

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: UM EIXO NORTEADOR DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

Abília Ana de Castro Neta

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Juliana da Silva Moura

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Berta Leni Costa Cardoso

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

RESUMO

As políticas públicas de valorização dos profissionais docentes devem ser balizadas a partir das dimensões: formação; salário; carreira; condições de trabalho e saúde. A legislação educacional contempla, minimamente, essas dimensões através dos instrumentos legais, dentre os quais: Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), Lei nº 11.738/2008 - Lei do Piso (BRASIL, 2008) e Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). O presente estudo visa analisar o elemento “condições de trabalho”. Esta investigação está inserida em um projeto de pesquisa – em nível de Mestrado Acadêmico em Educação no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Trata-se, portanto, de um estudo piloto que objetiva essencialmente analisar a aplicabilidade dos dispositivos de pesquisa (instrumentos) que serão futuramente utilizados na dissertação. Podemos inferir que as condições de trabalho docente, como elemento da valorização destes profissionais, alcançou um progresso em termos de legislação, desde a Constituição Federal de 1988 até a aprovação do PNE 2014-2024. As falas das professoras investigadas demonstraram, porém, que mesmo com os significativos avanços, muito ainda precisa ser feito para garantir a estes profissionais as condições mínimas de trabalho que representem uma efetiva valorização do seu ofício.

PALAVRAS CHAVE: Condições de trabalho docente. Políticas educacionais. Valorização docente.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de valorização dos profissionais docentes devem ser balizadas a partir das dimensões: formação; salário; carreira; condições de trabalho e saúde. A legislação educacional contempla, minimamente, essas dimensões através dos instrumentos legais, dentre os quais: Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), Lei nº 11.738/2008 - Lei do Piso (BRASIL, 2008) e Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). Além dessa legislação, os elementos da valorização docente podem figurar em instrumentos direcionados a subgrupos específicos, como os planos estaduais e municipais de educação, abrangendo exclusivamente os professores vinculados aos respectivos entes federados, bem como portarias e/ou decretos em âmbito federal.

No que tange ao elemento “condições de trabalho docente”, Pereira Júnior (2017) apresenta uma multiplicidade de conceitos referentes a esta categoria teórica. Contribuindo com esta perspectiva, Oliveira e Vieira (2012) evidenciam a complexidade e diversidade de elementos que constituem as condições de trabalho docente:

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

Entendemos que as condições de trabalho docente resultam de uma organização social cujas bases econômicas são reguladas pelo modo de produção capitalista e, portanto, derivam da forma de organização do trabalho no capitalismo (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010) e, em

sua roupagem contemporânea, o neoliberalismo¹. Nesta perspectiva, Oliveira e Assunção (2010, s/p) apontam que:

[...] as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração, já que o processo de trabalho no capitalismo é o meio pelo qual matérias-primas e insumos são transformados em produtos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em processo de produção de valor (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

O estudo em tela está inserido em um projeto de pesquisa – em nível de Mestrado Acadêmico em Educação no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Trata-se, portanto, de um estudo piloto que objetiva essencialmente analisar a aplicabilidade dos dispositivos de pesquisa (instrumentos) que serão futuramente utilizados na dissertação. Por definição, o estudo piloto é um teste, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para determinada pesquisa (MACKEY; GASS, 2005). Ou seja, é uma miniversão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si. O estudo piloto, ou projeto piloto, é definido como instrumento em pequena escala, capaz de reproduzir os meios e métodos planejados para um dado estudo que serão encontrados na coleta de dados definitiva (MACKEY; GASS, 2005; SILVA; OLIVEIRA, 2015).

