

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

RAFAEL GIAMPAOLO

**APRENDER COM QUEM ENSINA: AS PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS DEMANDAS
DE SEU TRABALHO**

**SÃO CARLOS-SP
2023**

RAFAEL GIAMPAOLO

**Aprender com quem ensina: as percepções de professores de educação
básica sobre as demandas de seu trabalho**

Dissertação de Mestrado a ser submetida ao
exame de defesa pública do Programa de
Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da
Universidade Federal de São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Carla Regina Silva

SÃO CARLOS

2023

Este trabalho é dedicado aos professores de Educação Básica que anseiam por vozes que ressoem coletivamente por uma Educação para todos e por condições de vida dignas para si e para os estudantes que deles dependem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por todo o apoio pela minha decisão de me debruçar sobre este trabalho. Além disso, gostaria de expressar um agradecimento especial aos meus queridos amigos, os quais dedicaram seu tempo e amor nos momentos intempestivos que enfrentei durante a elaboração deste trabalho. E, por fim, gostaria de agradecer à minha orientadora e aos participantes desta pesquisa, a qual não seria possível sem a imensa generosidade dos mesmos.

RESUMO

Os desafios vivenciados na dinâmica do trabalho de professores de Educação Básica culminam no esvaziamento da identidade do ser professor, tornando-o mais suscetível à perda do sentido que seu trabalho tem para ele, além de expô-lo a situações de risco para sua saúde mental e psíquica. Tais fatores de risco estão associados a uma forma de organização do trabalho capitalista neoliberal, desapropriando o trabalhador daquilo que produz em termos materiais, sociais, culturais, econômicos e históricos e minimizando a responsabilidade do Estado frente às políticas sociais, tais como a educação. Considerando a introjeção dos princípios capitalistas, inclusive, pelos programas formativos advindos dos sistemas taylorista, fordista e toyotista de produção, a presença da classe dominante na política brasileira adota um modelo de gestão do Estado que se pauta em avaliações e resultados. Esses preceitos permeiam o mundo do trabalho como um todo, inclusive da família e dos professores. Nesse sentido, o trabalho no mundo capitalista é alienado e é através dele que as pessoas deixam de se apropriar de dispositivos essenciais para a manutenção de suas vidas sociais, distanciando-os de sua realidade. Tendo o discurso um elemento material e subjetivo, ouvir os professores parece elucidar como um modo de produção que aliena as pessoas de si e de como produzem a vida atravessam a escola, mas não são consideradas nas avaliações, favorecendo uma elite e apagando as dores e os desejos daqueles que dependem de uma vida social mais digna. Portanto, o objetivo geral deste trabalho foi o de compreender a visão de professores de educação básica sobre seus trabalhos e os papéis a elas/eles atribuídos pelas demandas da gestão escolar e da comunidade. Participaram da pesquisa cinco professores que atuam ou que já atuaram na Educação Básica na Rede Pública Municipal e/ou Estadual. Para a construção de dados junto aos professores, foram utilizadas a Entrevista Semiestruturada e metodologia visual - Photovoice. Para a análise dos dados foi utilizado o método da Análise Temática. Em relação ao Photovoice, cada participante produziu cinco fotografias, totalizando 25 imagens que foram trianguladas com as narrativas das entrevistas. Foi possível discernir sete temas centrais das entrevistas e das fotografias: 1) Formação e Primeiros Contatos; 2) Condições, Recursos e Estrutura; 3) Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização; 4) Contato Escola, Família e Comunidade; 5) Relação com a Comunidade Escolar; 6) Papel da Escola e dos Professores; 7) Projeções e Desejos. Concluiu-se com essa pesquisa que o atravessamento de um modo de produção que aliena as pessoas de si mesmas e atravessa o fazer dos professores não somente através das políticas públicas, mas de todo um contexto que os desapropria de seus instrumentos, os desvaloriza e os culpabiliza por questões que extravasam os muros da escola. Sugerimos que pesquisas futuras colham relatos de outros membros da comunidade escolar e daquela para além da escola para contrastar com as narrativas dos professores de Educação Básica, proporcionando uma análise mais ampla da escola, evitando a culpabilização de seus atores.

Palavras-chave: Professores de Educação Básica; Trabalho docente; Estresse Ocupacional, Cotidiano escolar; Terapia Ocupacional

ABSTRACT

The challenges experienced in the dynamics of work for Basic Education teachers lead to the erosion of the identity of being a teacher, making them more susceptible to losing the sense of purpose in their work, as well as exposing them to situations that risk their mental and psychological well-being. These risk factors are associated with a form of organization in the neoliberal capitalist work environment, where workers are dispossessed of what they produce in terms of material, social, cultural, economic, and historical aspects, while also minimizing the responsibility of the state in social policies such as education. Considering the internalization of capitalist principles, even through training programs influenced by Taylorism, Fordism, and the Toyota production system, the presence of the ruling class in Brazilian politics adopts a state management model based on evaluations and results. These principles permeate the world of work as a whole, including family and teachers. In this sense, work in the capitalist world is alienating, causing people to lose connection with essential elements for maintaining their social lives, distancing them from their own reality. Since discourse is both a material and subjective element, listening to teachers reveals how a mode of production that alienates people from themselves and how they produce their lives affects the school, yet these aspects are not considered in assessments, favoring an elite while erasing the pains and desires of those who depend on a more dignified social life. Therefore, the overall objective of this study was to understand the perspective of Basic Education teachers regarding their work and the roles assigned to them by school management and the community. Five teachers who work or have worked in the Public Municipal and/or State Education system participated in the research. Semi-structured interviews and the visual methodology of Photovoice were used to collect data from the teachers. Thematic Analysis was employed for data analysis. Regarding Photovoice, each participant produced five photographs, totaling 25 images that were triangulated with the interview narratives. Seven central themes emerged from the interviews and photographs: 1) Education and Initial Contacts; 2) Conditions, Resources, and Infrastructure; 3) Policies, Work Regime, Administrative Bodies, and Valuation; 4) School Contact, Family, and Community; 5) Relationship with the School Community; 6) The Role of the School and Teachers; 7) Projections and Desires. This research concluded that the impact of a mode of production that alienates individuals from themselves and influences teachers' work goes beyond public policies, encompassing a broader context that dispossesses them of their tools, undervalues them, and blames them for issues that extend beyond the school walls. We suggest that future research collect reports from other members of the school community and those beyond the school to contrast with the narratives of Basic Education teachers, providing a broader analysis of the school and avoiding the blame of its actors.

Keywords: Elementary Education Teachers; Teaching Work; Occupational Stress; School Daily Life; Occupational Therapy

LISTA DE FIGURAS

<i>Tabela 01</i> – Data e duração das Entrevistas por Participante.....	29
<i>Tabela 02</i> – Temas e Subtemas.....	36

LISTA DE IMAGENS

“Essa Foto Mudaria Se Soubessem Que O Professor Fez a Manutenção do Espaço?”	47
“Infelizmente, Mataram os Livros”	48
“Presos Por Fora”	52
“A Sala Móvel”	54
“Não Há Vida Sob A Árvore que Alimenta”	56
“O Brincar Também Ensina”	65
“Do Plano Para a Aula”	66
“Hora Completa ou Hora/Aula? Os campos municipais de disputa”	67
“Estamos Aqui: Será Que Estão Nos Vendo?”	69
“A Luta Pela Educação Em Seus Detalhes”	69
“As Coxias do Ano Letivo: Os Holofotes Não Estão Aqui”	73
“A Fábrica Misógina Da Sobrecarga: Não É Culpa Da TPM”	74
“Recebidos do Mês”	75
“Quem Ensina Também Estuda”	76
“Quando O Trabalho Não Invade O Lar”	76
“Por Dentro de Ato de Ensinar”	77
“O Segundo Final de Expediente”	79
“Pós-Reunião”	80
“A questão é a formação?”	80
“Dos Caminhos Que Não Nos Movem: O Eterno Retorno”	81
“Criando Um Novo Espaço”	83
“Gerações Aprendendo A Habitar O Novo Espaço”	83
“Novas Vidas Num Novo Espaço”	84
“Com O Quê Se Tem, Se Constrói Algo Para Nós”	92
“Ensinando e Vivendo”	102

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. TRABALHO DOCENTE: ENTRE DEMANDAS E DISPUTAS	12
2. TRABALHO E REVERBERAÇÕES DOS PROGRAMAS FORMATIVOS DA ERA INDUSTRIAL NO TRABALHO DOCENTE	17
3. OBJETIVOS.....	27
3.1. OBJETIVO GERAL	27
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
4.1. PROCEDIMENTOS ÉTICOS	28
4.2. PARTICIPANTES, ENTREVISTAS E <i>PHOTOVOICE</i>	29
4.3. TRANSCRIÇÃO, TEMAS E ANÁLISE TEMÁTICA	34
5. RESULTADOS	37
5.1. FORMAÇÃO E PRIMEIROS CONTATOS	40
5.2. CONDIÇÕES, RECURSOS E ESTRUTURA.....	45
5.3. POLÍTICAS, REGIME DE TRABALHO, ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E VALORIZAÇÃO	59
5.4. CONTATO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE	81
5.5. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR	90
5.6. PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES	97
5.7. PROJEÇÕES E DESEJOS	102
6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE 1	117
APÊNDICE 2	118

APRESENTAÇÃO

O que faz um professor ser um professor? Seria o que faz? Ou aquilo que se idealiza que deva fazer? Seria alguém que se projeta no ensinar? Ou aquele que cumpre funções na profissão de “educar”? São perguntas que me atravessaram durante o período em que atuei como professor de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os desafios reverberavam em minhas próprias inquietações, no sentido de me pensar enquanto professor e de questionar o sentido daquilo que faço perante um cenário cujas demandas iam além do que eu poderia e gostaria de fazer.

A prática revelou contrastes entre a imagem do profissional que fui formado para ser e as necessidades reais das crianças com quem trabalhei. Tais necessidades não se restringiam somente àquilo que o meu fazer poderia proporcionar e atravessavam os muros concretos e simbólicos da escola. Meu fazer poderia ou não ter forças para ser significativo para quem precisasse dele, mas ele em si não resolveria outras questões. Questões estas que não são contabilizadas nas métricas das avaliações oficiais da Educação, mas que transformam o espaço de ensino e aprendizagem. Um espaço histórico e politicamente planejado por políticas que ora partem da premissa que o mesmo pode transformar uma realidade ora são reprodutoras de um sistema opressor.

Mas, como transformar algo pela Educação, ou pelo meu fazer, se há quem tem a necessidade imediata de morar, comer, de ser e de existir? Como eu ensinaria música para uma criança que passou a noite cuidando da casa, da mãe e do irmão e que chegou exausta e dormiu na escola? Qual o sentido de acordá-la? O que eu poderia fazer mediante isso? Aliás, quem deveria fazer algo para que essa criança estivesse segura o bastante para decidir se o “dó, ré, mi, fá, sol, lá, si” seria ou não significativo para si? Como alguém nessas condições pode sentir que o conteúdo ensinado tem ou não sentido? Talvez, ela esteja na busca de outros sentidos. Por exemplo: qual o sentido de não se ter o que comer? Qual o sentido de não se ter onde viver? Qual o sentido de não se ter tempo para se construir enquanto pessoa? Qual o sentido de não se ter espaço para ser? Estas questões estiveram marcadas em mim agora como pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, o que também apresenta parte das minhas implicações com este trabalho.

O presente trabalho foi elaborado da seguinte maneira: uma introdução levantando as problemáticas em torno do trabalho de professores de Educação Básica;

um capítulo que versa sobre o conceito de trabalho adotado nesta dissertação, além da relação com o capitalismo neoliberal, seus atravessamentos nas políticas públicas para a Educação e o aporte teórico do materialismo histórico-dialético; os objetivos da pesquisa; a metodologia e os procedimentos metodológicos de coleta e de análise de dados; dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas e de fotografias produzidas por professores de Educação Básica, a partir do *Photovoice*, seguidos das discussões e conclusões.

1. INTRODUÇÃO

1.1. TRABALHO DOCENTE: ENTRE DEMANDAS E DISPUTAS

O trabalho de professores na Educação Básica tem se caracterizado como um fazer com altas exigências, multifunções, pouca autonomia, com desgastes físicos e psíquicos e, ainda, marcado pela desvalorização social. Tais condições também são consequências de transformações históricas e políticas, as quais resultaram na implementação de programas e ações de regulamentação da profissão com fundamentação em modelos empresariais de gerenciamento. As ações e avaliações são focadas na performance do professor, sem levar em consideração as forças sociais, culturais, econômicas e históricas que atravessam o fazer docente, as quais também constroem o ambiente escolar e o seu modo de operar na sociedade (CAU-BAREILLE, 2014).

Neste contexto, o estresse ocupacional de professores e a desvalorização docente são temas que vêm sendo debatidos de forma recorrente na literatura sobre educação. Menciona-se como temas relacionados desde a intenção de abandono da carreira a desconexões entre a legislação e a execução de medidas que buscam a valorização docente, o que inclui a prevenção de agravos à saúde física e psicológica destes profissionais.

De acordo com Cardoso, Rebouças, Ramos e Melo (2019), a organização do trabalho de professores determina o desgaste físico e emocional, tendo potencial para desencadear processos de adoecimento físico e mental. Os autores relacionam tal potencialidade ao aumento de demandas de produção no mercado, o que resulta no maior número de afazeres docente. Por conseguinte, tais demandas têm contribuído com maior desgaste de professores, acarretando o abandono da carreira e levando a um maior gasto público associado à procura por programas de assistência e previdência.

Carlotto et al (2018), pautados na Organização Mundial do Trabalho, afirmam que o estresse ocupacional de docentes tem sido um tema de preocupação internacional. A literatura sobre educação, de acordo com os autores, tem apontado como estressores ocupacionais de professores: rotina repetitiva e sobrecarga, comportamentos inadequados dos alunos, falta de estrutura, autoritarismo por parte da gestão escolar,

compromissos excessivos, baixos salários, hostilidade por parte das famílias, falta de apoio de gestores públicos e aumento de cobranças por parte da sociedade.

Paschoal e Tamayo (2004) caracterizam o estresse ocupacional como um processo em que as exigências do trabalho são percebidas como estressores quando vão além da capacidade de enfrentamento do profissional. Weber et al (2015) apresentam que o estresse ocupacional dos professores possui origens diversas, mas destacam a falta de reconhecimento, baixos salários e tempo de lazer limitado como fatores que têm se destacado nas pesquisas. É reconhecido que tais fatores afetam o bem-estar físico e psicológico dos professores.

A falta de condições dignas de trabalho e os baixos salários, além de estarem relacionados com o aumento de estresse ocupacional dos professores, também influenciam no descompasso na execução de medidas legislativas para a valorização do trabalho docente. Souza, Brasil e Nakadki (2017) afirmam que a desvalorização docente é um processo histórico e que é discutido desde a elaboração da 1ª Lei Geral de Educação, de 15 de Outubro de 1827. A referida lei fixou valores e vencimentos anuais para o pagamento dos professores. Entretanto, os autores afirmam que a 1ª Lei Geral de Educação não foi suficiente para assegurar a atualização justa do piso salarial docente. Ainda que o intervalo histórico seja grande, mesmo com a Lei 11.738 de 2008, que fixou o piso salarial de e o seu aumento na atualização de 2009, ainda há o descompasso em relação ao salário de outros profissionais com o mesmo nível de qualificação, sendo o salário docente de cinco a seis vezes menor do que deveria ser de acordo com legislação (SOUZA; BRASIL; NADAKI, 2017).

Oliveira e Vieira (2022), que realizaram uma pesquisa de revisão de literatura, junto ao banco de dados da CAPES, afirmam que houve implementação da política da jornada de trabalho, mas que não foi um processo homogêneo devido às particularidades dos sistemas financeiros de governo e dos diferentes municípios. Tais discrepâncias no pagamento dos professores fazem parte de uma desvalorização não só financeira, mas também de sentido em relação à docência. Os descompassos entre a legislação e a realidade profissional dos professores corroboram e culminam numa visão equivocada do trabalho docente (SOUZA; BRASIL; NAKADKI, 2017). O professor recorre ao aumento do número de aulas, além do trabalho em outros turnos e em outras escolas, ou até em outros postos de trabalho, como medida para garantir rendas menos precarizadas.

Além disso, o professor precisa:

[...] investir em sua formação continuada, se capacitar emocional e profissionalmente, ser mediador de conflitos, elaborar planos de aula, corrigir provas ou atividades, participar de conselhos, etc., enfim, existe um intenso trabalho na escola, extraclasse e de enfrentamento contextual, o qual envolve problemáticas políticas de contenção da autonomia e liberdade docente, tais como o projeto de lei nº 827/2015 que trata do Movimento Escola Sem Partido, ou escola de partido único burguês, e a Medida Provisória nº746/2016 (Lei 13.415/2017) que determina a reforma do ensino médio e põe em cheque uma educação para a cidadania. (SOUZA; BRASIL; NAKADAKI, 2017, p. 61).

