública houve situações de algumas formarem turmas excessivamente numerosas, contando com a evasão de alunos para atingir uma composição numérica mais equilibrada. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1215)

De acordo Lucyk e Graupmann (2017), a desvalorização salarial é um dos principais assuntos enfatizados pelos estudiosos da área e que afeta também a qualidade do ensino, pois para conseguir um salário suficiente para garantir seu sustento, os professores precisam triplicar as jornadas de trabalho, por isso o tempo para a preparação das aulas fica comprometido. Outra questão também influenciada pela sobrecarga de trabalho é a formação continuada, como o professor irá dedicar-se a sua atualização profissional se não tem tempo, nem condições financeiras para investir nisso.

Conforme a pesquisa elaborada por Pereira (et al. 2014), o trabalho de baixo desgaste foi observado com mais constância naqueles docentes cuja carga horária exercida é menor. Já o trabalho de desgaste elevado foi mais assíduo em professores que exercem uma carga horária maior. Segundo Birolim (et al. 2019, p.1261) “Indivíduos com carga horária acima de 40 horas semanais como professor tiveram chance mais elevada de perceber seus trabalhos como de maior desgaste[...]”. Ainda corroborando com essas ideias, Pereira (et al. 2013, p.229) afirma que “Nas análises de diferenças entre médias a carga horária apresentou diferença em todas as situações, ou seja, os professores com maior carga horária apresentaram piores escores em todos os domínios da qualidade de vida” (PEREIRA et al. 2013, p. 229). A precarização das condições de trabalho dos professores pode causar, progressivamente, um movimento de rompimento com a docência tanto como efeito do adoecimento quanto da desilusão referente à profissão. Por essa razão, é necessária a criação de políticas de cuidado para com a saúde docente, e esta pode ser vista também como um dos métodos de valorização docente (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019). Pereira (et al. 2014) sugere que:

[...] os professores, principalmente com maior tempo de serviço, tenham a possibilidade de reduzir sua carga de trabalho tendo maior tempo para preparação de suas atividades. Além disso, o cuidado com a saúde do professor deve ser uma preocupação constante e, mesmo que a situação do estresse tenha sido mais evidente nos professores em final de carreira, medidas preventivas, antes que altos graus de exaustão sejam identificados são recomendadas. (PEREIRA et al. 2014, p.21)

Como bem enfatiza Pereira, a saúde dos professores necessita ser ponto de atenção, tanto dele mesmo como dos gestores, no sentido de criar mecanismos e proporcionar condições para que o profissional exerça suas atividades com todos os cuidados necessários à manutenção de sua saúde.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir a contribuição teórica dos autores citados nesta pesquisa, torna-se evidente que o processo de precarização do trabalho docente desenvolve-se há muito tempo. Sendo assim, esse problema não é algo raso e com poucos agentes envolvidos. Fatores econômicos políticos e sociais condicionam as condições às quais o trabalho docente está submetido. As reformas educacionais manipuladas pelo viés econômico atuaram historicamente de maneira problemática dentro da educação brasileira, produzindo danos que são difíceis de reverter. As mudanças sociais que ocorrem ao longo das décadas alteram o papel da escola, atribuindo a ela várias responsabilidades; logo, também recaem sobre o papel docente, atribuindo-lhes inúmeras funções. Recordando as ideias de Rodríguez (2008), no final do século XX, foram elaboradas várias mudanças na área da economia, na esfera social também foram elaboradas mudanças assim como na organização dos Estados Nacionais, alterações afetaram direta ou indiretamente o trabalho e a função dos educadores.

Como enfatizado no estudo, o professor é impactado pela precarização de seu ofício antes mesmo de estar trabalhando dentro das salas de aula. A formação de professores constantemente acontece dentro de instituições privadas de ensino, sendo ainda desenvolvida em formato *EaD*, muitas vezes, dentro de um processo precário, que geralmente prioriza o lucro. Dentro das escolas, os professores enfrentam diversas adversidades, entre as quais está a violência escolar que, muitas vezes, acomete os professores de maneira violenta, causando-lhes problemas de autoestima e de saúde.