Para tanto, foram investigadas duas docentes que atuam na educação básica do município de Guanambi-Ba, uma ligada à rede pública estadual e, a segunda, ligada à rede privada. As docentes responderam a um questionário sociodemográfico e laboral, que contém questões relativas às condições de trabalho docente – instrumento inspirado pelo estudo de Pereira Junior (2017). Os motivos que justificam o presente estudo orbitam em torno da necessidade

¹ Silva (2014, p. 40) discorre que “[o] neoliberalismo passou a ditar os programas a serem implementados pelos países capitalistas, trazendo em seu bojo, a questão da privatização, enxugamento do Estado, e as políticas fiscais e monetárias”. O neoliberalismo trata-se, portanto, de uma nova roupagem do capitalismo. Nesta perspectiva, Harvey (2008) aponta que o papel do Estado neoliberal é garantir, a qualquer preço, o funcionamento do mercado. Notadamente, esse preço é pago pela classe trabalhadora. O autor assinala que, sob o neoliberalismo, o Estado tem de garantir “a qualidade e a integridade do dinheiro”, além de organizar as estruturas “militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados” (HARVEY, 2008, p. 12). Silva (2014) ainda salienta que os pressupostos do pensamento neoliberal se fazem presentes nas reformulações das políticas públicas de cunho social, notadamente, a educação. Consequentemente, isto implica afirmar que a tônica e predomínio do neoliberalismo vão se fazer presentes também no trabalho docente.

de enriquecimento do debate acadêmico-científico acerca das políticas públicas de valorização docente, no tocante ao elemento “condições de trabalho docente”, tendo em vista contribuir para a ampliação e aprofundamento do debate, bem como seus novos arranjos.

CONDIÇÕES DE TRABALHO: COM A PALAVRA, AS DOCENTES

Inicialmente foi estabelecido um contato com as professoras, o qual foi apresentado o estudo, seus fins, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As condições para a aplicação do instrumento foram acordadas com as participantes. As informações foram coletadas sem custos para as entrevistadas e os dados de identificação mantidos em sigilo, como forma de preservação da integridade moral das participantes, atribuindo para isso, nomes fictícios, quando necessário registro, cujos interesses se voltam, excepcionalmente, para a concretização da pesquisa.

Nesta perspectiva, a professora Letícia – nome fictício escolhido pela participante, apontou que possui Licenciatura em Pedagogia, habilitada para trabalhar com Educação Infantil e Séries Iniciais (Ensino Fundamental I). No entanto, a docente ministra aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com os seguintes componentes curriculares: Filosofia, Sociologia, Artes, História, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – LPLB, Identidade e Cultura em uma unidade escolar da rede pública estadual. Tal fenômeno corrobora com os apontamentos de Santos (2014) ao discutir que, por influência do ideário neoliberal, os professores são cobrados a responder questões cujas respostas estão muito além da sua formação. A docente demonstrou insegurança no trato com os componentes curriculares apontados, alegando não serem de sua competência acadêmica.

Atualmente a docente trabalha sob Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, perfazendo carga horária semanal de 20 horas. Destarte, Piovezan (2017) aponta que a flexibilização das formas de contratação contribui para a ampliação de dois fenômenos: 1) a inserção excessiva de docentes contratados em caráter temporário nas escolas, haja vista que os poderes públicos expandem essa forma flexível de contratação com a finalidade de reduzir gastos; e, 2) o aumento na distribuição de aulas para cada docente, suscitando a intensificação do trabalho. Além da instabilidade financeira, o professor eventual não

estabelece vínculo pedagógico estável com a escola, com os professores e as turmas nas quais lecionam, já que muitos vivenciam a itinerância de uma unidade escolar para outra. A flexibilização na admissão dos docentes eventuais expõe, também, a desprofissionalização dos atuantes (PIOVEZAN, 2017).

A docente sinaliza que está insatisfeita com seu trabalho e acredita que sua atividade profissional interfere de forma negativa em sua vida pessoal: “O cansaço físico e mental, a falta de motivação profissional, o desgaste geram preocupações e estresse no cotidiano” (LETÍCIA – REDE PÚBLICA). Nesta perspectiva, Oliveira (2004) preconiza que “[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 140).