Esta falta de articulação entre os documentos oficiais que pautam a valorização docente e a realidade dos professores é apontada por outros autores. Nascimento e Militão (2019) recorrem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nas resoluções nº 03/1997, nº 02/2009, do Plano Nacional de Ensino e no Conselho Nacional de Educação, para compreender como se configura a valorização docente no distrito de Dourados-MS. Os autores apontam as discrepâncias entre o proposto nas documentações oficiais e a falta de articulação com o Plano Municipal de Educação. Os autores também mostram a culpabilização dos professores e de sua formação, que são relacionadas erroneamente à baixa qualidade de educação.

A revisão de literatura de Teixeira e Nunes (2019) sobre políticas de valorização detalha a Lei 11.738/2008 que estabelece o piso salarial docente. Foram encontrados 21 trabalhos entre os anos de 2008 (ano de elaboração da Lei 11.738) e 2013.–De acordo com os autores, os estudos encontrados reconhecem avanços na legislação federal acerca da valorização docente, porém também apontam a importância de políticas efetivas que assegurem condições dignas de trabalho, pois os documentos oficiais vigentes estão aquém, em termos de implementação.

Silva e Nunes (2019) analisaram os dispositivos legais que normatizam o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR), em sua pesquisa documental. Os autores realizam um percurso histórico pelos documentos oficiais que pautam a valorização docente e apontam para o descaso no cumprimento das medidas legislativas e a fragilidade da elaboração das políticas educacionais para este fim.

Dentre os problemas que atravessam a profissão docente, temos desde questões salariais à implementação de medidas previstas na legislação, Ferreira (2010) mostra como tais fatores constroem discursos acerca do professor. O autor afirma que “diversas retóricas parecem se amalgamar para formar o *ethos* do professor. Potentes, disseminam

nos discursos do dia a dia e corporificam um modo de ser no mundo e de fazer em sala de aula” (2010, p. 125).

Fernandes e Cunha (2012) também apontam que a precarização do trabalho do professor acarreta um discurso de esvaziamento do sujeito professor. O esvaziamento do ser professor deve ser compreendido em um sentido mais amplo, pois o mesmo é atravessado pelas relações que o profissional desenvolve em seu meio de trabalho, constituindo um ser que não está separado de seu ambiente (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011). O ser professor também está condicionado a partir das relações com os alunos, colegas de trabalho, pelas famílias e pela política.

Lancman, Sato, Hein e Barros (2019) afirmam que os profissionais do setor público sofrem com a precarização do trabalho ao estarem sujeitos a oscilações políticas e de planejamento, aumento da demanda com impactos na qualidade, além de mudanças na organização do trabalho que se chocam com as crenças do trabalhador sobre suas atividades. Tais aspectos interferem no sentido que o trabalho tem para o trabalhador, ameaçando sua proteção social e psíquica:

Com frequência, observa-se que estes trabalhadores estão expostos a intenso sofrimento pela perda da continuidade entre a narrativa pessoal e profissional, o que abala o sentido atribuído ao trabalho e ameaça a proteção social e psíquica. O serviço esperado e a produtividade do setor público não são compatíveis aos modelos organizacionais do setor privado, contudo observa-se cada vez mais a incorporação de lógicas de produtividade baseadas no aumento da demanda, na quantificação dos resultados sem considerar o desenvolvimento das tarefas e na equação trabalhar mais com menos recursos. (LANCMAN; SATO; HEIN; BARROS, 2019, p. 2).

Para o materialismo histórico-dialético, as formas de produção material se fazem na mediação entre o ser humano e a natureza, além de influenciar as relações sociais. Através do trabalho, o ser humano produz suas relações além da produção de si mesmo. Por conseguinte, o processo de alienação do trabalho culmina na alienação do próprio trabalhador, tornando-o alheio a si mesmo, tanto corporalmente quanto essencialmente (ALVES, 2010).

O seu trabalho não é voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por isso, não é satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. A sua alienação emerge com pureza no fato de que, tão logo não exista coerção física ou outra qualquer, se foge do trabalho como de uma peste. O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto

sacrifício, de mortificação. Finalmente a exterioridade do trabalho aparece para o trabalhador no fato de que o trabalho não é seu próprio, mas sim de um outro, que não lhe pertence, que nele não pertence a si mesmo, mas a um outro. É a perda de si mesmo (ALVES, 2010, p. 6-7).

O campo da Educação tem sido reconhecido como uma das especialidades da Terapia Ocupacional e é denominado de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar. Tal campo se constituiu voltando-se para os princípios escolanovistas da Educação como um direito para todos. Porém, tal campo também se constitui na visão de educação inclusiva, voltando as ações dos terapeutas ocupacionais para o que se considera público-alvo de profissionais da Educação Especial (PEREIRA; BORBA; LOPES, 2021). Nesse sentido, a escola torna-se o centro do processo formal de educação e a ação dos terapeutas ocupacionais são utilizadas no acesso e permanência de pessoas com deficiência. Entretanto, no trabalho de Pereira, Borba e Lopes (2021), não houve menções nítidas sobre considerar todos os atores da instituição escolar como público-alvo de intervenção da Terapia Ocupacional, tal com os professores, que são os sujeitos que contribuíram para esta pesquisa de mestrado.

Com base nos apontamentos da literatura aqui apresentados, considerou-se pertinente elucidar o referencial teórico que respalda o conceito de trabalho. O texto a seguir discorre sobre os processos históricos de transformação e alienação do trabalho e dos meios de produção de acordo com o materialismo histórico-dialético, de modo a relacionar os sistemas taylorista-fordista e toyotista e seus limites com os programas educacionais adotados pelo Estado, os quais focalizam uma educação instrumental voltada para a produção capitalista.

2. TRABALHO E REVERBERAÇÕES DOS PROGRAMAS FORMATIVOS DA ERA INDUSTRIAL NO TRABALHO DOCENTE

O trabalho pode ser compreendido e conceituado de diferentes formas, numa perspectiva materialista histórica é considerado como uma característica ontológica do ser humano, a qual o permite produzir sua vida a partir da relação dialética que desenvolve com o meio material em que se encontra. Tal relação ocorre através da transformação do meio material para que o ser humano consiga suprir as suas necessidades.

Neste processo, há uma elaboração através da capacidade cognitiva de apreender a representação do objeto material, o qual será transformado através da mobilização dos aspectos cognitivos e da mobilização de forças fisiológicas. Essas forças são aplicadas mediante um fim, o qual transformará o objeto material em algo que supra as necessidades do ser humano. Pela característica dialética dessa relação, o objeto transformado também mobiliza transformações no ser humano. A produção dos meios materiais de sobrevivência também produz o ser humano, gerando processos sociais e históricos. A divisão do trabalho entre os membros de um grupo ocorre de acordo com as características de cada integrante, gerando diferentes produtos que satisfarão as necessidades dos seres humanos ali presentes, ampliando as relações sociais (MARX; ENGELS, 2008).

Em decurso do surgimento histórico da figura do capitalista e do desenvolvimento dos meios de produção, a relação entre o ser humano e o trabalho se modificaram. Na relação de troca de produtos, o dinheiro serve como um meio, obtendo ele um valor de uso. Quando o objetivo da troca não é mais a obtenção de outro produto, mas sim de dinheiro, esse assume a forma de capital (MARX; ENGELS, 2008). O valor de uso do dinheiro nessa segunda relação de troca (cujo objetivo é a obtenção de mais dinheiro) não se distingue pela sua qualidade (enquanto dinheiro), mas sim pela sua quantidade. O produto trocado por dinheiro é revendido pelo valor pago mais um valor adicional, o qual Marx e Engels (2008) chamam de mais-valor ou mais-valia:

O valor originalmente adiantado não se limita, assim, a conservar-se na circulação, mas nela modifica sua grandeza de valor, acrescenta a essa grandeza um mais-valor ou se valoriza. E esse movimento o transforma em capital (MARX; ENGELS, 2008, p. 170-171).

O capital é referente ao dinheiro em circulação, o qual se valoriza dentro da mesma (MARX; ENGELS, 2008). O ser humano que possui o dinheiro tem consciência da valorização do valor na circulação, não focando mais no valor de uso do dinheiro. Assim, o capitalista se interessa em manter o lucro em circulação, pois o objetivo é que o mesmo se valorize enquanto valor, o que o difere do entesourador (MARX; ENGELS, 2008).

Com a obtenção dos meios de produção pelo capitalista, o trabalho tende a se tornar alheio para o trabalhador, que não mais o utiliza como um meio para suprir suas necessidades. As mudanças dos meios de produção também ocasionam o surgimento das manufaturas, as quais podem ou reunir diferentes trabalhadores com diferentes trabalhos parciais num mesmo espaço de montagem de um produto, ou vários trabalhadores que produzem um mesmo produto, o qual terá sua produção dividida em etapas. Tais desdobramentos convergem para o conceito de divisão do trabalho social e divisão do trabalho no interior das oficinas. De acordo com Marx e Engels:

Enquanto a divisão do trabalho na sociedade é mediada pela compra e venda dos produtos de diferentes ramos de trabalho, a conexão dos trabalhos parciais na manufatura o é pela venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista, que as emprega como força de trabalho combinada. Enquanto a divisão manufatureira do trabalho pressupõe a concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho pressupõe a fragmentação dos meios de produção entre muitos produtores de mercadorias independentes entre si (MARX; ENGELS, 2008, p. 343).

Com o sistema manufatureiro de produção, os trabalhadores se tornam “meras engrenagens de um mecanismo total” (MARX; ENGELS, 2008, p. 344) e se submetem ao capitalista, o qual suprime qualquer forma de consciência do processo produtivo, a reduzindo à ataques à sua propriedade (MARX, ENGELS, 2008).

A manufatura também proporcionou os processos materiais para o surgimento da indústria, com a constante especialização do trabalho parcial e das ferramentas, as quais possibilitaram a implantação das máquinas. No modo de produção industrial, Antunes e Pinto (2018) destacam três sistemas produtivos os quais modificam a divisão do trabalho e as relações em torno dele: o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo.

O sistema Taylorista focalizou na especialização do trabalho e na sua divisão em trabalho manual e trabalho intelectual (ANTUNES; PINTO, 2018). Tal divisão se concretiza na figura daqueles que gerenciam o trabalho manual:

Sua proposta será, portanto, um sistema de administração pelo qual a "iniciativa" do/a trabalhador/a seja descartada como um meio para a obtenção de produtividade. Esta deverá ser obtida não mais por concessões aos/às trabalhadores/as, mas pela usurpação pela gerência capitalista do conhecimento que detêm sobre o seu trabalho a fim de lhes impor, unilateralmente, uma nova forma de realização deste, tendo sempre como horizonte as necessidades da máxima extração de mais-valia" (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 4).

Já o sistema Fordista, apesar de ter a mesma intenção do Taylorista em diminuir o trabalho que não gera valor, constituiu o trabalhador como um componente da máquina na elaboração dos sistemas de esteiras. Com esse novo sistema, o trabalhador perde a dimensão do processo produtivo e os seus conhecimentos se restringem a métodos prescritos de execução de suas atividades. Esses métodos se traduziram na limitação e na simplificação do trabalho, ao ponto de Ford enfrentar um alto índice de rotatividade entre os trabalhadores (ANTUNES; PINTO, 2018). Neste sentido, Ford apelou para um sistema de incentivos, os quais os trabalhadores dispunham de um aumento salarial pautado nas metas produtivas, inferindo aos operários a responsabilização e a identificação com os objetivos da empresa. Tais pressupostos de Ford foram os meios pelos quais ele utilizou para o ataque aos movimentos sindicais (ANTUNES; PINTO, 2018).

Essas características dos sistemas, tanto taylorista quanto o fordista, irão ser propagadas pelo mundo após a Segunda Guerra Mundial através de programas educativos para os trabalhadores nas indústrias. Esses programas foram incorporados pelo sistema toyotista, o qual modifica a linha de produção de esteiras para o de estações, possibilitando que a produtividade seja de acordo com a oferta e com a demanda de produtos (ANTUNES; PINTO, 2018).

De acordo com Antunes e Pinto (2018), esses programas disseminados pelos sistemas taylorista e fordista chegam ao Brasil e se constituem através da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial. Essa comissão permitiu a difusão dos programas formativos citados acima e extravasaram, inclusive, em instituições públicas, como as escolas (ANTUNES; PINTO, 2018). Os pressupostos materiais e históricos no Brasil envolvem o processo de deslocamento do eixo econômico rural para o urbano,

focalizando a urbanização que se desenvolvia ao longo das malhas ferroviárias implementadas e do processo de industrialização (SAVIANI, 2011). Com a corrente industrialização e urbanização, os programas formativos derivados dos sistemas produtivos pautavam-se na intensificação da divisão entre quem “pensa” o trabalho e quem o executa:

As “cargas horárias”, as “avaliações”, o conteúdo programático das “disciplinas”, moldam no “alunado” (seres sem luz própria) uma subjetividade pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho nas empresas e órgãos públicos, entre grupos distintos de “planejadores/as” e “executantes”. Os diplomas e titulações obtidos, por sua vez, conferem reconhecimento social a esse processo e legitimidade, ética e politicamente, essa desigualdade como obra do mérito individual ou mesmo da técnica (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 55).

Decorrente do processo de desenvolvimento tecnológico, os programas formativos, inclusive os provenientes do sistema toyotista, prezam não somente pela aquisição do conhecimento técnico para a operação dos mais diversos dispositivos. Ao invés disso, esses programas priorizavam uma educação flexível, polivalente e comportamental, no sentido de fazer com que os trabalhadores aprendessem a aprender como uma garantia de empregabilidade (ANTUNES; PINTO, 2018). Para Antunes e Pinto (2018):

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as ciências humanas; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário (ANTUNES; PINTO, 2018, p. 66).

Tais processos descritos anteriormente de flexibilização e de polivalência na Educação, de acordo com Alves (2009), também afetam o trabalho dos professores. A autora se debruça nos debates sobre a natureza do trabalho docente (sobre sua imaterialidade/materialidade, produtividade/improdutividade), o qual pode ser

compreendido numa extensão da classe operária ou no surgimento da classe média (ALVES, 2009):

Os docentes, por sua vez, são destituídos dos meios de produção fora da atividade, possuem apenas a força de trabalho para ser vendida no mercado, têm o processo de trabalho normatizado pelo Estado e participam de associações e sindicatos semelhantes ao conjunto dos trabalhadores (ALVES, 2009, p. 28).

É preciso compreender também que nas últimas décadas do século XX a sociedade capitalista tem sofrido mudanças tanto em sua estrutura produtiva, com profundas metamorfoses do mundo do trabalho, assim como em seu ideário de valores tem repercutido nas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais de nossos cotidianos – ressalta-se o neoliberalismo na esfera política e a reestruturação produtiva da acumulação flexível (SILVA; NOGUEIRA, 2014). Neste contexto de barbárie neoliberal o desemprego estrutural, o crescimento do trabalho informal e precarizado, a desregulamentação, a flexibilização, a terceirização e a empresa enxuta são expressões de uma lógica societal que supervaloriza o capital em detrimento da força humana que trabalha, considerada apenas uma parcela imprescindível para a reprodução do capital (SILVA; NOGUEIRA, 2014).

No caso do Brasil, soma-se ainda a desresponsabilização do Estado, bem como a cultura do voluntarismo e o crescimento do chamado terceiro setor atinge diretamente a área da educação, reduzindo trabalhadores deste campo à condição de mercadoria e fonte de valorização do capital, ainda que o trabalho como característica ontológica imbricada com o reconhecimento das pessoas como seres sociais (SILVA; NOGUEIRA, 2014).

Voss e Garcia (2014) afirmam que o foco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se desdobra em medidas de vigilância sobre o fazer dos professores de Educação Básica, ajustando-o à lógica da produtividade e competitividade que provém de modelos de gestão empresarial. O foco do trabalho dos professores se desloca da relação de ensino e aprendizagem para o cumprimento de metas, resultando num olhar para a performatividade e individualizando a responsabilidade nesses profissionais. Além disso, tal foco não considera outros possíveis fatores sociais, tais como as diferenças regionais, como variáveis que afetam o ensino, a aprendizagem e o trabalho de professores, encerrando a análise da qualidade

da Educação Básica somente em aspectos como: evasão escolar, reprovação e desempenho em avaliações oficiais (EVANGELISTA; VALENTIM, 2013).

Outro aspecto relacionado aos atravessamentos de uma lógica gerencialista e empresarial materializada nas políticas nacionais de Educação é o modo como os professores se identificam com o seu trabalho e a sua autoimagem. Flores (2014) realizou uma revisão de literatura que resultou em três conclusões sobre o discurso do profissionalismo docente. A primeira conclusão diz respeito ao conceito de profissionalismo docente ser complexo e dinâmico, no sentido de haver necessária problematização considerando-se as condições de realização do trabalho e os contextos culturais, sociais e políticos em que o ato de ensinar está imerso. A segunda aponta a necessidade de se pautar as tensões e os paradoxos que envolvem o conceito de profissionalismo dentro dos discursos, contribuindo para a análise do fazer do professor. A terceira conclusão considera a necessidade de se dar voz aos professores e de compreender o papel destes profissionais na (re)definição do profissionalismo docente (FLORES, 2014).