Mesmo que o trabalho dos professores seja extremamente complexo, a sua remuneração é deficitária, o que causa o empobrecimento dessa classe, assim como também gera um sentimento de desvalorização. Para que os professores consigam conquistar um salário que garanta sua sobrevivência, muitos são expostos a longas cargas horárias dentro sala de aula, o que compromete o tempo que deveria ser investido em lazer, preparação de aulas e cursos de aperfeiçoamento etc. Relembrando as ideias de Branco (2016), o autor coloca que o trabalho docente passa continuamente por profundas mudanças com o objetivo de se adaptar às demandas impostas pela sociedade. Devido a essas alterações, os professores passaram por um processo de desqualificação, que repercute de maneira negativa na qualidade de vida e no trabalho desses profissionais. Rodrigues; Silva e Sousa (2019, p.351)

corroboram com essas ideias para eles “[...] as mudanças sociais vêm imprimindo à escola exigências e responsabilidades as quais sobrecarregaram os professores de várias formas.”

Com base na análise dos indicadores de esforço docente, percebe-se um aspecto em comum entre a maioria da rede estadual de ensino dos estados, cidades, municípios e escolas analisados, que é o alto percentual de docentes no nível 4; por isso, pode-se afirmar que a maioria dos docentes tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Em relação aos estados analisados, não houve grandes diferenças percentuais nos diferentes níveis de esforço; por isso, pode-se afirmar que os estados não possuem níveis de esforço com contrastes altos entre si. Porém, mesmo com uma pequena diferença percentual, verificou-se que o alto índice populacional referente ao estado de São Paulo não exerceu efeitos de adição percentual, nos níveis em que o esforço docente é maior. Ocorrendo um cenário contrário ao que era esperado, o estado de São Paulo apresentou então o menor nível de esforço docente nas duas etapas de ensino analisadas.

Em relação aos municípios analisados, foi possível perceber que a maioria apresenta um maior percentual de docentes no nível 4, ou seja, a maioria dos docentes tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. O percentual de docentes por nível de esforço, da rede estadual do município de Maçambará, apresenta condições atípicas, talvez isso ocorra devido às características específicas e às particulares do município, como por exemplo, o número de habitantes, o número de escolas estaduais e a sua localização. Mas para que isso seja analisado, seriam necessários mais estudos direcionados a essa questão.

Relativo às escolas do município de São Borja que foram analisadas, o Instituto Estadual Arnaldo Matter apresentou o maior nível de esforço docente, referente às duas etapas de ensino. A maioria das escolas tem em comum a superioridade percentual do nível 4, o que indica que a maior parte dos docentes dessas escolas tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Em relação às escolas localizadas na zona rural do município notam-se que elas não apresentam percentuais de docentes nos níveis nos quais o esforço é considerado maior. Referente a diferenças entre escolas centrais e periféricas, a partir

da análise, não foi afirmar se a localização interferiu nos índices de esforço docente. Por fim, é importante ressaltar que o Indicador de Esforço Docente possui algumas limitações, como por exemplo distância entre os números referentes à quantidade de alunos das descrições dos níveis de esforço docente, existe uma diferença significativa entre esses números como ocorre no nível 4, a diferença numérica entre 50 e 400 é bem evidente, esse fato não anula a validade das estatísticas, mas é necessário que essas questões sejam percebidas e citadas em estudos como este.

Finalizando, é importante destacar importância de pesquisas com o objetivo de compreender o trabalho docente e suas complexidades, a fim de esclarecer para a sociedade as dificuldades enfrentadas pelos professores, buscando fortalecer os processos de reivindicações por condições de trabalho mais justas e igualitárias.

## 5 REFERÊNCIAS

ALIANTE, G., & ABACAR, M. Fontes de Stress Ocupacional em Professores do Ensino Básico e Médio em Moçambique, Brasil e Portugal: Uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Internacional Em Língua Portuguesa**, (33), 95–110, 2018.