Ao ser interpelada sobre a conservação do prédio onde atua, a docente sinaliza que há reparos a serem realizados e, em relação aos materiais/recursos necessário para o desenvolvimento das aulas, Letícia aponta que frequentemente usa seus próprios recursos financeiros para conseguir o material necessário.

A segunda docente investigada, professora Ana – nome fictício escolhido pela participante, apontou que possui Licenciatura em Geografia e, ministra, exclusivamente, o componente curricular de sua formação acadêmica. A docente sinaliza segurança em suas atividades laborais. Atua há dois anos na rede privada, perfazendo 20 horas semanais, entretanto, iniciou suas atividades profissionais em 2010, em uma unidade escolar pública.

Ana sinaliza satisfação em relação ao seu trabalho e acredita que o mesmo interfere, em partes, em sua vida pessoal. Acredita que a instituição privada na qual trabalha está bem conservada, havendo reparos quando necessário e que dispõe de todo equipamento/recurso exigido para o desenvolvimento das aulas, considerando inadequado, apenas, os ruídos externos.

É possível perceber, quanto à atividade profissional das professoras investigadas, um distanciamento muito grande entre os relatos. A professora da rede pública demonstrou como tem sido desgastante o seu fazer pedagógico, devido à falta de condições de trabalho apropriadas. A começar pela mescla de disciplinas e pelo gasto pessoal com materiais que

deveriam ser custeados pelo poder público. Já a professora da rede particular mostrou-se satisfeita, pois, considera-se valorizada neste cenário, desde a possibilidade de atuar na área de sua formação, como no respaldo material para exercer sua profissão. Este cenário talvez justifique a adesão de diversos pais ao ensino privado, levando em consideração que quando o professor goza de condições favoráveis, seu trabalho flui com mais facilidade e ele consegue obter melhores resultados.

Ao serem indagadas sobre como avaliam as condições ambientais do seu espaço de trabalho, as quais referem-se ao conjunto de aspectos do local de trabalho dos professores relacionados à sensação térmica e à ocorrência de ruídos e/ou barulhos, fazem parte desta categoria: acústica; ruídos; calor; temperatura; poluição sonora; ventilação; umidade; etc. (PEREIRA JUNIOR, 2017), apontam:

A escola em que trabalho passou por um processo de reforma. Embora existam ainda alguns aspectos necessitando de mudanças, o ambiente de trabalho é agradável (as salas são climatizadas), os ruídos existentes são externos, não chegam a prejudicar o andamento das aulas. **(LETÍCIA – REDE PÚBLICA)**

As condições do meu ambiente de trabalho são relativamente boas, pois, o prédio onde se localiza a escola é um lugar fechado com pouca entrada e saída de ar e luz, porém, as salas de aulas são climatizadas, proporcionando temperatura agradável. No entanto, os espaços são pequenos, tornando uma sala de aula “apertada”, além disso, os pátios para livre circulação dos alunos, inclusive no recreio/intervalo são pequenos e sem tais recursos. **(ANA – REDE PRIVADA)**

Quanto a este quesito, as condições da escola pública mostraram-se melhores e, de certo modo, refletem as condições em que as particulares surgem. Normalmente, o que se pode observar é que os empresários lançam mão de imóveis já prontos e fazem adaptações para que as escolas funcionem, resultando em espaços menores e até inapropriados para o trabalho docente e pleno desenvolvimento dos educandos. Observa-se, no entanto, que a professora da rede particular considerou boas as condições deste quesito.

Em relação aos aspectos de infraestrutura escolar, os quais contemplam: biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário (PEREIRA JUNIOR), as docentes complementam:

As salas de aula, bem como secretaria, sala dos professores, sala de vídeo e palestras, diretoria, biblioteca, salas de recursos multifuncionais (AEE), são climatizadas. O laboratório de informática não funciona! Existem os equipamentos, mas faltam técnicos, manutenção, planejamento e organização pedagógica para o uso dos alunos, uma pena! Pois vivemos em uma era tecnológica, a escola deve se adequar a isto! Ano passado (2018) a biblioteca passou por um processo de reestruturação através de um projeto desenvolvido pelos professores e alunos, voltando a funcionar depois de muito tempo esquecida. Hoje possui uma organização, os alunos fazem o uso devido e adequado da mesma, há um revezamento de alunos para o atendimento na biblioteca. **(LETÍCIA – REDE PÚBLICA)**