As políticas educacionais são consequências de uma série de implicações as quais estão regidas pelo sistema neoliberal, que implanta modos de gestão escolar pautadas na competitividade, performatividade e individualização das responsabilidades referentes à qualidade da Educação. Tal modelo preza, sobretudo pela diminuição do Estado frente às demandas e políticas sociais, assim reconhece qualquer gasto como investimento econômico.

A rede de seguridade social é reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual. Em geral se atribuem aos fracassos pessoais e falhas individuais, e com demasiada frequência a vítima leva a culpa (HARVEY, 2008, p. 86).

O neoliberalismo pode ser compreendido como um projeto econômico-político transnacional de caráter classista capitalista, no qual a ideia de desenvolvimento é a estratégia mais comum e colonial de acumulação do capital, que sustenta (ou deve sustentar) que a produção e reprodução das relações sociais devem estar sujeitas ao poder e jogo das forças do mercado (PUELLO-SOCARRÁS, 2015).

As políticas públicas que estruturam o trabalho dos professores de Educação Básica se estruturam num modelo performativo. Esse modelo foi implantado de forma descontextualizada e com implementações dúbias devido à forma imprecisa da redação

dos textos que regem as políticas (HYPOLITO, 2015). Por conseguinte, os professores perdem a autonomia sobre o seu trabalho, direcionando-o de acordo com o que lhes é exigido enquanto metas a serem cumpridas. Nisso, há a atribuição de uma quantidade excessiva de tarefas a serem realizadas, perdendo-se o controle do ritmo de ensino e dos conteúdos (GALDIN; LIMA, 2015).

Esses descompassos entre a visão dos professores sobre o seu trabalho efetivo e o exigido que é pautado nos princípios de produtividade provenientes do sistema capitalista neoliberal de produção geram conflitos, inclusive, com a gestão escolar. De acordo com Bego (2017), os gestores pautam o trabalho dos professores no cumprimento das metas para os índices avaliativos externos, tratando os problemas da equipe como questões de gestão de pessoas, determinando uma padronização do fazer dos professores. Nesse sentido, tal achado corrobora com Antunes e Pinto (2018) em relação à divisão social do trabalho culminar naqueles que pensam e executam o trabalho e que é próprio do sistema capitalista de produção. Nesse sentido, o sistema produtivo taylorista-fordista preconiza que haja um fazer moldado nos preceitos do trabalho alienado. Além de tornar estranho ao trabalhador o próprio processo produtivo do qual participa, esse trabalho padronizado aumenta a rotatividade pela sua simplificação de execução, o que motivou Ford a criar sistemas de bonificação e fragilização do vínculo empregatício (ANTUNES; PINTO, 2018).

Esses aspectos geram desmotivação e incertezas na carreira docente devido às tensões emergidas entre professores e Ministério Público sobre modelos de avaliação do desempenho profissional e que atravessam a identificação do professorado com os seus fazeres (SILVA; HERDEIRO, 2015; HERDEIRO; SILVA, 2014). As políticas de valorização do trabalho docente se pautam da socialização de práticas exitosas, premiação/bonificação de desempenho e incentivo à qualificação, porém se carece de mais informações que permitam associar tais iniciativas com melhoras nos índices de qualidade de ensino e aprendizagem, além de serem medidas de compensação individualizada (ANDRÉ, 2015).

O trabalho de Dias (2018) apresenta como o Projeto de Escola Integral que está sendo implementado criou novos espaços para socialização e melhorias salariais, porém tem intensificado o trabalho dos professores através de uma política neogerencialista e de vigilância entre os próprios profissionais da educação, perda de autonomia docente pela adaptação curricular e abismos em relações a instituições que não adotaram o projeto em relação a diferenciação na distribuição de recursos e na garantia de

condições físicas, pedagógicas e humanas (DIAS, 2018). A divisão social do trabalho e a especialização do trabalho no sistema capitalista precariza as condições de trabalho. A precarização da carreira docente através da segmentação e criação de novos cargos (como o de Educador Infantil), cria diferenciações na valorização dos mesmos, impedindo a articulação de um plano único (ROCHA; MELO, 2019).

Por isso, as avaliações no campo educacional não consideram as condições de trabalho dos professores, ocasionando na invisibilidade das consequências das medidas que são impostas de cima para baixo. Como apontado, os reflexos de tais medidas no trabalho dos professores inferem no acúmulo de funções, aumento do estresse, sentimento de culpa e responsabilidade pelo fracasso escolar, falta de reconhecimento social, baixa remuneração e maior tendência ao abandono da profissão. Estas consequências, de acordo com Silva e Fernandes (2020) têm consolidado o tema do trabalho de professores como um campo de pesquisa dentro da área de Educação.

Os professores olham para o seu trabalho a partir daquilo que realizam em sala de aula e de como conseguem ou não resolver as questões burocráticas próprias daquilo que eles fazem. Tal foco distancia o professor das demandas sociais que emergem de seu trabalho e no convívio com a comunidade escolar. Tal desapropriação e dissociação do trabalho de professores de Educação Básica dos atravessamentos históricos, sociais, políticos e culturais desarticulam, inclusive, a luta pelos direitos, o que é preconizado num modo de produção de vida semelhante àquele do sistema taylorista-fordista de produção (ALBUQUERQUE, 2018; BASÍLIO; ALMEIDA, 2018; BIROLIM et al., 2019; PEREIRA; MOURAZ, 2015; GUERREIRO et al, 2016; OLIVEIRA, 2017; PEREIRA; ZUIN, 2019; PIOVEZAN; RI, 2019).

Outro aspecto que tem chamado a atenção em relação a como os professores olham para si e para o seu fazer é o sentimento de solidão devido à competitividade estimulada pelos preceitos neoliberais. O foco no IDEB cria uma dissociação entre a elevação dos índices e a satisfação dos professores em relação ao seu trabalho. Essa dissociação, inclusive, contribui para a presença de risco psicossocial. Esse achado contribui para a compreensão do número de artigos sobre a saúde dos professores e o seu trabalho como um dos geradores de adoecimentos e de isolamento (ANDRADE; FALCÃO, 2018).

Esse sentimento de solidão, inclusive, pode estar relacionado com o que Barros et al. (2018) levantam sobre a falta de espaços que os professores poderiam utilizar para debater e refletir sobre seu trabalho. Por conseguinte, o foco nos documentos e nas

questões estruturantes do trabalho de professores de Educação Básica (Plano de Carreira, remuneração, avaliação de desempenho, infraestrutura) também direciona o olhar do professor para aquilo que faz, podendo causar ruídos entre aquilo que deseja ou espera e as demandas para o cumprimento das metas e bonificações, frutos do sistema produtivo, levando ao adoecimento e na intenção ou na execução do abandono do cargo (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019).

O fazer do professor se isola das relações, inclusive por ser pouco explorado e debatido em consequência da ausência de espaços reflexivos sobre a prática. O fazer do professor se distancia das demandas sociais, levando-o a culpabilizar os alunos pela qualidade do ensino da mesma forma em que é culpabilizado. Tais fatores apontam, inclusive, pouca reflexão sobre as políticas que estruturam o trabalho dos professores de Educação Básica (GUISO; GESSER, 2019). Tal distanciamento gera uma ruptura entre aquilo que o professor gostaria de fazer e aquilo que se espera que ele faça para cumprir com os índices avaliativos. Com esse deslocamento, os achados acima corroboram com o que Herdeiro e Silva (2014) afirmam sobre o trabalho dos professores estar permeado de relações fragilizadas pela competitividade exercida no cumprimento de metas e na obtenção de bônus, gerando sentimentos de solidão e descontentamento pautados num modelo de trabalho fundamentado na lógica capitalista neoliberal.

A dissociação da identidade profissional decorrentes das problemáticas estruturantes do trabalho docente enquanto profissão, ocasionam em riscos psicossociais. Uma das condições é a excessiva quantidade de alunos por turma e a utilização de lousas e giz, o que ocasiona problemas vocais e respiratórios, ou seja, as condições de trabalho e a carga horária contribuem negativamente para a saúde vocal e do sistema respiratório de professores do Ensino Fundamental (CIELO, 2016).

As exigências postas aos professores na atualidade, e que são pautadas nos moldes avaliativos, geram rupturas com a identidade profissional. Eles rompem a relação de sentido que constroem com seu trabalho, favorecendo o adoecimento (FACCI; URT; BARROS, 2018). Houve aumento na diversificação de investigações sobre o trabalho de professores, porém ainda se foca no indivíduo e na doença as questões de saúde e não nas condições de trabalho (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019). Os índices de qualidade de vida de professores mostraram menores pontuações no quesito ambiental, sendo que os outros aspectos variam com o gênero, escolaridade, deslocamento para o trabalho, carga horária e vínculo empregatício, além da presença

de distúrbios vocais, sofrimentos mentais comuns e problemas osteomusculares nas baixas pontuações (SANTOS; ESPINOSA; MARCON, 2020).

Os professores iniciantes percebem dificuldades em relação à perda de status da profissão e que a mesma se dá pela baixa remuneração, responsabilização pelo insucesso escolar dos estudantes e a desconstrução das identidades que os profissionais estabelecem com o seu trabalho (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019); há a necessidade de espaços para se pensar sobre o espaço escolar e os sentidos do fazer pedagógico, uma vez que o último é regido pela imagem romanceada de professora e que produzem identificações (SCHEINVAR; MEDEIROS; COUTINHO, 2016).

Considerando-se as problemáticas estruturais do trabalho de professores de Educação Básica, este trabalho busca compreender o ponto de vista desses profissionais em relação àquilo que fazem, no intuito de levantar, a partir do olhar deles, os atravessamentos não apenas pautados na análise das políticas públicas de maneira isolada, mas como são sentidas as influências da dinâmica social de um sistema capitalista neoliberal que desapropria as pessoas dos seus próprios modos de vida e que minimizam os dispositivos do Estado na manutenção da vida social.

3. OBJETIVOS

3.1.OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho foi o de compreender a visão de professores de educação básica sobre seus próprios trabalhos e as demandas e papéis a elas/eles atribuídos pela gestão escolar e pela comunidade.

3.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Descrever a visão das/os professoras/es sobre seu fazer no cotidiano escolar; incluindo os aspectos subjetivos das relações interpessoais presentes nele;
- 2) Descrever as demandas que chegam às/aos professoras/es tanto pela equipe escolar quanto pelas famílias das crianças;

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Em consonância com a Resolução nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, CAAE: 51695421.9.0000.5504.

Foram seguidas as recomendações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para pesquisas em ambientes virtual diante do contexto pandêmico, para seguimento da Lei nº 13.709, de 2018 (BRASIL, 2018), a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) para tratamento dos dados sensíveis das pessoas participantes. Assim, vale assinalar que a participação das docentes foi feita de modo voluntário e independente das suas instituições de ensino. Evitamos qualquer vinculação entre a participação das docentes e a identificação de suas respectivas escolas onde possuem ou possuíam vínculos de trabalho. Todas as referências aos locais das escolas ou identificação nominal das pessoas participantes foram ocultadas.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram descritos objetivos, métodos, benefícios e riscos desta pesquisa, foram oferecidos às participantes que os anuíram por meio de assinatura eletrônica. O TCLE desta pesquisa se encontra no Apêndice 2.

Esta pesquisa de caráter qualitativo descritivo utilizou como método de construção dos dados a entrevista semiestruturada com apoio da metodologia visual – *Photovoice* para compor as narrativas das/dos¹ docentes participantes. À seguir, serão descritas as etapas referentes ao convite feito às/aos participantes, da elaboração e realização das entrevistas semiestruturadas e das composições fotográficas feitas por elas/eles. Vale lembrar, que foram adotados pseudônimos para as(os) participantes, sem que apresente qualquer semelhança com seus nomes reais.

¹ Optou-se por referenciar o gênero feminino antes do masculino como forma de ressaltar que a maioria de pessoas que participaram desta pesquisa se identifica enquanto mulher.

4.2.PARTICIPANTES, ENTREVISTAS E *PHOTOVOICE*

Para a realização desta pesquisa, foi produzido texto convite para a participação das/dos professoras/es e divulgado através de redes sociais (Instagram e Facebook). Foi criado um perfil no Instagram para que as/os interessadas/os pudessem entrar em contato, assim como, o e-mail do pesquisador foi disponibilizado para o mesmo fim.

Os participantes foram orientados em relação ao procedimento de construção de dados, no sentido de ser explicado a elas/eles que esta etapa da pesquisa seria composta de três momentos: Entrevista; Orientação sobre o *Photovoice* e Produção de Fotografias; Conversa e Seleção de Fotografias.

4.2.1. Participantes

Esta pesquisa contou com a participação de cinco professores que atuam ou já atuaram na Rede Pública de Ensino, seja ela municipal e/ou estadual. Dos participantes selecionados, duas cursaram o curso de Pedagogia, uma Licenciatura em Letras, um em Licenciatura em Biologia e uma em Licenciatura em Música. Dos cinco, três possuem pós-graduação sendo: a Luiza estava em processo de doutoramento em Educação; a Flora possui três especializações; e o Flávio possui doutorado em Educação.

As/os docentes interessadas/os exercem ou já exerceram o cargo em escolas da rede pública. Assim, foram incluídas/dos: professoras/es de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Não foram selecionados professores que nunca exerceram sua profissão em instituições públicas de Educação Básica.

4.2.2. Produção dos Dados

Para a construção dos dados da pesquisa foram realizados encontros virtuais com as/o participantes. Os encontros foram realizados remotamente, devido às condições sanitárias frente a pandemia da COVID-19 e para ampliar as possibilidades de participação. O link para acesso para cada encontro foi fornecido pelo pesquisador, enviando-o antes de cada evento, com as devidas políticas de privacidade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Tais encontros foram divididos em:

- 1) *Apresentação*: encontro individual e virtual para a apresentação da pesquisa e do método *Photovoice*. Foi realizada a entrevista com os participantes, iniciando-se com a devida permissão deles. A média do tempo das entrevistas será apresentada na Tabela 01;
- 2) *Tema disparador e Fotografias*: encontro individual e virtual para a discussão do tema disparador “O que você gostaria as pessoas soubessem sobre o cotidiano profissional dos professores” e orientações éticas referentes ao processo de fotografar (com aproximadamente 20 minutos de duração);
- 3) *Discussão e Seleção das Imagens*: encontro virtual para que os participantes falassem sobre seu processo de fotografar e a relação das imagens com o tema disparador. Após a discussão, foi solicitado que cada participante selecionasse cinco imagens, as quais consideraram mais significativas para compor este trabalho (com aproximadamente 50 minutos de duração);

Todas as entrevistas e demais encontros foram realizados por meio da plataforma Google Meet® que permitiu a gravação. Todas as gravações foram armazenadas no desktop do pesquisador, em arquivos protegidos por senha e que não foram compartilhados.

4.2.3. Entrevistas e Roteiro

A entrevista semiestruturada foi utilizada como um dos métodos de obtenção dos dados desta pesquisa. Tal método foi escolhido, pois valoriza tanto a atuação do entrevistador quanto permite respostas espontâneas mediante o tema proposto, através de um roteiro que considera questões teóricas levantadas previamente (LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999). A espontaneidade das respostas neste método contribuiu para a compreensão de como os professores de Educação Básica percebem as demandas de seu trabalho em diferentes contextos e experiências.

Foi solicitado que a(o) participante narrasse suas experiências na Educação Básica nas redes públicas de ensino, a partir de perguntas de um Roteiro de Entrevistas produzido para os devidos fins dessa pesquisa, composto por 10 perguntas que abrangeram formação e escolha pela profissão, condições estruturais e materiais de seus locais de trabalho, relação com a família e com a equipe escolar, demandas e tarefas que realizam e suas projeções futuras para a Educação de forma geral.

As perguntas foram construídas com base nas problemáticas observadas na seção teórica deste trabalho e na revisão de literatura realizada, e são elas²:

- 1) Você se lembra de quando decidiu se tornar professor(a)?
- 2) Há quanto tempo você leciona?
- 3) Como você descreveria o ambiente da escola? Poderia falar das qualidades e dos problemas deste ambiente?
- 4) Quais são os desafios do seu cotidiano? Gostaria de falar sobre algum episódio em particular? Como lidou com este desafio?
- 5) Quais as demandas que te chegam das famílias? Você poderia contar mais sobre sua relação com as famílias dos alunos? Poderia contar um exemplo de situação em que a família mostrou apoio ou hostilidade?
- 6) O que você poderia dizer sobre as tarefas que realiza na escola? Você acredita que são condizentes com o que um(a) professor(a) deveria fazer? Poderia dar exemplos de tarefas extras que lhes são colocadas?
- 7) O que você considera importante que as pessoas saibam do cotidiano de um(a) professor(a)? Tem alguma coisa que você acredita que precise de mais atenção? Poderia citar exemplos?
- 8) Como você acredita que deve ser o trabalho de professor(a)? Poderia dar exemplos do que deveria ser este trabalho?
- 9) Se pudesse imaginar a escola daqui 10 anos, como seria? O que acha que poderia ser mantido, retirado ou melhorado?