ALMEIDA, A.A.L.A.; DAMASCENO, M.F.D. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**, v. 10, ano 2, p.40-46, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2160/1610>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ALMEIDA, M. I. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista** [online]. n. 24 pp. 165-176, 2004 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.354>>.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. & FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista** [online]. v. 35, n. 78, pp. 187-206, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>>.

ALVES, T & PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 41, n. 143, pp. 606-639, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>>.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BIROLIM, M. M. et al. Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 24, n. 4 pp. 1255-1264, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.08542017>>.

\_\_\_\_\_. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**. v. 39, n. 2, pp. 511-532, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/hXQRPMQwZwJJg7zcD6Dkpx/?lang=pt#>>.

BORGES, D.N. Ensino a distância na quarentena esbarra na realidade de alunos e professores da rede pública. **BBC NEWS BRASIL**. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52568678>>.

BORGES, E.F.B & CECÍLIO, S.C. O trabalho docente no brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **HOLOS**, v. 05, ano 34, p. 177-194

BORINE, R. C. C. ; WANDERLEY, K. S. ; BASSITT, D. P. **Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde**. Est. Inter. Psicol., Londrina, v. 6, n. 1, p. 100-118, jun, 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072015000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000100008&lng=pt&nrm=iso)>.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. 9 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1998. 251 p.

BRANCO, N.C.B. et al. Qualidade de vida no trabalho dos professores das escolas públicas: caso da escola municipal Therezinha de Jesus Pereira da Silva. in: congresso nacional de excelência em gestão, .1, CIDADE, 29 e 30 set. 2016. **Anais**. Disponível em: <[http://www.inovarse.org/sites/default/files/T16\\_060.pdf](http://www.inovarse.org/sites/default/files/T16_060.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica Nº 039/2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília, DF: 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Indicadores Educacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)>.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARLOTTO, M. S., & Câmara, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Psico**, 39(2), 2008 Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1461>

CARLOTTO, M.S & PALAZZO, L.S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 22, n. 5, pp. 1017-1026, 2006 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>>.

CARLOTTO, M.S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo** [online]. 2002, v. 7, n. 1 [Acessado 9 Agosto 2021], pp. 21-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>>. Epub 13 Dez 2004. ISSN 1807-0329. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>.

CHARLOT, B.C et al (Orgs.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. ed. [S.I.]: CRV, 2013.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias** [online]. pp. 432-443, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>>

CUNHA, A. M. O. KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, set. 2000, Caxambu – MG. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: NAPED, 2000.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24<sup>o</sup>. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 159 p.

CURY, C.R.J.C. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RPBAE**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002b. Acesso em: 26 jul. 2021.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. v. 23, n. 80, pp. 168-200, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>>.

ESTEVE, J.M.E. El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. **REVISTA FUENTES**, Sevilla, v. 3, 2002. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/e5a7a0088f8306874f5d0cea353eeec1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=5163255>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

ESTEVES, M. O. Precarização e resistência docente: Memórias de greves e crise de mobilização na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Izquierdas (Santiago)**, Santiago, n.35, p.287-317, sept. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50492017000400287&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492017000400287&lng=es&nrm=iso)>.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C. & BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 22, n. 2, pp. 281-290, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>>.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola \* \* Fonte de Financiamento: Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. **Fractal: Revista de Psicologia** [online]. v. 31, n. 2, pp. 130-142, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5647>>.

FERREIRA JR., A.F.JR.; BITTAR, M.B. A DITADURA MILITAR E A PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set/dez 2006.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Portal QEdu.org.br**, 2012. acessado em: 10 set 2021.

GATTI, B. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade** [online]. v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>.

\_\_\_\_\_. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** [online], v. 30, n. 1 [Acessado 8 Setembro 2021], pp. 11-30, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>>.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, P.G. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **EDUCAÇÃO & REALIDADE**, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan-jun 1995. Acesso em: 27 jul. 2021.