As salas de aulas são climatizadas, a escola possui biblioteca, porém, é pequena, conseqüentemente, pouco utilizada. Não possui laboratório e quadra poliesportiva. Para a utilização desses espaços, a escola utiliza outros ambientes fora do prédio escolar, deslocando as turmas até o local. **(ANA – REDE PRIVADA)**

O que podemos inferir a respeito da infraestrutura é que, mais uma vez, a escola pública conseguiu apresentar melhores condições. Embora, no caso da biblioteca, os professores e alunos tivessem que se empenhar para organizá-la, hoje funciona em boas condições, diferente da escola particular, que precisa deslocar suas turmas para que algumas atividades sejam desenvolvidas. Mais um reflexo das condições de precarização a que são submetidos os docentes.

Quando interpelada sobre a conservação dos equipamentos e materiais didáticos (PEREIRA JUNIOR, 2017), Letícia narra a história de um assalto vivenciado pela escola:

No ano letivo de 2018 a escola foi assaltada, levaram da nossa sala de vídeo toda a aparelhagem. Com isso, os professores se veem obrigados a dividirem um único aparelho de data show (... para uma escola que funciona Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nos três turnos) que fica na secretaria da escola ou então trazem seus instrumentos de casa, enquanto aguardam a reestruturação da sala de vídeo. Em todas as salas possuía a TV pen drive, atualmente não funcionam mais, as lousas estão bem conservadas, os livros didáticos são atualizados a cada 3 anos, mas os alunos do turno vespertino não possuem os livros de todas as disciplinas. A escola possui internet, mas o uso para fins didáticos é restrito devido à sobrecarga e qualidade do sinal. Quando usada é através dos próprios celulares dos alunos. **(LETÍCIA – REDE PÚBLICA)**

Em relação aos quesitos equipamentos e materiais didáticos, Ana avalia-os positivamente, chamando atenção, no entanto, para a necessidade de a escola adquirir novos exemplares.

Alguns recursos como computador, data show e caixa de som são bastante disputados pelos colegas de profissão. Conclui-se, com isso, que a escola precisa de mais exemplares para auxiliarem o trabalho docente. (ANA – REDE PRIVADA)

Independente da questão do assalto, que revela nas entrelinhas, um problema de segurança, que também interfere na atuação dos docentes, as duas escolas apresentam condições insuficientes de materiais e equipamentos, limitando a atividade dos docentes, que precisam desdobrar-se no planejamento a fim de encontrar outros meios de administrar suas aulas de forma atrativa e com bons resultados.

No que concernem às relações interpessoais e ao clima escolar, as quais contemplam os quesitos associados à percepção dos sujeitos sobre a ambiência e os comportamentos presenciados nas escolas, enquadraram-se nesta categoria: violência; imagem da escola; agressividade dos alunos; ambiente escolar; etc. (PEREIRA JUNIOR, 2017), a docente Letícia sinaliza que todos os profissionais que atuam na escola se relacionam de forma respeitosa e amigável, bem como os alunos. No entanto, complementa:

Quanto aos alunos, o que posso afirmar é que estamos vivenciando situações difíceis, a indisciplina e a falta de interesse no comportamento de alguns (restrito a alguns alunos), atualmente, é maior do que há uns 20, 30 anos atrás. Isso causa certo desânimo em mim.