² O roteiro das entrevistas se encontra no Apêndice 1 deste trabalho.

10) Como é seu relacionamento com a equipe escolar? Acredita que haja potencialidades e dificuldades em trabalhar com sua atual equipe?

Ao final das entrevistas, o pesquisador orientou todas/todos participantes no sentido de disponibilizar mais um horário no caso deles se lembrarem de alguma informação que considerassem pertinente para este trabalho.

O tempo total das entrevistas por participante está exposto na tabela abaixo:

Tabela 01 – Data e duração das Entrevistas por Participante

Participante	Data	Tempo
Luiza	23/02/2022	1:36:25
Laura	08/03/2022	Não finalizada
Flora	22/03/2022	0:54:59
Rosa	1º: 24/03/2022 2º: 31/03/2022	1:41:54 1 º: 1:10:00 2º: 31:54
Amélia	07/04/2022	0:55:19
Flávio	05/05/2022	0:56:19
Total		6:04:56

Foram realizadas seis entrevistas, sendo que a segunda participante solicitou interromper o procedimento, afirmando que rememorar algumas experiências em seu ambiente de trabalho levantou questões delicadas, as quais ela não se sentiu confortável para lidar. Já a Rosa solicitou outra entrevista por ter se lembrado de informações pertinentes e para reformular colocações feitas na sua primeira contribuição.

4.2.4. Photovoice

A utilização de fotografias como método de pesquisa surge na década de 1930 com Margaret Mead e Gregory Batenson, em sua pesquisa sobre o comportamento dos balineses. O trabalho desses autores consolidou a fotografia como um importante instrumento de pesquisas sociais (MELLEIRO; GUALDA, 2005).

O *Photovoice* é uma metodologia de investigação participativa em que os participantes utilizam câmeras fotográficas para registrar imagens de acordo com o tema proposto. As fotografias selecionadas são utilizadas para gerar dados e análises a partir do diálogo com os participantes, ampliando suas vozes através da reflexão crítica. O *Photovoice* é uma metodologia visual proposta por Caroline Wang e Mary Ann Burris, tendo como base a perspectiva crítica de Paulo Freire, as teorias feministas e a fotografia documental (LATAS; RIVAS; FIGUEIRA; RUIZ, 2017).

A segunda etapa da construção de dados foi a de orientação sobre o *Photovoice* e Produção de Fotografias. As/os participantes foram orientadas/os no sentido dos procedimentos éticos do método de não identificação de quem produziu as fotografias, nem de terceiros ou instituições. Foi orientado também que o pesquisador faria edições nas fotografias, de forma a preservar o anonimato através do desfoque de rostos ou nomes.

Em seguida, o pesquisador solicitou que os participantes produzissem dez fotografias de acordo com o tema disparador “O que você gostaria que as pessoas soubessem sobre o seu trabalho?”. As fotografias foram produzidas e enviadas antes da terceira e última etapa da coleta de dados.

A terceira etapa consistiu numa conversa via Google Meet® para que os participantes explicassem suas produções e para que eles selecionassem cinco fotografias para compor este trabalho.

Após esse encontro, o pesquisador trabalhou com as fotografias, no sentido de ocultar quaisquer elementos que pudessem vir a identificar pessoas, escolas ou lugares. As fotografias foram feitas de acordo com o entendimento dos participantes sobre o tema disparador. Foi solicitado que as/os participantes utilizassem suas câmeras fotográficas, aparelhos celulares ou equipamentos similares.

O material fornecido também foi armazenado no desktop do pesquisador, o qual está protegido por senha de acesso. As fotografias não ficaram disponíveis em arquivos compartilhados, de maneira a serem armazenadas em arquivo protegido por senha, o qual somente o pesquisador e a orientadora possuem acesso. Após o terceiro encontro, o pesquisador atribuiu legendas para as fotografias, conforme as explicações das/os autoras/es sobre suas fotos.

Considerando os objetivos desta pesquisa, o *Photovoice* foi escolhido como metodologia visual para compor com as narrativas visuais e orais e possibilitar outras linguagens para que as/os próprias/os professoras/es pudessem falar de suas realidades

na escola, assim como suas relações com a gestão escolar, com as famílias e com a comunidade, ampliando suas vozes para que pudessem compartilhar suas vivências. Nesse processo, a partir do uso de câmeras, puderam fotografar elementos que consideraram pertinentes para a compreensão do trabalho docente e seus desdobramentos no cotidiano escolar. A partir da seleção das imagens, as/os professoras/es tiveram a oportunidade de descrevê-las no processo de discussão, explicando a relação da imagem com o que gostariam que as pessoas soubessem sobre seus trabalhos.

4.3 TRANSCRIÇÃO, TEMAS E ANÁLISE TEMÁTICA

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra pelo pesquisador. Em seguida, foram lidas e analisadas seguindo as etapas propostas pela Análise Temática (SOUZA, 2019). A Análise Temática busca “identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (SOUZA, 2019). Este método permitiu a organização dos dados a partir da codificação dos mesmos e da elaboração de temas para uma análise interpretativa.

Os temas foram obtidos com a mescla das fontes de dados, ou seja, as entrevistas foram trianguladas com as fotografias. A análise ocorreu de forma manual, destacando-se os trechos com um sistema de codificação através de cores. Após essa primeira etapa, os trechos foram organizados de acordo com suas cores, estabelecendo-se os temas. De acordo com Souza (2019), os códigos são elementos significativos dos dados que permitem uma análise significativa em relação ao assunto que se está estudando. Já os temas, de acordo com a autora, são mais abrangentes e estão relacionados ao que é interessante de acordo com a pergunta de pesquisa.

O procedimento da Análise Temática ocorreu tal como proposto por Souza (2019), em seis fases. O procedimento foi feito manualmente, diferenciando-se em relação à criação de códigos. Ao invés de códigos, os trechos foram organizados de acordo com um sistema de cores. Os procedimentos foram:

1. **Familiarização com os dados:** foi feita a leitura e a releitura das entrevistas para a imersão nos dados e esboçar possíveis temas;

2. **Gerando Códigos Iniciais:** a codificação foi feita manualmente, destacando-se os trechos interessantes com cores diferentes para a distinção de possíveis temas;
3. **Buscando Temas:** os trechos destacados foram reunidos por cor e organizados de acordo com as entrevistas de cada participante. Foram elaborados oito temas iniciais, sem possíveis subdivisões em temas ou subtemas;
4. **Revisando Temas:** referiu-se à fase de refinamento dos temas e possui dois níveis. O nível I é uma análise voltada para a coerência interna dos códigos dentro de um tema, podendo haver compilação de dois temas em um ou a divisão de temas e outros mais. Nesta pesquisa, a etapa do nível I possibilitou a subdivisão dos trechos em temas ou subtemas, os quais serão apresentados na sessão dos Resultados. O nível II é a análise do tema após o nível I e diz respeito sobre a coerência dos temas em relação ao banco de dados;
5. **Definindo e Nomeando Temas:** foi a fase em que se relacionou os temas ao objetivo do estudo, identificando o conteúdo pertinente dos trechos selecionados. Após a organização dos trechos em temas (e subtemas), foi analisada a coerência dos mesmos em relação ao objetivo principal da pesquisa;
6. **Produzindo o Relatório:** nesta última fase, um relatório foi produzido, utilizando de exemplos de extratos para conectar os aspectos estudados aos dados analisados. No relatório, também se relacionou as fotografias produzidas com os temas (subtemas), utilizado para compor a redação desta pesquisa.

Até a quinta etapa, foram levantados subtemas que constituíram sete grandes temas que foram abordados nas falas e nas fotografias. Os subtemas são:

- Área de Formação, Intenções e Motivações para a Carreira Docente;
- Primeiros Contatos e Práticas;
- Materiais e Recursos;
- Infraestrutura e Recursos da Sala de Aula;
- Uso de Recursos Próprios;

- Quantidade de Estudantes e de Funcionários da Equipe;
- Contratação e Vínculo Empregatício;
- Remuneração;
- Avaliações Externas e Modelos de Ensino;
- Relações com Órgãos Públicos e Administrativos e Representantes Políticos;
- Papéis, Documentos, Protocolos e Legislação;
- Reuniões, Eventos e Cursos de Formação Continuada;
- Meios de Contato Entre Escola e Comunidade/Família;
- Relação com a Comunidade/Família;
- Relação com os Estudantes;
- Relações com os demais membros da equipe de trabalho escolar (direção, coordenação pedagógica, professores, inspetores, monitores, equipe de limpeza, merendeiras, serviços gerais);
- Papel da Escola;
- Papel dos Professores;
- Como os professores imaginam a escola daqui a dez anos?;
- Projeções futuras e seus desejos de como a escola deveria ser;
- Relação com as questões formativas, estruturais, políticas, culturais, sociais, econômicas e relacionais.

Assim, após a produção e feitura de todas as fases indicadas por Souza (2019), e considerando a triangulação dos dados construídos a partir de reflexões teóricas, trechos das entrevistas e imagens produzidas com o *Photovoice*, os subtemas gerados permitiram constituir os foram apresentadas as narrativas imagéticas e orais a partir das seguintes sete temas identificados à seguir:

1. Formação e Primeiros Contatos;
2. Condições, Recursos e Estrutura;
3. Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização;
4. Contato Escola, Família e Comunidade;
5. Relação com a Comunidade Escolar;
6. Papel da Escola e dos Professores;
7. Projeções e Desejos.

5. RESULTADOS

A partir das fases da Análise Temática proposta por Souza (2019), serão apresentados os conteúdos de cada tema identificado, considerando a triangulação dos dados construídos a partir de reflexões teóricas, trechos das entrevistas e imagens produzidas com o *Photovoice*.

- 1) **Formação e Primeiros Contatos:** foram selecionados trechos das entrevistas em que as(os) participantes narraram suas experiências formativas, suas motivações e os primeiros passos dentro da carreira em instituições públicas de ensino;
- 2) **Condições, Recursos e Estruturas:** neste tema foram consideradas as falas que elucidassem as condições de trabalho, os recursos que dispunham e o espaço físico dos seus locais de trabalho;
- 3) **Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização:** neste tema foram considerados trechos em que as(os) participantes narrassem suas percepções políticas sobre o contexto o qual seus trabalhos estão inseridos, comentários sobre políticas públicas de Educação (a nível municipal, estadual e federal), suas relações com Órgãos Públicos de administração da Educação (Secretarias, Conselhos, Gabinetes etc.), documentos e questões burocráticas. Neste tema também se considerou maneiras de ingresso nas instituições públicas de ensino, uma vez que Institutos Federais e Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) dispõem de processos seletivos;
- 4) **Contato Escola, Família e Comunidade:** aqui foram destacados trechos referentes às estratégias de aproximação entre família/comunidade e escola, além da percepção das(os) professoras(es) sobre a relação entre as instituições de educação pública e os responsáveis dos estudantes e que podem trazer conflitos e/ou parcerias;
- 5) **Relação com a Comunidade Escolar:** este tema foi referente às relações estabelecidas entre as(os) participantes com a comunidade escolar e foi dividido em dois subtemas: Relação com os Alunos e Relação com a Equipe;
- 6) **Papel da Escola e das(os) Professoras(es):** este tema abordou trechos referentes como as(os) professoras(es) e terceiros percebem sua profissão e a escola;

7) **Projeções e Desejos:** este tema considerou a última pergunta do roteiro que guiou as entrevistas. Esta pergunta era sobre como as(os) professoras(es) veem a escola daqui a dez anos, podendo expressar projeções futuras a partir do presente, além de narrarem seus desejos e como acreditam que a escola deveria ser. Portanto, foram acrescentados trechos das outros temas que se relacionaram com as projeções futuras e desejos, pois essas expectativas poderiam estar relacionadas com questões formativas, estruturais, políticas, culturais, sociais, econômicas e relacionais.

Abaixo, segue uma tabela relacionando os temas e os subtemas que os constituíram:

Tabela 02 – Temas e Subtemas

1) Formação e Primeiros Contatos:

Área de Formação, Intenções e Motivações para a Carreira Docente
Primeiros Contatos e Práticas

2) Condições, Recursos e Estruturas:

Materiais e Recursos
Infraestrutura e Recursos da Sala de Aula
Uso de Recursos Próprios
Quantidade de Estudantes e de Funcionários da Equipe

3) Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização

Contratação e Vínculo Empregatício
Remuneração Avaliações Externas e Modelos de Ensino
Relações com Órgãos Públicos e Administrativos e Representantes Políticos
Papéis, Documentos, Protocolos e Legislação
Reuniões, Eventos e Cursos de Formação Continuada

4) Contato Escola, Família e Comunidade

Meios de Contato Entre Escola e Comunidade/Família
Relação com a Comunidade/Família

5) Relação com a comunidade escolar

Relação com os Estudantes
Relações com os demais membros da equipe de trabalho escolar (direção, coordenação pedagógica, professores, inspetores, monitores, equipe de limpeza, merendeiras, serviços gerais);

6) Papel da Escola e das(os) Professoras(es)

Papel da Escola
Papel dos Professores

7) Projeções e Desejos

Como os professores **imaginam** a escola daqui a dez anos? **Projeções futuras e seus desejos** de como a escola deveria ser.
Relação com as questões formativas, estruturais, políticas, culturais, sociais, econômicas e relacionais.

A seguir, serão apresentados cada um dos temas e das subtemas, apresentando-se os extratos das narrativas das(os) participantes em conjunto com as fotografias por elas/eles produzidas.

5.1.FORMAÇÃO E PRIMEIROS CONTATOS

Para a produção deste tema foram selecionados trechos das entrevistas em que as/os participantes narraram suas experiências formativas, suas motivações e os primeiros passos dentro da carreira docente em instituições públicas de ensino. Por isso, os subtemas são: Área de Formação, Intenções e Motivações para a Carreira de Professor(a) e Primeiros Contatos e Práticas.

Dentre as/os participantes, quatro eram mulheres e um homem, todos possuíam nível superior de ensino cursado em universidades públicas. Não houve participantes que cursaram magistério, a seguir:

- **Luiza:** professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Trabalhou na Estadual de Ensino no Projeto de Escola de Tempo Integral na Rede Estadual. Se formou em Letras por universidade pública. Atualmente, ministra aulas em Instituto Federal em outro estado. Possui Mestrado e Doutorado em Educação está em andamento;
- **Laura:** professora pedagoga na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação. Desistiu da pesquisa devido ao conteúdo da entrevista levar a participante a rememorar vivências difíceis para ela³;
- **Flora:** professora pedagoga na Educação Infantil em escola de período integral. Formada em Pedagogia por Universidade Estadual Esta professora possui várias especializações. Cursa pós-graduação no momento.
- **Rosa:** professora de Música na rede municipal. Formada por universidade pública A professora também ministra aulas privadas na sua área
- **Amélia:** professora formada pela. Já atuou na Educação Infantil. Atualmente, ministra suas aulas no Ensino Fundamental no Ciclo I;
- **Flávio:** professor de Ciências. Atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de São Carlos e na Rede Estadual. Atualmente, ministra aula no Instituto Federal em outro estado. Possui Mestrado e Doutorado em Educação.

³ Foi enviada uma mensagem para a participante, perguntando se ela gostaria de comparecer a um encontro seguro para conversar sobre o ocorrido e ofertando os suportes possíveis. Porém, não houve retorno da participante.

O subtema ‘Intenções e Motivações para a Carreira Docente’ incluiu falas sobre as intenções e motivações que levaram as/os participantes optarem pela carreira docente. De início, todas/os as/os participantes relataram que ser professoras(es) não estava em suas intenções. Três participantes contam como consideraram a carreira de professora/professor durante a graduação:

Luiza: Então, eu fiz Letras. É... confesso que quando eu entrei na graduação, eu não queria ser professora... é... e, foi um processo construído na graduação. É... quando eu estava do segundo ano para o terceiro, eu me inscrevi para um intercâmbio na Argentina.

Rosa: É... eu entrei na Educação meio que de paraquedas, né? Mas, quando eu entrei no curso de Licenciatura em Música, a minha mãe falou que licenciatura era um curso de graduação que você fazia para ser professora. E, eu não acreditei. Eu falei: “Você não sabe de nada. Não pode ser simples assim.”. Coitada, né? Super arrogante. Não falei dessa forma, né? Mas, enfim. Fui na arrogância e descobri que ela estava certa. Mas, eu fui achando que era um curso de bacharelado. Que eu ia ter uma formação para ser musicista.

Flávio: Enfim, eu me formei em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, né? E, num primeiro momento, eu não pensava em dar aula, né? Eu não tinha perfil pra docência, né? E, eu sempre procurei fazer estágios, assim, em diferentes áreas da Biologia pura, vamos dizer, né? Inclusive... é... o meu TCC foi com ecologia de morcegos e... enfim, o meu interesse pela docência começou quando eu comecei a fazer as disciplinas de estágio, né?.