GEREZ, A.G.G. PANORAMA ATUAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: PRIVATIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO. In: XX CONBRACE, VII CONICE, .1, Goiânia, 17 a 21 set. 2017. **Anais**. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9802/5056>>.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. & PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I\* \* Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio ao desenvolvimento das atividades da pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2019, v. 100, n. 255 [Acessado 13 Setembro 2021], pp. 277-296. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>>.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 8 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Secretaria da educação e do esporte**. 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Secretaria-da-Educacao>>. Acesso em: 8 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação - RS**. 2021. Disponível em:

<[https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/busca\\_escolas.jsp](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/busca_escolas.jsp)>. Acesso em: 9 set. 2021.

GOVERNO FEDERAL. **Gov.br**. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GUARDA, V.M.A.G. As condições de trabalho docente e a pedagogia histórico-crítica: uma reflexão. **Revista Ciência e Educação**, Americana, ano xviii, n. 34, p. 123-139, 2016.

GUIMARÃES, A.R.G.; CHAVES, V.L.J.C. Mais trabalho em busca de mais salário: a mercantilização do trabalho docente na UFPA. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. ii, n. 3, p. 259-276, 2017.

HIRATA, G; OLIVEIRA, J.B. A. & MEREB, T. M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**

[online] v. 27, n. 102, pp. 179-203, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701888>>.

HYPOLITO, A.M.H.; VIEIRA, J.D.V.; PIZZI, L.C.V.P. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 127 p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acesso em: 10 set 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Esforço Docente. **Gov.br**. 21 out. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>>. Acesso em: 7 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. 2020. **Indicadores educacionais**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. 2020. **Dados das escolas**. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/43132545>>. Acesso em: 11 set. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber: Manual e metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: UFMG, 1999. 339 p.

LIMA, M. E. C.C. **Sentidos do Trabalho: A educação continuada de professores**. São Paulo: Autêntica, 2005. 240 p.

LOURENCETTI, G. C. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 23, n. 52, p. 13-32, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1422>.

LOURIVAL, J. O; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista Do Direito Público**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 73-100, 2014.

LUCENA, C.; JUNIOR, J. R. S. **Trabalho e Educação no século XXI: Experiências Internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. 46 p.

LUCYK, V.P.K, GRAUPMANN, E.H. Desvalorização do Trabalho Docente Brasileiro: Uma Reflexão de seus Aspectos Históricos. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v.7, n.20, p.11-27, 2017.

M., D.J.E.Z. K. **Formação de professores S/A**: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Grupo Autêntica, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551304501/>.

MACEDO, J.M.M.; LIMA, M.M.L. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 03, p. 219-243, jul-dez 2017.

MARTINS, L. M; DUARTE N. & MARSIGLIA, A. C. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NETO, V.B.S.N.; SILVA, T.S.S.; BORGES, M.C.B. Educação a distância e agenda neoliberal - o caso da privatização da educação na formação de professores a distância em minas gerais. In: XV congresso brasileiro de ensino superior a distância, iv congresso internacional de educação superior a distância. n.1, Natal, 23 a 24 nov. 2018. **Anais**. Disponível em: <[https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187972\\_1\\_ok.pdf](https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187972_1_ok.pdf)>.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa** [online]. 1999, v. 25, n. 1, pp. 11-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>>.

NÓVOA, A. & BANDEIRA, F. **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Asa, 2005. ISBN 9789724142142.

NUÑES, I.B.N. et al. O TEMPO E O PROFISSIONALISMO DOCENTE: o caso de professores do ensino médio I. **COMPERVE UFRN**, 2012. Disponível em: <<http://www.comperve.ufrn.br/>>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso)>.

OLIVEIRA, E.O. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. **G1 EDUCAÇÃO**. 9 jun. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **G1 EDUCAÇÃO**. 8 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

\_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 207 p.

PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M.; FARIAS, I. M. S. de. A Composição do Tempo Social de Mulheres Professoras Durante a Pandemia. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 161–194, 2021. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.29532. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29532>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PEREIRA, E.F.P. et al. O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. **Revista salud pública**, v. 16, p. 221-231, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/rsap/2014.v16n2/221-231/#ModalArticles>>. Acesso em: 13 set. 2021.

PEREIRA, É. F et al. **Ciência e Trabalho**, Santiago, v. 16, n. 51, p. 206-210, 2014 Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071824492014000300013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071824492014000300013&lng=es&nrm=iso)>. acessado em 13 set. 2021. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492014000300013>.

PEREIRA, G.P.; ORTIGÃO, M.I.R.O. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Revista periferia: Educação, cultura e comunicação**, v. 8, n. 1, jan-jun 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341/19946>>. Acesso em: 8 set. 2021.

PINTO NETO, G.M.P.N. A precarização do trabalho docente em tempos de ensino remoto. **Brasil de Fato**. 28 set. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/09/28/a-precarizacao-do-trabalho-docente-em-tempos-de-ensino-remoto>>. Acesso em: 9 agosto 2021.

PINTO, J.M.R.P.; AMARAL, N.C.A.; CASTRO, J.A.C. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul-set 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PIOVEZAN, P. R. & RI, N. M. D. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade** [online] v. 44, n. 2, 2019 [Acessado 13 Setembro 2021], e81355. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623681355>>. Epub 04 Abr 2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623681355>.

PLASSA, W.; PASCHOALINO, P. A. T. & BERNARDELLI, L. V. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia** [online]. v. 31, n. 01, pp. 247-271, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6351/5798>>.

PREVITALI, F.S.P; FAGIANI, C.C.F. Trabalho Precário e Precarização Docente na Educação Básica no Brasil na Atual Fase da Acumulação do Capital. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 5, ano 2018, n. 2, 2018. Acesso em: 1 jun. 2021.

REIS, A. L. P. P, FERNANDES, S. R. P. & GOMES, A. F. Estresse e fatores psicossociais. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. v. 30, n. 4, pp. 712-725, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400004>>.

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, set. 2000, Caxambu – MG. Educação não é privilégio: **Anais**. Caxambu: NAPED, 2000. 1

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação – SEDUC. **Dados das escolas**. Porto Alegre, RS: 2021

RODRIGUES, A. C., Silva, J. J. C., & Sousa, N. S. de. Mudanças sociais e mal-estar docente: escola, passado e presente e novas exigências para os professores e professoras. **Momento: diálogos em educação**, 28(1), 349–366, 2019.

RODRIGUES, A.C.R.; SILVA, J.J.C.A.; SOUSA, N.S.S. Mudanças sociais e mal-estar docente: escola, passado e presente e novas exigências para os professores e professoras. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 349-366, 2019. Acesso em: 16 jun. 2021

RODRÍGUEZ, M.V.R. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307324802011>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SAMPAIO, Alda Junqueira; MARIN, Maria Das Mercês Ferreira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação Social**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mai. 2018.

SANT'ANNA, D.F.F.A.S; SANT'ANNA, D.V.S. Google Meet como modalidade de ensino remoto: possibilidade de prática pedagógica. **CIET**, ano 2020, 24/08;28/08 2020. Acesso em: 10 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 29, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520/27390>> . Acesso em: 23 jul. 2021.

SEGENREICH, S. C D & CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 17, n.

62, pp. 55-86, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-4036200900012009>

SED-SC. **SED - Secretaria de Estado da Educação**. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/consultas>>. Acesso em: 9 set. 2021.

SOUZA, L.A.A.S. Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 1, Curitiba, 2011. **Anais**. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6084\\_2937.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6084_2937.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 27, n. 1, pp. 87-103, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>>.

SILVA, W. M. da; TELLES, C.; KRONBAUER, L. G. Educação e neoliberalismo no Brasil: reflexões sobre as implicações na profissão docente. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2453>. Acesso em: 9 ago. 2021.