Apesar desta escola ser localizada no Centro da Cidade de Guanambi, seu corpo discente é composto em sua maioria por alunos oriundos de bairros periféricos dos mais diversos contextos sociais (isso mais no turno vespertino, o turno matutino sempre foi mais seletivo). Já enfrentamos situações de violência física entre alunos, uso de drogas menos pesadas e agressões verbais proferidas contra professores. Em alguns momentos do ano de 2016 tivemos que contar com o apoio da polícia militar dentro da escola. Vale ressaltar que os casos aqui citados se restringem a uma minoria de adolescentes. (LETÍCIA – REDE PÚBLICA)

Ana, por seu turno, iniciou suas atividades profissionais em 2010, em uma unidade escolar da rede pública, há dois anos trabalha na rede privada, sinaliza que existem distinções significativas nestes espaços. Assegura que na rede pública tinha total autonomia em relação ao trato pedagógico, o que não ocorre na rede privada. A docente ressalta que as informações cedidas neste questionário, referem-se, exclusivamente a sua atuação na rede privada de ensino. Em relação ao clima escolar, assevera:

O convívio social harmonioso com alunos, colegas, direção e demais colaboradores é algo notável no ambiente escolar que leciono. A escola, no entanto, preza muito por um bom relacionamento com os pais dos alunos. De fato, isso é necessário! Mas, algumas vezes, o profissional do espaço escolar, sendo ele professor, coordenador, monitor ou colaborador é questionado por qualquer consideração imposta a ele, sua conduta ou comportamento. Inclusive, no que se refere aos professores, somos classificados pelos pais de nossos alunos pelo desempenho de seus filhos, ou seja, “se o aluno tira uma nota boa o professor é bom, mas se a nota for ruim, o professor é ruim, não sabe ensinar”. (ANA – REDE PRIVADA)

A docente complementa:

Acrescento certo desconforto, uma ideia que circula por parte de alguns pais ou responsáveis dos alunos. Alguns deles possuem uma imagem errônea do ambiente escolar privado. Há aqueles que, por estarem com suas mensalidades devidamente pagas, julgam como suficientes para a aprovação dos seus filhos ao final de cada ano letivo, por essa postura, alguns alunos, espelhando em seus pais, possuem essa mesma visão “escola particular não reprova” e, por ventura, quando isso acontece, muitos questionam o trabalho dos professores, da coordenação e não aceitam tais resultados, denigrem a imagem da escola com falatórios equivocados. (ANA – REDE PRIVADA)

Estas respostas demonstraram a diferença de concepções entre os dois tipos de escola quanto ao clima escolar. Tal diferença se deve ao que se entende por escola em cada um destes espaços. Tendo como objetivo principal a obtenção de lucro, a escola particular adere ao modelo de gestão empresarial, que vê a escola como empresa que precisa ter eficiência e apresentar bons resultados para não perder seus “clientes”. Esta situação cria um quadro de responsabilização docente, retratado na fala da professora Ana. Esta culpabilização cria nos docentes uma instabilidade emocional que o faz se cobrar e, em muitos casos, internalizar essa culpa, gerando problemas de saúde e/ou psicológicos. Este movimento também tem aparecido nas escolas públicas por influência dos reformadores educacionais e, mesmo que em um ritmo mais lento, tem se fortalecido e ganhado espaço.

No que concerne à carga de trabalho, Ana argumenta:

Por se tratar de uma instituição privada, o professor acaba se dedicando exclusivamente a instituição. Os eventos anuais, presentes no calendário escolar, exigem muita dedicação do profissional, gerando, inclusive, certo desconforto para a realização destes eventos, pois, há uma excessiva cobrança para um resultado perfeito. Além dos eventos, as reuniões frequentes são criticadas pelos pais, pois estes (maioria, não todos) não possuem tempo para ouvir os professores de seus filhos, reclamam também

que são debatidas sempre as mesmas falas/questões. (ANA – REDE PRIVADA)

Letícia também discute acerca de sua carga de trabalho, demonstrando insatisfação ao modo de organicidade da mesma, bem como no número de alunos que compõem as turmas:

A minha carga horaria é adequada. As minhas aulas é que são mal distribuídas, pois sou professora contratada e na maioria das vezes atuo como “tapa buraco” (com o perdão da expressão) tendo, muitas vezes, que ficar com mais de 5 disciplinas e estar na escola os dois turnos. Isso torna o trabalho docente cansativo e pouco produtivo. Um verdadeiro descaso!