Almeida, Pimenta e Fusari (2021) analisaram os processos de ingresso na profissão docente e como os egressos dos cursos de licenciatura criam suas identidades profissionais, assim como os meios para construir seu percurso no ambiente escolar. Os autores afirmam que os 5-6 anos iniciais de carreira são definitivos para que os professores iniciantes decidam por ficar ou não na profissão, pois é nesse período que se constroem enquanto profissionais e que tal construção é feita a partir de suas histórias e vivências ao longo de suas vidas enquanto estudantes. No caso de Luiza, Flora, Rosa e Flávio, afirmaram que, através do contato que tiveram com o ensino por programas formativos dentro de seus cursos superiores, despertaram o interesse pela Educação pelo contato com os estudantes e pela projeção que tinham em contribuir socialmente com a sua futura carreira.

As(os) participantes também relataram que queriam fazer outros cursos, mas acabaram ingressando no curso de Pedagogia. A Flora relatou desejo de cursar Dança ou Educação Física, e a Amélia cogitou Ciências Sociais:

Flora: Passei lá na universidade pública estadual. E, assim eu tive muita sorte de passar na universidade pública estadual. E, acabei passando em Pedagogia, que era a minha segunda opção. Na verdade, se você for ver, era a terceira, né? A primeira, eu excluí que era a faculdade de Dança. Aí, eu falei: ‘Bom, na Pedagogia eu ainda consigo me movimentar, gastar minha energia, estar com criançada, subir, descer. Lá, eu vejo o que eu faço.’. Eu nem tinha muita... eu falei: ‘Eu acho que eu quero essa coisa de me movimentar, de estar com a criançada...’. E, fui! Por sorte, muita sorte eu encontrei, assim, a minha paixão!

Amélia: Bom, eu sou natural de uma cidade do interior de São Paulo, né? E aí, na minha época de colegial, né? E... de cursinho, eu comecei a pensar em prestar... primeiro, eu não pensava em prestar Pedagogia. Eu, primeiro, pensei em prestar Ciências Sociais. Aí, depois eu pensei: “O quê que eu vou fazer?”, né? Porque, normalmente, as pessoas desse ramo vão para a licenciatura, né? Assim... normalmente, né? E aí, a minha irmã também comentou: “Ah, por que você não vai fazer Pedagogia?”, né? “Tem bastante campo, e tudo mais.”. Eu falei: “Ai... legal!”. E aí, eu prestei. Passei, na Universidade Federal em 2004.

A Flora relatou ainda que a universidade era um plano distante, considerando a sua realidade social. A mesma se viu motivada pelos irmãos mais velhos a ingressar no ensino superior.. Ela ainda relatou que não tinha perspectivas em relação a cursar o ensino superior, acreditando que suas possibilidades seriam trabalhar num supermercado ou numa empresa de produção de lápis de cor da cidade. Porém, foram os irmãos que a incentivaram a buscar uma formação de nível superior:

Flora: “E, aí o meu irmão do meio já teve um outro contato, através do karatê que ele fazia. Ele fez a escola central da cidade. E aí, ele foi, prestou... ele falou assim ‘Ai, eu acho que eu quero Educação Física.’. E aí, na verdade foi o meu irmão do meio, com aquele sossego, que me fez enxergar melhor. E aí, eu falei ‘Bom, então eu vou entrar num desses lugares e vou pagar a minha faculdade.’. E, naquele momento eu pensei: ‘Acho que eu vou fazer Educação Física.’. Eu queria fazer Dança.”.

Considerou-se relevante este relato, uma vez que elucida a realidade e as perspectivas de uma estudante de escola pública frente às possibilidades de se cursar

uma graduação em uma instituição pública de ensino. A participante ainda relata que não conhecia os auxílios e políticas de ações afirmativas:

Flora: “Eu não sabia como que uma universidade funcionava. Eu não sabia que tinha bolsa, que eu poderia tentar me virar lá, né? E aí, eu falei ‘Vamos na Educação Física, que... eu tô com você, né?’. Ele fez Educação Física, a primeira faculdade dele. E aí, ele falou: ‘Não! Você vai prestar normal a universidade pública!’. E, eu falei: ‘Pra quê? Eu vou passar carão, né?’”.

No subtema ‘Primeiros Contatos e Práticas’, considerou-se trechos em que as(os) participantes narraram sobre como ingressaram na profissão. Luiza e Flávio relataram terem ingressado dando aulas em escolas estaduais como Categoria O⁴. Já Flora e Rosa disseram que já ministraram aulas em instituições privadas de ensino e, posteriormente, ingressaram na rede de ensino pública municipal.

A Amélia narrou dificuldades de contratação no início da carreira, o que a levou procurar outros campos profissionais antes de ser informada de sua aprovação no concurso para professora na rede municipal de ensino. Além disso, houve a menção de trabalho como professor em instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Houve também a menção no projeto de Escola de Tempo Integral e projetos de cursinhos comunitários e cursinhos de escolas privadas:

Flora: Então, assim minha habilitação vai até a quarta série, e depois eu posso dar aula para os adultos, no EJA, né? Mas, eu sempre fiquei aqui: de zero a seis anos. E aí, já faz 12 anos que eu... acabei de concluir a faculdade e já passei no concurso na prefeitura. Trabalhei na APAE também. Trabalhei na... é... em escola particular, mas eu gosto muito da prefeitura. Hoje, eu estou só com a prefeitura, né?

Flávio: Daí, eu fui convidado para participar de um cursinho comunitário da cidade, mesmo. Né? E aí, teoricamente, era pra eu ser monitor, né? Porque eu falei: “Olha, eu não tenho experiência em dar aula. Então, eu posso ajudar. Não vou dar aula porque eu sou travado pra dar aula.”. Falaram: “Não, tudo bem.”. Eu cheguei lá e me jogaram pra dar aula porque não tinha professor. E, eu tive um apoio muito grande, ali, dos coordenadores desse cursinho. Então, eu aprendi muito, ali, com eles também. Então, foi aí que eu comecei a me interessar, né? Pela docência, mesmo. Gostar de dar aula e tal.

⁴ Categoria O é referente ao tipo de contratação de professores temporários de Educação Básica. Professores Categoria O são remunerados pelas horas trabalhadas. Caso não consiga aulas, esses professores não são remunerados, mas mantêm o vínculo empregatício (SANTOS, 2016).

Aprendi ali, também, muito na prática a desenvoltura de sala de aula, né?

Flávio: Eu comecei a dar aula na EJA. Eu me identifiquei bastante. Então, eu tive essa oportunidade de dar aula tanto pro... é... ensino “normal”, vamos dizer assim, e pra EJA também. E, foi uma experiência interessante, porque eu nunca tive contato com a EJA, né? Nem na graduação.

As(os) participantes também citaram influências de terceiros na escolha pela profissão. Por mais que os participantes não tivessem nos cursos de Licenciatura ou Pedagogia uma primeira opção de carreira. Rosa e Flávio citaram experiências durante sua formação que os colocaram num primeiro contato com a profissão, sendo que esse contato foi decisivo, já que os levou a escolher pela carreira de professora/professor:

Rosa: Aí, então, eu participei da musicalização, gostei muito e fui ficando. Fiquei fascinada, né? No meu aprendizado, mesmo, como cantora, pelo que eu te falei que eu achava impossível. Hoje, eu tenho um certo fascínio por coisas que, em algum dia, eu achei que era impossível aprender e eu aprendo.

Flávio: E aí, eu comecei porque eu tinha uma professora muito boa, acho que ela nem está mais na universidade. E, eu conversava muito com ela, né? E... agora, eu não lembro o nome, mas teve uma substituta também, que eu tive a disciplina de estágio em ciências com ela também, era muito boa. E, foi aí que eu comecei a ter contato também com as escolas, né? E, eu comecei gostar, né? Não foi algo assim: “Não! Vou dar aula!”, né?

Luiza também teve um primeiro contato durante a sua formação. A mesma relatou ter participado de projetos de extensão de ensino de espanhol para a Educação Infantil. Porém, Luiza relatou não ter tido uma experiência positiva com este primeiro contato durante a sua formação:

Luiza: É... eu confesso que não foi uma experiência nada agradável, porque eu não tinha formação, né? Assim... nem metodológica, nem pedagógica para atuar na Educação Infantil.

Ainda assim, essa experiência a influenciou em sua carreira profissional.

5.2.CONDIÇÕES, RECURSOS E ESTRUTURA

Nesse tema, foram elencados quatro subtemas: Materiais e Recursos, Infraestrutura e Recursos da Sala de Aula, Uso de Recursos Próprios, Quantidade de Estudantes e de Funcionários da Equipe. A partir deste tema, as composições fotográficas feitas pelas(os) participantes serão incluídas, assim como, a breve descrição das mesmas.

Dentre os problemas com materiais, Luíza, Flora, Rosa e Amélia citaram falta de papéis, livros didáticos, computadores, cadernos e lápis para fornecer aos alunos. Sobre esta questão, afirmaram:

Luíza: É, mas... é que também, a gente até entende. Às vezes, acontecia da escola e os gestores serem sinceros. Falarem assim: “Olha, a gente recebeu a remessa, só que a gente não sabe quando vai receber a próxima. Então, a gente vai ter que segurar um pouco o material, né?”. Tinha algumas coisas para outros materiais que a escola realmente não fazia... é... não fazia... não reivindicava, não, sabe? Mas, assim, folha e impressão era uma coisa que sempre acontecia. É... e... livro didático que não tinha pra todo mundo. Então, às vezes, a gente usa e recolhia, usa e recolhia. E, isso era possível. Aí, tinha que pedir para o aluno ir buscar, né? Uma quantidade de alunos irem buscar, e depois, levar. E, avisar o professor seguinte: “Olha, os alunos estão indo levar, tá? Fui eu que pedi. Por favor, deixa eles entrarem quando eles retornarem.”.

Flora: A gente tem recebido livros... é... que na época que eu entrei, a gente não tinha livro. Eu tinha que ir na biblioteca, pegar os livros da semana para contar para as crianças. Hoje, não. Anualmente, a gente está podendo até escolher quais livros a gente quer, né? Está vindo umas verbas bacanas aí, para a Educação. Só, que quando a gente vai comprar, a gente fica limitado. Porque, você acaba caindo numas coisas antigas, né?

Rosa: Mas, eu conseguia falar um pouquinho sobre como eu trabalhava; o quê eu precisava para conseguir trabalhar, né? Então, nem que for assim: um dia, eu vou precisar de um bambolê. Eu estava sempre lá, era mais fácil pedir o bambolê. Quando eu ia na outra escola, às vezes, o professor de Educação Física, que guardava o bambolê, não estava lá no mesmo dia. Não ia conseguir o bambolê. Então, eu já ia ficar com um material a menos pra minha aula, né? E, eu andava de ônibus, né? Então, eu dependia ainda mais do material da escola, né? Porque os materiais de música, eles são muito grandes. Então, era bem complicado.

Amélia: Eu falo na reunião, né? De que, materiais básicos, a criança tem que vir pra escola: lápis de cor, lápis de escrever, uma borracha,

um apontador. E, muitas e muitas vezes, né? Não tem. A gente tem que... a escola tem que ficar dando a todo momento. A gente tem que ficar emprestando. E é... muitas crianças têm cuidado, muitas crianças não têm, né? E... eu acho que é mais sobre isso.

Flora e Flávio afirmaram que lidam com a falta de materiais através de parcerias com a comunidade ou com instituições de divulgação cultural e/ou científica. A Flora afirma que há uma movimentação autônoma e solidária dos professores para conseguir os materiais e que tal movimento também envolveu a comunidade. O Flávio diz que há um fornecimento de material audiovisual, mas que materiais voltados para o ensino da disciplina de Ciências, havia uma parceria de empréstimo de equipamentos fora da escola. Ambos os participantes alegam:

Flora: O pessoal reclama muito de material, mas dependendo do que você quer fazer, você consegue ainda, por fora, falar: “Oh, grupo da família! O que que vocês têm aí de costura? Retalho, me dá linha, o quê vocês tiverem.”. A própria comunidade, fazer esse convite: “Olha, o que a gente tem é isso aqui. A gente queria trazer outras experiências.”, né?

Flora: Depois da pandemia, depois da gente bater panela, a comunidade ajudar, aí chega, assim, material bacana. Está tirando colchão que era anti-higiênico, sabe? Não tinha como cada um ter o seu. Com a caminha, a gente consegue fazer uma limpeza com as crianças. Então, assim, está chegando, né? Tem muita gente que está reclamando muito ainda, mas é porque está em atraso, né? E, se a gente não brigar, a coisa não caminha.

Flávio: É... então, enquanto potencialidade, eu vejo que a prefeitura nos fornecia, assim, mecanismos pra gente conseguir... é... trabalhar de forma bem... é... como eu posso dizer? Bem organizada e, também, que a gente via que o nosso trabalho estava surtindo efeito, né? A gente tinha disponibilidade de materiais, né? Por exemplo, eu dava aula de ciências, né? A gente não tinha laboratório nas escolas, mas assim, como a gente tinha o CDCC [Centro de Divulgação Científica e Cultural], né? Eu pegava muito material emprestado deles, né? Então, isso ajudava muito, né? Mas, a gente tinha televisão, vídeo que a gente podia utilizar nas aulas, né? Datashow. Então, a gente tinha isso disponível, né? Na escola.

O Flávio ilustrou o empréstimo de material em uma das fotografias que produziu para este trabalho. Tal fotografia também se enquadra, simultaneamente, nos temas: “Materiais e Recursos”; “Infraestrutura e Recursos da Sala de Aula”; “Uso de Recursos Próprios”. Porém, o participante quis mostrar a utilização dos materiais que conseguiu em parceria com projetos exteriores à escola. A fotografia se enquadra nos temas

supracitados devido o participante afirmar que a escola não disponibilizava espaço apropriado, como um laboratório, o que a enquadraria no tema “Infraestrutura e Recursos da Sala de Aula”. Ao mesmo tempo, o participante diz ter realizado a manutenção da sala, no sentido de ele próprio disponibilizar de seu tempo, recursos e de suas ferramentas para fazer consertos no espaço e adaptá-lo, pois o mesmo também funcionava como uma biblioteca.

“Essa Foto Mudaria Se Soubessem Que O Professor Fez a Manutenção do Espaço?”

Fotografia 1



Fonte: Produção Fotográfica realizada pelo Flávio

Rosa também produziu uma composição fotográfica que ilustra a questão do material utilizado nas aulas e o maior enfoque no uso do papel e caneta. Além disso, a composição criada também traz em marca d'água um conjunto de livros didáticos que não são utilizados devido às mudanças no currículo. Afirma ainda que há salas com pilhas destes livros inutilizados:

“Infelizmente, Mataram os Livros” - Fotografia 2



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Rosa

Conforme o desenvolvimento de como o trabalho se divide socialmente e sua relação com a especialização, conforme novas ferramentas, novos modos de produção e novas divisões de trabalho dentro e fora das manufaturas e, posteriormente, das indústrias (MARX; ENGELS, 2008). Considerando-se que o modelo tanto taylorista quanto fordista foram espalhados através de programas de reconstrução de países após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil estava em desenvolvimento industrial e urbano em torno das malhas ferroviárias, fazendo com que a Educação fosse direcionada para o setor produtivo.

Nesse sentido, os programas de formação taylorista-fordista adentraram os muros da escola pública, estruturando modelos pautados nas avaliações, na performance e no conteúdo (ANTUNES; PINTO, 2018). Os trechos sobre a divisão de categorias e o enfoque nas avaliações externas ainda são dados narrados pelos professores participantes desta pesquisa, o que no permite inferir que o modo de produção capitalista em sua face neoliberal opera de maneira a estruturar o trabalho nas escolas de acordo com um trabalho alienado, flexibilizado, sem garantias de vínculos empregatícios, interferindo na mobilização dos professores enquanto uma classe trabalhadora e os coagindo a dar prioridade aos conteúdos pertinentes aos índices do IDEB.

Além disso, há de se considerar que o desenvolvimento da divisão social do trabalho e da especialização do trabalho também perpassou os sistemas taylorista-

fordista e seus meios de controle sobre a produção (ANTUNES; PINTO, 2018). Nesses sistemas, o trabalho se divide entre aqueles que executam e aqueles que pensam e gerem a produção, sempre com objetivo de diminuir a perda da mais-valia e de se produzir mais em menos tempo (GALDIN; LIMA, 2015).

Considerando-se que, como apontado acima, os pressupostos desses sistemas de produção adentraram as instituições públicas de ensino, suas maneiras de dividir, especializar e de vigiar o trabalho também se estruturam em ferramentas, os quais se pautam num padrão de qualidade e que esse é mensurado através de índices os quais afetam como os professores irão atuar, como podemos observar nos trechos desse tema. Vale lembrar que, de acordo com o Beghin (2023):

Os recursos da função educação, por seu turno, foram caindo em termos reais ao longo dos quatro anos do governo Bolsonaro, passando de R\$ 131 bilhões em 2019 para R\$ 127 bilhões em 2022, uma diminuição de 3% para uma política historicamente subfinanciada. Na área ambiental, a queda no quadriênio foi de 17% em termos reais, pois em 2019 a execução financeira foi de R\$ 3,3 bilhões, passando para R\$ 2,7 bilhões em 2022 (BEGHIN, 2023. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/depois-do-desmonte-reconstruir/>).

O subtema “Infraestrutura e Recursos das Salas de Aula” contemplou trechos e fotografias que descrevessem o espaço físico da escola e dos recursos das salas de aula. Um aspecto que emergiu das falas das(os) participantes foi a quantidade de grades nas escolas, problemas acústicos, falta de manutenção, ausência de salas específicas e desuso de espaços. Além disso, Amélia descreveu problemas com escadas, uma vez que a participante descreveu sofrer com uma hérnia de disco:

Amélia: Mas, tinha muitas escadas, e aí eu preferi ir para uma escola mais térrea, igual à que estou este ano, que não tem escada. É super tranquila, gostosa, acabou de ser feita a escola, está novinha (...) É... assim, eu tenho um problema de hérnia. Hérnia na coluna. Então, às vezes, quando me dá uma crise, né? E aí, às vezes, eu travo, assim. E aí, a escada, é mais complicado, né?

De acordo com a Lei Berenice Piana, nº 12.764 de 2012, pessoas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm direito ao acesso à Educação (Art. 3º, Inciso IV). No Parágrafo Único do Art. 3º, a lei ressalta que a pessoa com TEA tem direito a acompanhante em instituições de ensino regular caso comprovada a necessidade

(BRASIL, 2012). No entanto, como pode ser observado na fala da Rosa, há atrasos no chamamento de candidatos aprovados em processos seletivos da Prefeitura Municipal, gerando uma ineficiência de acesso a um direito. A Lei Berenice Piana está pautada na Lei de Acessibilidade no Brasil é a Lei Nº 10.098/00, uma vez que a primeira considera a população do TEA como pessoas com deficiência para fins legais (BRASIL, 2012). Ela exige a acessibilidade para as pessoas com deficiência em todos os estabelecimentos, sejam eles espaços públicos ou empresas privadas, ambientes físicos ou digitais (BRASIL, 2000).

Além das questões de acessibilidade, os problemas com a infraestrutura da escola são sintomas de um cenário geral. De acordo com Martins (2018):

O Censo Escolar 2017, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), mostra que as escolas brasileiras ainda têm deficiências quando o quesito é infraestrutura. No caso das escolas que oferecem ensino fundamental, apenas 41,6% contam com rede de esgoto, e 52,3% apenas com fossa. Em 6,1% delas, não há sistema de esgotamento sanitário (MARTINS, 2018).

Amélia relatou ter mudado para outra escola, cujo espaço ela descreveu como:

Amélia: a escola é super gostosa, super arejada, e... ainda está bem pintadinha, que ela é nova, né? E, arejada, iluminada, as salas são grandes, são bem gostosas também. Super iluminadas, arejadas. A lousa é bem grande. E, as carteiras estão novinhas, né? Então, está tudo bem novinho, tudo muito bem gostoso. A escola é muito gostosa de se trabalhar também. E, eu fico numa sala que é, assim, raro ter barulho do pátio, do refeitório. Nem se tem barulho, né? Nem ouço, né? Nem ouço, porque eu estou na última sala do último pavilhão, assim.

Luiza faz uma associação entre a quantidade de grades das escolas em que trabalhou, antes de assumir seu cargo em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), inclusive, com o comportamento dos estudantes. De acordo com a participante:

Luiza: Até porque a estrutura da escola é assim, né? Ela é cheia de grades, de muros, de concertinas. E, eu acho que isso faz mesmo com que o aluno se sinta um “bicho acuado” e isso extravasa nele de outra forma. Por exemplo: uma escola central. Na escola central, eu trabalhei no grupo de ensino de línguas, que o grupo foi deslocado da escola de projeto de tempo integral para a escola central. Então, assim a escola central, como é um patrimônio tombado, você não vê tantas grades, você não vê as janelas (...). Mas, se você olha uma outra parte

da escola, você vai ver grades... é... e lá, o problema é a acústica da escola. É horrível! Passa ônibus, você não consegue dar aula porque o barulho é muito alto de fora e dentro da sala. O calor... Então, assim... é... a infraestrutura também dificulta muito o trabalho do professor.

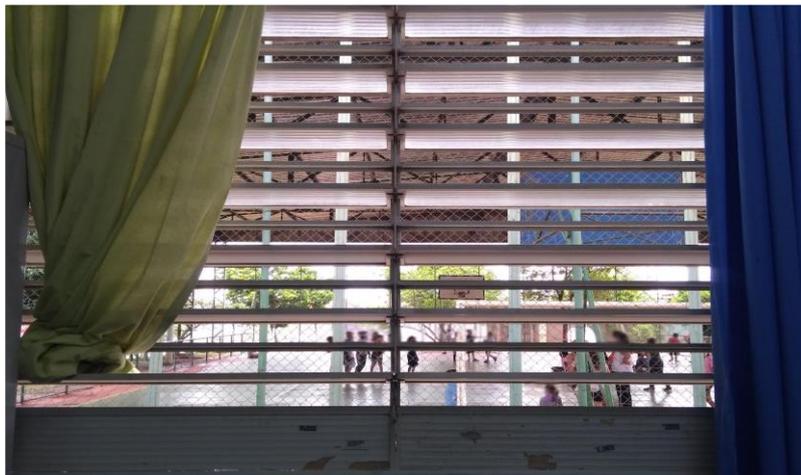
Como é possível notar do trecho citado acima, Luiza compara a escola central da cidade, que é patrimônio tombado, com as outras escolas onde trabalhou. A participante afirma que, por mais que houvesse menos grades, a escola tinha problemas com a acústica e com o calor. Além disso, a ela fez um comparativo com o Instituto Federal onde trabalha recentemente:

Luiza: E aí, eu fui para o Instituto Federal, né? E, as salas de aula não têm grades, as portas têm chave, mas a gente não precisa trancar a porta quando a gente entra ou quando a gente... a gente tranca quando sai pra evitar que haja qualquer problema, mas assim não houve nunca um caso de furto lá dentro e nem nada.

Luiza: E, depois de um tempo, os alunos lá... não tem sinal para entrar na sala de aula. Aquele sinal de sirene. Não! Como é que eles sabem qual é a hora de entrar? Primeiro, eles têm relógio, eles têm celular, eles vêm o professor passando a caminho da sala. O professor chegar e fala: “Olha, eu não deixo ninguém entrar na minha sala depois de 5 minutos que eu entrei”. No meu caso, eu fazia isso. “Se eu tenho horário para entrar, eu gostaria que vocês também tivessem. Porque, também, não vai ficar atrapalhando a aula.”

Rosa produziu uma composição fotográfica que relaciona tanto a questão da acústica e excesso de ruído quanto a quantidade de grades da escola que trabalha:

“Presos Por Fora” - Fotografia 3



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Rosa

A fotografia acima retrata, de acordo com a Rosa, a problemática da acústica devido às salas de aula serem muito próximas aos espaços com maior circulação de estudantes. Porém, durante a conversa sobre essa fotografia, diz ter reparado na quantidade de grades da escola. As janelas pintadas e a sua estrutura, somadas às grades dos espaços externos, ilustram os trechos já expostos pela Luiza sobre os problemas da infraestrutura das escolas.

Em relação à estrutura das escolas, Flora apontou a ausência da participação dos docentes, gestores e da comunidade no planejamento dos espaços. De acordo com a participante, as escolas ou não são adequadamente planejadas ou são prédios reaproveitados, gerando problemas de infraestrutura:

Flora: Só, que ainda é um problema muito grande porque o prédio, a maior parte dos prédios, não foram pensados. E, os que foram pensados, os professores, os diretores não foram convidados pra pensar. Foi chamado um engenheiro, né? Então, o engenheiro, uma galera da prefeitura... Cadê os professores? Pra falar: “Oh, se você fizer isso aqui é baratinho e vai facilitar a vida!”, né? Aqui, então a gente está com escola nova, sim. Bonita, pintada, alguns prédios estão chegando. Mas, eu acho que ainda falta essa participação, de ouvir a comunidade: “O que que você quer da escola do seu filho?”, né? Ouvir os professores, ouvir os coordenadores.

Além das demandas por manutenção, reformas e adaptações que são lentas, burocráticas e não priorizadas.

Outra questão levantada pela Flora e que também contempla a Rosa está relacionada à falta de espaços nas salas para o armazenamento adequado de seus materiais de trabalho:

Flora: Aí, a gente não tem o espaço. Onde eu vou guardar esses materiais? Eles precisam estar guardados para não acumular água e tal, né? Materiais para eles construírem. O que que é do interesse deles, né? Além do brinquedo que é pronto? Um exemplo. Eu preciso de um espaço para guardar, né? Então, cada professor tem o seu armário.

Rosa: Por exemplo: uma coisa que eu não gosto é que mexam no meu material. E, eu já consigo evitar isso quase que totalmente, sabe? Hoje em dia, por mais que eu peça, ainda tem um ou outro que vai lá e mexe. Eu acho chato e eu não gosto pelo seguinte: todos os outros professores (todos, não. O de Educação Física também não. Olha só! Coincidência? Acho que não.)... todos os outros professores, exceto o de Educação Física, tem um armário fechado com as coisas.

Além de a Rosa citar que não tem um local adequado para armazenar seus materiais, a mesma também relata não ter uma sala específica para a disciplina de Música. Com a ausência de um espaço adequado, foi adaptado um carrinho de supermercado para que a participante pudesse deslocar seus materiais pela escola. Abaixo, seguem o trecho narrado sobre a falta de uma sala para as aulas de Música e a fotografia do carrinho de supermercado disponibilizados:

Rosa: Em outros momentos, eu acho que o que mais me incomoda, na verdade, é eu não ter sala de aula, porque isso cria demandas que não são minhas. Por exemplo: de arrastar materiais pesados. Agora, eu tenho um carrinho, melhorou. Mas, tem dia que ainda é pesado. Eu não acho adequado. E, se eu engravidasse, por exemplo? Ou, se eu, simplesmente, não tivesse força física suficiente? Poderia ser uma professora idosa. Não teria como trabalhar da forma como eu trabalho se fosse o caso. Então, eu acho inadequado eu ter que carregar peso para lá e para cá. O certo, era eu ter uma sala de aula.

“A Sala Móvel” - Fotografia 4



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Rosa

Apesar da fotografia acima mostrar um recurso, ela foi localizada no tema “Infraestrutura e Recursos das Salas de Aula”, pois o seu pano de fundo é, justamente, dos meios que professores disponibilizam quando não têm um espaço próprio para a realização do seu trabalho. A utilização do carrinho de supermercado, apesar de muito criativo e de postura resiliente da professora, denuncia problemas de infraestrutura, manutenção e da ausência de participação de professores no planejamento do espaço físico da escola, que também foi citada anteriormente pela Flora.

Uma vez que as(os) participantes narram o excesso de burocracia, a falta de material, falta de valorização, baixos salários, falta de armários, tais fatores condizem com uma forma de trabalho alienado e que é regido por políticas de cunho neoliberal, desapropriando os professores daquilo que fazem, denunciando os problemas de um modelo gerencialista e que se pauta na performatividade (CAU-BAREILLE, 2014; EVANGELISTA; VALENTIM, 2013; FLORES, 2014; SCREMIN MARTINS, 2017; VOSS; GARCIA, 2014).

Para além dos problemas de ausência de espaços para armazenamento de materiais para disciplinas específicas, outro dado que emergiu das entrevistas foi o sucateamento de salas de aula. Luiza, Rosa e Flávio relataram sobre espaços danificados, inclusive, estruturalmente, como, por exemplo, problemas com goteiras, entulhos e falta de água:

Luiza: Tinha algumas escolas que não tinham nem água para os alunos lavarem as mãos. Então, eu fico pensando nesse contexto de pandemia também, né? Porque eu lembro das escolas que eu trabalhei,

que eram assim, algumas escolas, né? Enfim. É... Mas, é isso, assim, eu acho.

Rosa: Que nem: teve, uns meses atrás, a gente precisou até fazer o protesto e tudo, porque até o ambiente físico estava muito sucateado, assim. A minha escola estava aparecendo no jornal toda a semana, porque tinha sala que não tinha piso, porque entrou água. Tinha sala que tinha uma goteira que nem dava mais pra chamar de goteira. Era uma cachoeira. Uma cachoeira que passava bem no ventilador. Então, assim, sem falar no período da manhã, que ficou sem professor oh... (muito tempo). Por quê? Porque era P3. Porque, de manhã, é Fundamental II, e eles são P3. Aí, assim, eu acho que mais específico do sistema público, provavelmente, é essa demanda aí.

Flávio: A escola tem um laboratório, cara, que era melhor que os laboratórios da (nome da universidade). Aí, eu cheguei lá no laboratório, cheio de entulho. Falei: “Caraca!”. Falei: “Meu...”. “Ah, é porque a gente não está usando.”. Eu falei: “Não, mas eu vou usar.”. E aí, eu tive que arrumar espaço no laboratório pra eu poder usar ele. E, era um ótimo laboratório, tinha um monte de equipamento e tal.

Tanto Flora quanto a Rosa relataram movimentações e manifestações de reivindicação por melhorias estruturais e materiais da escola. A Flora também relatou (como citado anteriormente sobre os materiais) parcerias com a comunidade. O Flávio, inclusive, relatou o uso da biblioteca da escola em que trabalhou pela prefeitura como um espaço possível de se construir parcerias com a comunidade na apresentação de temas transversais, convocando outras pessoas para além do ambiente escolar a construir o percurso formativo dos estudantes.

Tais pontos demonstram na fala destas(es) profissionais uma preocupação para a movimentação e organização política por reivindicação de condições de trabalho e pela reivindicação da escola como um espaço coletivo e público.

E, como foi possível observar na Fotografia 4, a falta de condições materiais demanda das(os) professores outros fazeres que compensam as faltas materiais e estruturais por eles sentidas. Os aspectos sobre a participação da comunidade e da família e como os participantes percebem isso serão abordados posteriormente no tema “Contato Escola, Família e Comunidade”.

Além dos problemas estruturais dos espaços na escola, a Rosa fez uma composição fotográfica de uma área aberta na escola e que não é utilizada por receios em relação a um abacateiro do local. A participante relatou, durante a conversa sobre a fotografia, uma ironia em relação ao medo da utilização deste espaço, uma vez que há salas de aulas com problemas estruturais e que podem representar um risco ainda maior

para a integridade física para aqueles que as utilizam. Mesmo sendo um espaço para as crianças brincarem, há restrições quanto a utilização do espaço para a construção dos conteúdos da sua aula.

“Não Há Vida Sob A Árvore que Alimenta” - Fotografia 5



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Rosa

Dentre as questões levantadas nas entrevistas, a utilização de recursos próprios para suprir os materiais que não são fornecidos aos professores também foi apontada. O subtema “Uso de Recursos Próprios” incluiu tais trechos das entrevistas. Dentre os materiais e recursos próprios citados pelos participantes estão: folhas de papel, utilização da própria impressora, o próprio notebook, giz colorido e materiais para a elaboração de painéis em eventos ou datas importantes. Luiza, Flora e Amélia citaram a utilização ou compra de recursos próprios para suprir a falta de materiais na escola:

Luiza: Isso, tinha! Tinha, sim! Ou era livro didático que a gente tinha, ou era apostila. Mas, assim, o que eu estou querendo dizer, assim...

Então, em termos de sobrecarga: tinha uma sobrecarga de trabalho, sim. Então, se a pessoa é meio como eu, workaholic, tudo bem. Até dava conta, mas chegava uma época do ano que você estava já... sabe? E, também, sempre parte do meu salário ficava pra minha atividade docente: de compra de folhas, resma, cartuchos de impressora, manutenção da própria impressora. Eu era do tipo de pessoa, assim: eu não vou privar o meu aluno de ter o material, até colorido, né? Porque a escola não vai me dar. Então, eu prefiro investir no trabalho que eu faço. E aí, eu acabei comprando impressora colorida numa época e tal.

Flora: Então, ou eu levo meu notebook, ou o meu horário que eu tenho ali, eles garantem um horário para você planejar antes, né? Então, eu tenho as ideias aqui em casa, tal. Eu sento, eu quero escrever ali o que que eu vou fazer, que material eu vou separar. Tem um, né? E ninguém dá suporte para você ter o seu notebook, né? Se eu falo assim: “Não, você quer comprar e eu dou 50%?”, né? Mas, você vai levar e você vai trabalhar lá na escola. Não tem, né? Então, muita coisa ainda a gente tem que levar de casa, né?

Amélia: Muitas vezes! Às vezes, na Feira de Leitura, quando... todo ano, a prefeitura... as escolas fazem Feira de Leitura, né? Antes, era Feira de Ciências. Agora, virou Feira de Leitura. E, quantas e quantas vezes, a gente tem que comprar materiais no nosso bolso pra fazer um trabalho bonito. Pra fazer um trabalho legal. E, apresentar para a comunidade. Muitas e muitas vezes.