[...]

No turno matutino as salas são cheias, o que dificulta um atendimento individualizado e uma atenção maior por parte do professor a alunos com dificuldades de aprendizagem. Por vezes, as conversas paralelas chegam a atrapalhar o andamento das aulas. (LETÍCIA – REDE PÚBLICA)

A comunidade científica tem se debruçado a discutir acerca dos processos de precarização das condições de trabalho docente. O que a referida professora narra, portanto, trata-se de um fenômeno muito comum aos professores que trabalham sob regime de contratação: instabilidade e insegurança (PIOVEZAN, 2017).

Além disso, outro fenômeno da precarização do trabalho docente é a falta de autonomia sobre seu trabalho, o que a docente sinalizou em determinadas respostas. A partir das décadas de 1970 e 1980 e, em especial, nas décadas de 1990 e 2000, uma série de reformas nas leis que regulamentam a educação básica nacional desencadeou a perda do controle sobre o processo de trabalho do docente. A cisão que distingue quem planeja e quem executa as tarefas na produção atingiu os trabalhadores de diversas categorias de profissionais desde a consolidação da ordem capitalista. A perda do controle sobre o processo de trabalho dos docentes ocorreu por motivos semelhantes a dos trabalhadores de qualquer outro setor produtivo, embora o trabalho na escola não seja igual ao de uma fábrica ou empresa. As principais formas de controle que foram impostas aos professores foram àquelas referentes à organização do processo educativo, ou seja, a elaboração do currículo, a escolha dos livros utilizados em sala de aula e os critérios que determinavam as avaliações dos alunos (PIOVEZAN, 2017).

As docentes avaliam positivamente o apoio/suporte institucional:

Durante o ano letivo a escola realiza a jornada pedagógica (agora dividida em dois períodos: início e meio do ano) onde os profissionais estudam, focam no planejamento e na organização dos dias letivos. A Jornada é subsidiada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) que elabora o Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ano Letivo e norteia a organização das rotinas da realização da jornada pedagógica, o desenvolvimento do calendário letivo, dentre outras ações.

A escola possui uma coordenação pedagógica e os articuladores de área que dão suporte aos professores. Os professores se reúnem por área nos dias dos seus ACs para estudos e planejamento pedagógico. O Plano por Componente Curricular é elaborado pelos professores de acordo com a BNCC. **(LETÍCIA – REDE PÚBLICA)**

Somos assistidos pelos representantes das editoras dos livros didáticos adotados, participamos de palestras e somos informados de toda e qualquer mudança no que se refere às legislações na educação, bem como a BNCC. **(ANA – REDE PRIVADA)**

Diante do que está exposto nas últimas falas destas professoras a respeito do suporte institucional, percebemos uma preocupação da rede pública estadual em direcionar o trabalho de forma a permitir espaços para debates e elaboração de ideias e planos para o ano letivo, com a participação efetiva dos professores. Observamos, porém, a ênfase dada à concordância do planejamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora não seja este o assunto central do nosso trabalho, precisamos levantar a reflexão para a exigência de cumprimento do que está proposto na Base que, como afirma Freitas (2014), só pelo fato de tentar unificar os saberes em um país tão grande e diverso como o nosso, já é arbitrária.

Outro ponto que merece destaque ficou registrado na fala da professora Ana. Esta professora narra o apoio dado pelas editoras. A informação dada reflete a inserção das empresas privadas nas instituições públicas através de parcerias celebradas entre estes entes. Por influência dos reformadores educacionais, muitas parcerias como estas estão sendo efetivadas e resultam em um grande montante de verbas públicas destinadas a materiais fornecidos por estas empresas. Em contrapartida, tais empresas fornecem formação e assessoria às escolas visando a melhor aplicabilidade de seus materiais e a difusão de um modelo de gestão que seja eficaz, baseado nas novas tecnologias, meritocracia, responsabilização e disseminação de conhecimentos que favorecem um viés ideológico