O que apresenta mais uma camada às demandas de recursos, pois além dos salários e da insuficiência material ao trabalho docente, é preciso reconhecer que a qualidade do ensino também se relaciona com a infraestrutura, assim uma(um) professora/professor preocupado com seu ensino, acaba utilizando de recurso próprios, já considerados escasso e insuficiente para qualificar sua atuação.

O subtema “Quantidade de Estudantes e de Funcionários da Equipe” compilou trechos referentes à quantidade de estudantes por sala e falta de funcionários dentro da equipe escolar. Neste sentido, Luiza não relatou questões que contemplaram este tema. Porém, as(os) demais participantes fizeram alguns apontamentos que envolveram o número de estudantes por turma e a falta de pessoas tanto na gestão quanto no corpo docente da escola. Sobre a quantidade de estudantes, Flora apontou:

Flora: Bom... é... tô na prefeitura, né? Então, assim, eu acho que a nossa principal dificuldade hoje é a quantidade de crianças em sala de aula, né? Porque... é... é o que eu falei, a gente está fazendo um caminho totalmente diferente de quando foi a Educação Infantil pra gente. Então, a gente respeita os limites da criança, os quereres também. Tem dias que a gente não quer determinada coisa, né? E... pra lidar com essa quantidade é muito difícil você ver as especificidades da criança (...) Você tem os outros 22 ali. Então, sair

dessa coisa da educação mais tradicional... é... pra, de fato, você colocar a criança ali, como centro. 23 é um desafio muito, muito grande, né?

A Flora aponta que a quantidade de crianças na turma dificulta uma atenção maior às particularidades de cada criança. Assim como Rosa e Amélia também relataram problemas com falta de professoras(es) e/ou membros da equipe gestora e técnica. Abaixo, seguem os trechos das falas dos participantes e que contemplam este aspecto:

Flora: O que que eu faço no período complementar se sou só eu e uma professora de Educação Física? Eu não tenho professor de música para me auxiliar. Eu não tenho uma psicóloga. A gente não tem. Somos só nós duas para contemplar uma demanda de competências muito grandes aí, né?

Rosa: Eu acho que, no fim das contas, a gente esbarra na falta que faz ter mais coordenadores pedagógicos na nossa escola. A nossa escola sempre teve de dois a três coordenadores pedagógicos, porque era um por período. A gente tem manhã, tarde e noite. E, a gente está só com uma.

Rosa: De todos os períodos! E, com vice-diretor afastado. Então, muitas vezes, ela também, junto com a direção, assume funções de vice direção. E aí, a gente fica meio desamparado nessa parte pedagógica. Ela mesma admite, porque é um limite dela, né? Um limite humano. Quando ela estava, pelo menos, com o diretor... com o vice-diretor, desculpa. Quando ela estava, pelo menos, com o vice-diretor, ela estava fazendo algumas movimentações nesse sentido.

Amélia: Acho que, de 2013 pra cá, a gente tinha uma... quando eu entrei, eu lembro que tinha um coordenador para cada ano. E, assim, um coordenador para cada ano de manhã, e um coordenador para cada ano a tarde. Então, era bem melhor, né? Porque a coordenadora podia te ajudar. A coordenadora podia te ajudar efetivamente. Porque uma coordenadora para a escola inteira, não tem como fazer a função dela que é coordenar o professor, ajudar o professor, né? E, de 2013 pra cá, se eu não me engano, acho que foi 2013, começou ser um coordenador só, né?

Amélia: Quando a gente... quando... a gente está com uma falta de professores imensa ainda. E, agora, faz... final no mês passado... até mês passado, a gente tinha uma sala na escola que estava sem professor, desde Fevereiro, desde o começo das aulas.

Rosa apontou, inclusive, uma questão específica com a falta de profissionais de Educação Especial. A participante relatou que, quando havia uma profissional da área

em sala de aula, ela ajudava a traduzir para os demais as necessidades e as demandas das crianças que necessitavam desse serviço. Nesse sentido, a participante compartilhou que o problema é com a contratação destes profissionais e que os mesmos acabam demorando para iniciar seu trabalho nas escolas:

Rosa: Ah! Uma demanda que está feia essa também. Que estamos com falta de professores de Educação Especial. Essa está bem grave, porque a nossa escola é gigante. A professora de Educação Especial, quase sempre, vai só em um turno. Provavelmente, mesmo se ela fosse para os dois turnos, ainda ia precisar de uns professores de apoio, porque tem crianças com ordem judicial, porque precisa ficar com eles o tempo todo e tal, né? E... enfim. Mas, a gente está com só uma professora, não mandaram as de ordem judicial. É uma tristeza, porque tem crianças que tinha condição de estar aprendendo muito mais, mas que não consegue se adaptar ao ambiente escolar sem uma ajuda extra, né?

Tais achados corroboram a pesquisa de Yaegashi, Caetano, Batista e Peixoto (2022), cujos autores apontam que há a necessidade de melhoria na infraestrutura da escola (Sala de Recursos Multifuncionais). Porém, ainda salienta a importância de se investir em capacitação tanto para profissionais de Educação Especial quanto para professores de Educação Infantil como um todo. Por fim, também enfatizam o fato da contratação temporária dos profissionais especializados e os baixos salários que eles recebem (YAEGASHI; CAETANO; BATISTA; PEIXOTO, 2022).

O Flávio relatou que, durante seu trabalho nas escolas da rede municipal, ele dispunha de uma equipe a qual sentia que trabalhava em conjunto:

Flávio: Eu não sei como que está hoje a Prefeitura da cidade, né? Mas, na época em que eu dei aula, a gente tinha condições de trabalho legal, né? Eu conseguia, eu tinha material, eu tinha uma equipe gestora, equipe de professores ali, que a gente trabalhava em conjunto, né?

5.3.POLÍTICAS, REGIME DE TRABALHO, ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E VALORIZAÇÃO

Em relação a este tema foi possível destacar seis (6) subtemas nas entrevistas: Contratação e Vínculo Empregatício; Remuneração; Avaliações Externas e Modelos de Ensino; Relações com Órgãos Públicos e Administrativos e Representantes Políticos; Papéis, Documentos, Protocolos e Legislação; Reuniões, Eventos e Cursos de Formação

Continuada.

Os trechos selecionados deste tema buscaram ilustrar como é a visão no campo político e burocrático das(os) participantes em relação ao seu trabalho. Essas falas descreveram a estrutura do trabalho, no sentido da sua carga horária, reuniões de planejamento, conselhos, leis e documentos que regem o fazer destes professores, além da sua visão política e social.

No subtema “Contratação e Vínculo Empregatício” foram selecionados trechos referentes à contratação e vínculo, percepções sobre o sistema de categorias (principalmente, Categoria O), Ensino Regular e Ensino Integral e categorias referentes à professores especialistas⁵. Dentre as(os) participantes da pesquisa, somente Luiza e Flávio relataram terem iniciado a carreira enquanto contratação como professoras(es) na Categoria O:

Luiza: É... prestei o concurso da prefeitura também, né? Mas, eu não fui chamada e, também, eu nunca trabalhei na prefeitura como temporária. E aí, eu fiquei no Estado... prestei o concurso do Estado também em 2011, né? Que eu me lembro... é, foi 2011. Foi, sim. E, eu fui aprovada, em primeiro lugar, e... em Espanhol, mas eu nunca fui chamada, nunca me nomearam. Então, assim, o período que eu fiquei... é... na Categoria O, eu trabalhei de 2011 a 2014. E aí, em 2014, eu peguei aquela duzentena [de acordo com a participante, é um período de 200 dias letivos o qual não permite os professores Categoria O renovarem seu contrato com a Diretoria de Ensino], e aí, não voltei mais.

Flávio: Daí, também, depois de um tempo eu fui, também, para o Estado, né? E aí, eu prestei o concurso de Estado... aí, eu trabalhei um tempo como “O” (categoria O), mas eu não fiquei muito tempo, né? Acho que a escola, também, não ajudou muito. Eu larguei no meio do caminho. Fiquei seis meses, e aí, depois, no outro ano, que eu prestei o concurso, aí eu fui chamado. Né?

Considerou-se relevante este tema, pois Luíza, Rosa e Flávio fizeram uma narrativa comparativa entre as diferentes instituições onde atuaram, contrastando os diferentes cenários em relação aos materiais, recursos e espaço físico, às questões socioeconômicas do público-alvo e às relações entre a escola, a família e a comunidade. Esse comparativo foi diluído entre os temas deste trabalho, de forma que a Discussão

⁵ Professores especialistas não se refere aos que têm Pós-Graduação Lato Sensu, mas àqueles que ministram disciplinas específicas, como Música e Educação Física, por exemplo. Optou-se pelo termo devido à uma das participantes ser professora de Música na Rede Municipal.

dos Dados irá melhor articulá-los.

Sobre os diferentes vínculos empregatícios, foram citados: Professor Efetivo⁶, Professor Categoria F⁷, Professor Categoria O, P3 e Professor de Ensino Regular e de Ensino Integral. Os mesmos são descritos, a seguir, nas falas dos participantes:

Luiza: Então, a gente, o professor categoria O, que ainda existe, por uma política do próprio governo do Estado de São Paulo de não suprir, de fato essas vagas que existem, eles acabam sendo... bom. você sabe que, dentro do funcionalismo estadual de professores, você tem o efetivo, você tem o estável que é a categoria F, que é aquele que precisou passar pelo período lá e precisou formar o vínculo, e a categoria O que é aquele que não tem direito a absolutamente nada, né?

Flora: Então, assim do Regular para o Integral já tem uma diferença gigante. Até para a própria escolha. Tem professores que até preferem nem pegar o integral. Você tem que lidar com cama. Você tem que lidar com criança que fica o dia inteiro. Se ela entra 7:30, as 8:40 ela fala que está com dor de dente e eu tenho que lidar com isso daí, sem recurso.

Rosa: E, atualmente, um grande problema é que a gente sente que a vontade política está pior do que nunca, assim, sabe? Do que nunca: do em quatro anos, que é de quando eu estou aqui. Mas, tem professor mais velho falando assim, que faz mais tempo. Porque eu sou de uma categoria que chama “P3”, são os professores especialistas, de música, arte, enfim, né?

A segmentação em diferentes cargos é resultado da burocratização e validação de uma divisão social do trabalho que cria, inclusive, novos valores e vencimentos para cada segmento dentro da carreira docente. Tais fatores, inclusive, dificultam a articulação entre os professores devido aos diferentes segmentos gerarem diferentes demandas, cargas horárias e formas de pagamento (ROCHA; MELO, 2019).

No subtema Remuneração, as(os) participantes relataram que o professoras(es) não são pagos justamente com base na multiplicidade de tarefas e de atividades que desempenham. Além disso, a Rosa relatou problemas com a Diretoria de Ensino devido a alguns lugares compreenderem que as(os) professoras(es) trabalham ou por hora/aula, ou como horista. A Rosa também relatou que há uma movimentação judicial em segunda instância, pois houve uma mudança no regime de hora/aula para horista sem os

⁶ São Professores contratados mediante concurso público (SANTOS, 2016).

⁷ De acordo com Santos (2016), são professores que apresentam estabilidade contratual, porém não são contabilizados como Efetivos.

devidos ajustes, o que culminou numa carga horária maior com a mesma remuneração.

Dentre outras questões levantadas, as(os) participantes ainda citaram dobrar o expediente, ministrando aulas em ambos os períodos como forma de complementação de renda:

Luiza: Mas, assim, eu nunca consegui, até porque não sei se eu sou meio gananciosa demais, mas eu nunca fiquei só na iniciativa pública, né? Então, enquanto eu estava no Estado, por exemplo, em 2014, eu estava no Estado, eu estava na FESC, e eu estava na iniciativa privada (...). Então, você imagina que, por exemplo, eu tinha 44 aulas semanais. E aí, dessas 44 aulas semanais, eu usava os meus sábados.

Flora: Eu tive que abrir mão de tanta coisa porque a vida chama a gente para pagar conta, para... por questões de sobrevivência, e que eu estou retomando isso agora, né? Tive que abrir mão de um monte de coisas que eu era aquela professora que dobrava e tal, para ter o mínimo. Quando eu consegui o mínimo, eu falei: “Tchau! Eu vou me dedicar meio período para eu fazer as coisas que eu gosto”.

Rosa: Então, eu queria complementar sobre as demandas, que eu comentei que eu não me sinto sobrecarregada nesse momento. Em outros momentos, eu já me senti bem sobrecarregada nesse trabalho, porque, como a gente não ganha muito para fazer o tanto de coisas que a gente faz, acaba tendo que acumular muito com outras atividades e, quando isso acontece, fica bem difícil. Nesse momento, eu não preciso. Mas, eu quis até pedir para a gente complementar essa parte, porque se, por exemplo, eu tivesse uma família para sustentar, eu acho que seria impensável eu me sentir não sobrecarregada nesse emprego, porque o salário não está legal, né? Principalmente, se a gente pensar que a gente teve várias perdas salariais aí por conta do congelamento do ano passado. Esse ano, nós simplesmente não estamos conseguindo recuperar de volta através de acordo com a prefeitura, né? Que eu tinha até comentado com você que o diálogo deles é muito ruim, muito ruim, mesmo.

Amélia: Eu exonerei dois concursos dessa cidade (...) porque não baita... é... o horário. E, só tinha a tarde lá, e eu trabalhava no efetivo aqui, não tinha como pegar. Tive que exonerar duas vezes (...) A gente tem que se matar, né? Pra ganhar um pouco mais. E aí, quando a gente consegue alguma coisa, não bate horário. Ai...

Flávio: Esperava mais, né? Reconhecimento profissional, financeiro, né? Enfim. E, a gente acaba se entupindo de atribuições, né? E, também de aulas pra você ter uma condição financeira... razoável, né? Pra você ter... sobreviver, pagar as contas e ter algum lazer. E, que, às vezes, eu dava aula de manhã, à tarde e à noite. Então... então, eu trabalhei muito tempo assim, né?

O subtema “Avaliações de Externas e Modelos de Ensino” contemplou falas

sobre a percepção que as(os) participantes têm em relação às avaliações externas e aos modelos de educação a elas atrelados. A Luiza narrou sobre a avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e como as aulas e conteúdos eram pautados nela. Além disso, ela cita que há uma preocupação da escola em aumentar os índices do IDEB, de modo que a escola pudesse obter maior bonificação. Dentre as medidas tomadas pela escola, Luiza citou também que a gestão orientava as(os) professoras(es) para dispensar os alunos com problemas no desempenho escolar, pois os mesmos não entrariam no ranking. A participante diz:

Luiza: Mas, a gente era obrigado a ficar aquele bimestre inteiro martelando as competências e habilidades do Saresp, porque a escola tinha uma meta a atingir, né? Então, aumentar o índice do Saresp, da escola, do IDEB da escola para poder receber um bônus no ano seguinte, em Março do ano seguinte. E aí, eu ficava possessa porque acontecia, sim, nas escolas de que aquele aluno que era mais “fraco”, que a gente sabia que podia prejudicar o índice, ou ele era convidado a não ir para a escola naquele dia.

Outro ponto considerado interessante para este trabalho e que a Luiza trouxe foi a questão da importação de modelos educacionais e a influência de partidos políticos nas escolhas daquilo que iria adotar para o Brasil. A participante diz que a Educação está atrelada aos modelos econômicos internacionais e que há uma necessidade de se pensar e construir um modelo brasileiro de Educação. A participante diz:

Luiza: Não, a gente está ainda muito atrelado a Educação, infelizmente, a partidos políticos, a vontade dos políticos de quererem ou não que a população seja bem instruída ou não. E, é um outro problema que a gente tem hoje, né? A Educação, ela está muito vinculada às questões econômicas, à parâmetros econômicos internacionais, né? Então, é gente de fora que está dizendo para a gente como é que nós, brasileiros, temos que ser educados, ainda que minimamente. Então, a partir do momento que a gente aceita isso, a gente não cria uma identidade de Educação Brasileira nossa, né?

Conforme o desenvolvimento de como o trabalho se divide socialmente e sua relação com a especialização, conforme novas ferramentas, novos modos de produção e novas divisões de trabalho dentro e fora das manufaturas e, posteriormente, das indústrias (MARX; ENGELS, 2008).

Considerando-se que os modelos tanto taylorista quanto fordista foram espalhados através de programas de reconstrução de países após a Segunda Guerra

Mundial, o Brasil estava em desenvolvimento industrial e urbano em torno das malhas ferroviárias, fazendo com que a Educação fosse direcionada para o setor produtivo. Os trechos sobre a divisão de categorias e o enfoque nas avaliações externas ainda são dados narrados pelos professores participantes desta pesquisa, o que nos permite inferir que o modo de produção capitalista em sua face neoliberal opera de maneira a estruturar o trabalho nas escolas de acordo com um trabalho alienado, flexibilizado, sem garantias de vínculos empregatícios, interferindo na mobilização dos professores enquanto uma classe trabalhadora e os coagindo a dar prioridade aos conteúdos pertinentes aos índices do IDEB.