específico, voltado para a formação de mão obra e a adaptação das escolas às novas exigências de reestruturação da produção e culminando em maior produtividade (FREITAS, 2014).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No que concerne à aplicabilidade do instrumento é possível inferir que o questionário possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. Apesar do número reduzido de participantes foi possível reproduzir o dispositivo de pesquisa de modo objetivo. Sendo assim, o estudo piloto extrapola a mera função de afinar instrumentos e método. Ele age como catalisador para refinar não somente essas ferramentas, mas também prepara aquele/a que as conduz, já que o/a pesquisador/a terá mais confiança e experiência para conduzir a pesquisa definitiva e, possivelmente, investigações futuras.

Diante do estudo ora apresentado podemos afirmar que as condições de trabalho docente, como elemento da valorização destes profissionais, alcançou um progresso em termos de legislação, desde a Constituição Federal de 1988 até a aprovação do PNE 2014-2024. Alguns programas também foram desenvolvidos visando atingir melhores condições de trabalho.

As falas das professoras investigadas demonstraram, porém, que mesmo com os avanços que já são perceptíveis, muito ainda precisa ser feito para garantir a estes profissionais as condições mínimas de trabalho que representem uma efetiva valorização do seu ofício. Dentre as situações que ainda precisam melhorar e, portanto, provocam desgastes, foram citadas: novas exigências, falta de autonomia, escassez de recursos, interferências externas, responsabilização pela aprendizagem, atuação em componentes curriculares alheios a sua formação acadêmica, dentre outras.

Em relação às semelhanças e diferenças entre as redes, percebemos uma vantagem da rede pública quanto ao espaço físico, à gestão e o apoio institucional e, na rede privada, o destaque positivo foi para a atuação na área da licenciatura e na disponibilização de recursos pedagógicos.

Há que se considerar, ainda, a interferência dos reformadores educacionais e das parcerias público-privadas que tem contribuído para a precarização do trabalho dos docentes através de responsabilização e da imposição de uma gestão voltada para o controle das atividades. Nas duas redes, percebemos elementos que carecem de olhar mais direcionado a fim de favorecer o desenvolvimento do trabalho docente sem interrupções, com resultados positivos para a aprendizagem dos educandos e para o desenvolvimento destes profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.738/2008**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente (Verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de Trabalho Docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: _____ (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Cap. 3, p. 153 a 190.

PEREIRA JUNIOR, Edimilson Antonio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa.** 231 f. Tese. (Doutorado em educação). Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2017.

PIOVEZAN, Patricia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SANTOS, Diego Augusto dos. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compressão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores.** 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, Dimarães. **As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho – Ro.** 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

MACKEY, Alison.; GASS, Susan. Common data collection measures. In: _____. **Second Language Research: methodology and design.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p.43-99.

SILVA, Luis H.; OLIVEIRA, Anna A. S. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** v. X, 1: 225-245, 2015. Araraquara: UNESP/Universidad de Alacalá. ISSN 2446-8606.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Abília Ana de Castro Neta

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB).
Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII).
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (AGENTE/CNPq). ORCID: 0000-0002-7222-5116. Servidora pública estadual-Ba. Correio eletrônico: bia_gbi@hotmail.com.

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB).
Graduada em Pedagogia pela UESB. Professora da rede pública municipal de Dário Meira-

BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). E-mail: juliaailicec@hotmail.com.

Juliana da Silva Moura

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Pós-graduada em Psicologia Hospitalar pelo Centro Universitário de Volta Redonda-RJ (UNIFOA). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/UESB) e do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB); Psicóloga da rede pública municipal de Itapetinga-Ba. E-mail: julymourapsi@hotmail.com.

Berta Leni Costa Cardoso

Doutora e mestra em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). ORCID: 0000-0001-7697-0423. Correio eletrônico: bertacostacardoso@yahoo.com.br.