Além disso, há de se considerar que o desenvolvimento da divisão social do trabalho e da especialização do trabalho também perpassou os sistemas taylorista-fordista e seus meios de controle sobre a produção (ANTUNES; PINTO, 2018). Nesses sistemas, o trabalho se divide entre aqueles que executam e aqueles que pensam e gerem a produção, sempre com objetivo de diminuir a perda da mais-valia e de se produzir mais em menos tempo. Considerando-se que, como apontado acima, os pressupostos desses sistemas de produção adentraram as instituições públicas de ensino, suas maneiras de dividir, especializar e de vigiar o trabalho também se estruturam em ferramentas, os quais se pautam num padrão de qualidade e que esse é mensurado através de índices os quais afetam como as(os) professoras(es) irão atuar, como podemos observar nos trechos desse tema. Focalize-se a performance e os resultados, porém, a literatura mostrou que o sistema de bonificação, que também é observável nos preceitos do modelo fordista, não está diretamente ligado às melhorias nos índices avaliativos, assim como há pouca influência da qualificação e da divulgação e de práticas exitosas, justamente pelos documentos oficiais pautarem uma forma de trabalho flexível e alienado (ANDRÉ, 2015).

A Flora também faz um comparativo entre as escolas em relação às demandas que recebem. Ela afirma que as escolas centrais tendem a receber maiores demandas para atingir determinados padrões e que as ações ali tomadas são focadas na obtenção de resultados. Tal ponto também é contemplado pela fala da Rosa, que afirma que há uma valorização da alfabetização e letramento voltado para o que a participante chamou de “educação de feira”:

Rosa: É... porque quando a gente pensa em mecanismos de avaliação, é esse que é valorizado. “B com A, BA. B com E, BE”, “Quanto é 5

mais 5?”. Educação de feira. Tem que aprender a somar quanto que fica a batata e o chuchu, e a ler qual que é o vegetal que está escrito lá. E, essa frase nem é minha. Eu não lembro que educador que falava isso.

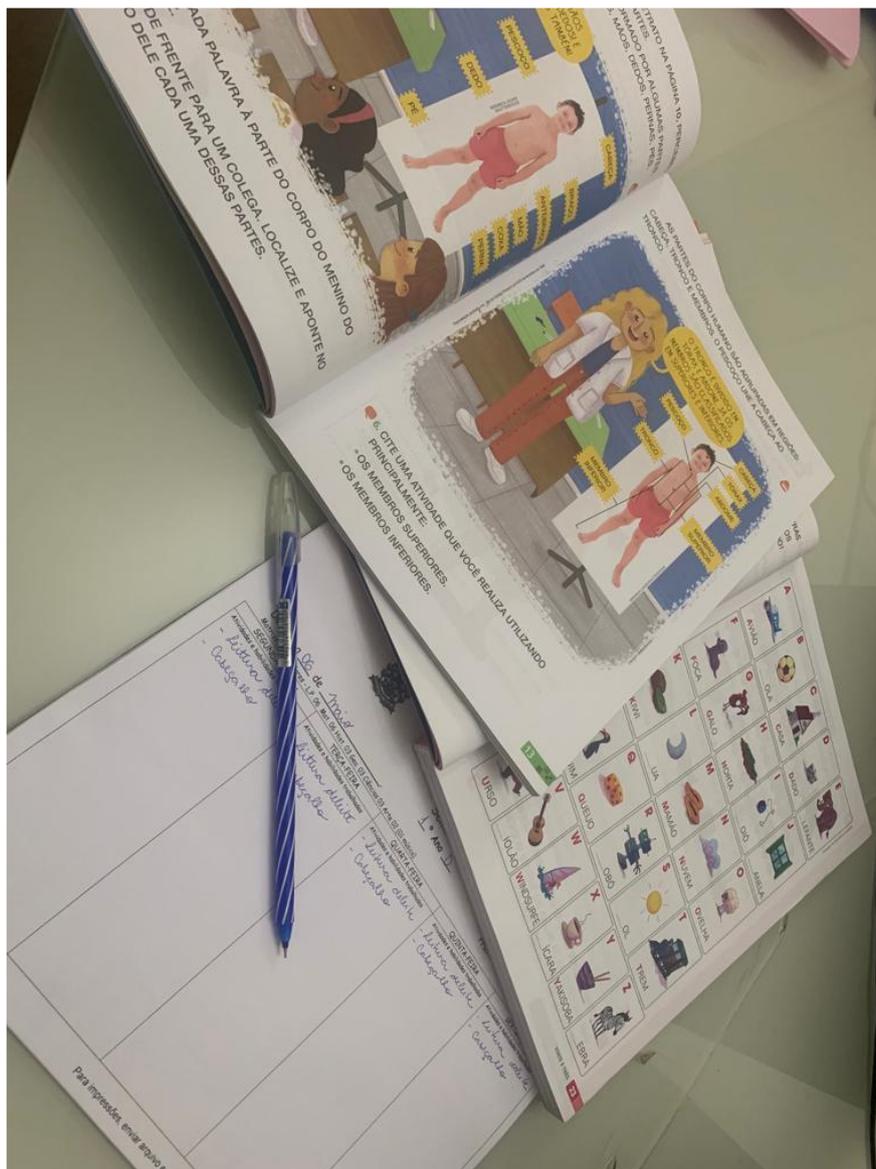
Do mesmo modo, a Amélia também narrou um maior direcionamento das atividades para a alfabetização na Educação Infantil. A participante afirma que leva as crianças para o parque uma vez por semana, devido ao seu trabalho ser direcionado à alfabetização mediante diretrizes da Secretaria da Educação. Outro ponto que salienta é que tais demandas para a alfabetização das crianças na Educação Infantil não vem da gestão. Ela diz que o MEC prevê que a criança já esteja alfabetizada até o final do terceiro ano. Porém, há um direcionamento da Secretaria da Educação para que as crianças sejam alfabetizadas. antes do final do terceiro ano. As fotografias abaixo foram feitas pela Amélia, e ilustram o contraste entre atividades de alfabetização e atividades que a participante chama de lúdica:

“O Brincar Também Ensina” - Fotografia 6



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Amélia

“Do Plano Para a Aula” - Fotografia 7



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Amélia

Outro subtema levantado dentro deste tema foi a “Relações com Órgãos Administrativos (Secretarias) e Representantes Políticos”. Tal tema compilou as observações feitas pelas(os) participantes a respeito das relações conflituosas ou de parceria com representantes políticos, como vereadores, e com órgãos administrativos, como a prefeitura e a Secretaria de Educação.

Flora, Rosa e Amélia trouxeram em suas falas exemplos de situações conflituosas ou de parceria com a Secretaria de Educação e com vereadores. A Flora alega que houve uma mudança na relação com a Secretaria da Educação, no sentido de a

segunda ser mais distante da escola. Apesar de perceber essa aproximação atualmente, ainda há uma postura impositiva das diretrizes:

Flora: A própria Secretaria está se movimentando mais para isso, né? Tem muita coisa que precisa ser melhorado, mas nós estamos com uma equipe bacana, assim... que tem dado cursos pra gente... é... que... você vai lá, pedir... sabe? Te ouve. Antigamente, era uma distância também. E, eles estão falando: “Oh, vai ter que ter, pelo menos, três semanas. É chato, porque tem que impor. Essas três datas importantes aqui, a comunidade tem que estar aqui dentro.”. Por enquanto, está tendo que ser “tem que estar”. É chato, mas até para as pessoas experimentarem e verem que não é um monstro, né?

Em relação aos conflitos, Rosa discorreu sobre episódios de perseguição política com vereadores da cidade e questões relacionadas ao regime de trabalho por hora/aula ou por hora completa. A participante afirma que tais pontos se comportam como uma demanda extra, no sentido da necessidade da atuação política de professoras(es) em contraste com o acúmulo de afazeres. Tais demandas e conflitos foram ilustrados pela foto abaixo e que foi produzida pela própria participante.

“Hora Completa ou Hora/Aula? Os campos municipais de disputa” - Fotografia 8



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Rosa

Os conflitos narrados também corroboram com os achados na literatura em relação ao estabelecimento de padrões homogêneos de se qualificar o trabalho de

professores de acordo com as avaliações externas. Nesse sentido, o fazer das(os) professoras(es) também perpassam desafios em relação aos gestores e aos órgãos administrativos, que enquadram as problemáticas de seus trabalhos como uma questão puramente de administração dos recursos humanos (DIAS, 2018; BEGO, 2017; SILVA; HERDEIRO, 2015).

Sobre os episódios citados acima, a Rosa diz:

Rosa: E aí, começou uma perseguição, já faz alguns anos, 2019, que uma das secretarias, a Secretaria de Gestão de Administração de Pessoas, ficou procurando lá, até que achou uma brecha contratual e queria que a gente trabalhasse mais pelo mesmo valor. Porque, eles falaram assim: “Porque tal documento fala que vocês são contratados por hora.”. A hora: 60 minutos. E, outros documentos falando que a gente era contratado por hora/aula, 50 minutos, que era o quê estava sendo posto em prática. Isso foi até judicializado, nós ganhamos em segunda instância, está na terceira. Em primeira e segunda, nós ganhamos. E, ainda assim, essa pessoa, ela é tão assediadora, que ela não... e, assim, o quê ela faz todo ano? Por exemplo: ela dificulta os aditamentos, que são como se fossem horas extras fixas.

Rosa: Porque, é uma demanda extra, mas, ao mesmo tempo, se a gente pensar no mundo do trabalho privado, nessa precarização atual, política, você aceita e pronto, o quê mandam. Então, a gente tem o direito e o dever de fazer, dentro do possível, o sistema público funcionar da forma que a gente acredita que vá atender a maioria, de forma justa, né? Então, essas demandas, por exemplo, de desprecarização são importantes, mas eu confesso que... né? Por exemplo: dias que a gente tem que ir na Assembleia de noite e tudo mais, no dia seguinte, a gente fica mais cansado, no dia seguinte, a gente fica menos disposto, né? Então, esse tipo de coisa também cansa. Ideal, ideal é que já trabalhassem direto pra gente, né?

Luiza e o Flávio também fizeram menção ao papel ativo de professores de Educação Básica na política. Ambos citaram a importância da consciência política por parte das(os) professoras(es) de Educação Básica. A fotografia da Luiza ilustrou sua participação em ato político, enquanto o Flávio fez alusão a sua manifestação política no cenário do dia a dia no ambiente de trabalho.

“Estamos Aqui: Será Que Estão Nos Vendo?” - Fotografia 9



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Luiza

“A Luta Pela Educação Em Seus Detalhes” - Fotografia 10



Fonte: Produção fotográfica realizada pelo Flávio

A Amélia citou que não sente a Secretaria de Educação como uma parceira, mas narrou que se sente coagida pelas ações do órgão administrativo. Dentre os episódios narrados, houve a menção sobre um posicionamento de desrespeito às decisões favoráveis ao movimento de greve tomadas pelo Sindicato, coagindo os gestores a registrarem falta não justificada às/aos professoras(es) que aderirem aos atos de paralisação e de manifestação.

Outro ponto levantado dessa relação impositiva sentida pela Amélia em relação à Secretaria da Educação foi referente ao atraso na entrega de documentos, como o

Diário de Classe. Além disso, narra a questão da contratação de diretores e vice-diretores mediante concurso público e não mais à cargos comissionados. A participante diz que:

Amélia: É! Isso, porque, assim, concursado mesmo foi agora em 2021, né? Que começaram a chamar (...). Isso! Cargo comissionado. E aí, a gente sentia que, como era cargo de confiança, né? Principalmente, da gestão: direção e vice direção. Não batiam de frente com a Secretaria, sabe?

No trecho acima, a Amélia compreende que a contratação de gestores mediante concurso público torna a relação com a Secretaria de Educação menos suscetível a ações coercitivas. A participante também fala sobre a falta de diálogo entre a Secretaria de Educação e os professores.

Por mais que as políticas educacionais sejam apontadas enquanto um aspecto que norteia a estruturação do trabalho de professores, a construção do “professor” pressupõe condições dignas para a realização do seu trabalho e dos discursos em torno dele (FERREIRA, 2010). Porém, vale ressaltar que o discurso também tem sua base numa realidade material, e quando se institucionaliza, engessa em si uma forma de ser e estar no mundo de uma realidade histórica passada, objetificando-se em uma estrutura de sentimentos que se distancia do tempo presente devido a dinamicidade das transformações da vida social (WILLIAMS, 1979).

Ou seja, o discurso não necessariamente caracteriza em si o trabalho docente, mas ao se analisar as falas dos participantes desta pesquisa pode-se inferir que suas narrativas também elucidam um fazer que está envolto numa realidade histórica, material e concreta e que se distancia daquela que foi engessada na institucionalização e na estruturação da profissão docente enquanto resultado apenas dos documentos oficiais.

No tema “Papéis, Documentos, Protocolos e Legislação” foram incluídos trechos sobre fichas, documentos, protocolos, tabelas e menções às leis da Educação. Nessa temática, para além do preenchimento de documentação como uma demanda extra (o que foi considerado na análise dos dados), foram incluídas falas que mostram a ciência das(os) participantes mediante processos legais e políticos que atravessam o seu fazer. Esse ponto está presente nas falas da Luiza e da Amélia:

Luiza: Eu acho que o que falta é uma questão de Política Pública, principalmente. Uma Política Pública Estadual que pensa a Educação, aliás que pense qual Educação e qual o objetivo que se quer pra essa Educação Estadual. Então, eu acho assim, não digo só do Estado, tá? Eu acho que Educação Brasileira como um todo. Nós, infelizmente, não temos uma Política Pública consolidada na área de Educação. Se a gente parar para analisar a própria LDBEN, né? Que é o primeiro grande marco da Educação Pública Brasileira, ela é de 1996. Então, se a gente pára para pensar 2006, 2016... menos de 30 anos, né? Em 30 anos, a gente não faz história.

Amélia: De documentação, mesmo. De documentação, de coisas pra fazer, pra preencher. E, tudo pra ontem, sabe? E, coerção também. Por exemplo: a gente fez uma paralisação dia 18 de Fevereiro, né? Pelo Sindicato, né? Uma coisa legalizada. Eles foram avisados e tal. Mas, por exemplo, o diretor chegou pra gente e falou: “Oh! Eu vou ter que colocar no dia ‘falta injustificada’”. Porque a Secretaria mandou. Porque o Sindicato ainda não entrou em acordo, e eles mandaram colocar ‘falta injustificada’ ”.

A Luiza faz menção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. Ela diz que a LDBEN menciona a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, porém que o mercado de trabalho não é o mesmo no ano de 1996 e de 2021, inferindo que há um descompasso entre a realidade de período de elaboração e publicação da lei e as transformações do trabalho dos dias atuais.

Outro aspecto que foi levantado pela Amélia foi a dificuldade de se seguir os protocolos de segurança para o retorno presencial das aulas durante a pandemia da COVID-19. A Amélia afirma que suas dificuldades estavam relacionadas ao próprio processo de alfabetização, pois afirmou que é necessário abaixar a máscara para que as crianças observassem a dicção e a articulação das letras:

Amélia: E aí, a gente tem as regrinhas dentro da sala, né? É... Tem muito aluno que... a gente pega na mão deles a toda hora. Então, é bem difícil essa relação do protocolo da COVID-19, porque eu acho que, na escola, não tem nem jeito. Principalmente, com os menores, né? A gente tem que pegar na mão pra fazer uma letra, eles chegam perto, não tem jeito. A todo o momento. Mesmo usando... é... mesmo podendo não usar a máscara ainda, pior ainda. Nós, professores, a gente também usa a máscara, porém eu, às vezes, abaixo a máscara pra falar a letrinha, senão eles não entendem, né? Eles têm que ver o movimento da boca.

A Rosa enfatizou que a quantidade de papéis a serem preenchidos surgem como uma demanda. Ela afirma que, durante o período de isolamento e de retorno presencial gradual, a quantidade de documentos a serem preenchidos era grande e que foi

diminuindo de acordo com a volta dos estudantes para as salas de aula. Além disso, a participante diz que alguns desses documentos poderiam ser melhor elaborados, ou seja, deveriam ser mais condizentes com as suas necessidades de registrar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Ela comenta sobre o Diário de Classe e a Ficha de HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual):

Rosa: A mais chata, também, das demandas é papelada, né? Assim, é... a gente... não sei, atualmente, passou o período de ensino à distância, essa papelada ficou um pouco mais racional. A gente tem, como professora de música, né? A gente o Diário de Classe. Que o Diário de Classe é um negócio insano e, não necessariamente, elaborado para um melhor funcionamento dos registros. Mas, os papéis tanto eles são poucos, assim: eu faço Plano de Ensino que é útil.

Rosa: Faço ficha de HTPI, que, aí, é assim: eu faço o horário de planejamento individual que eu tenho ali, na escola, que eu tenho que escrever o quê eu faço. Aí, acho meio bobo, né? Porque eu faço HTPI ali, todo mundo está vendo, né? Tipo, eu não escondo da escola, então... Mas, tudo bem. É uma coisa rapidíssima, é um código que a gente coloca e pronto, acabou, está preenchido.

As fotografias a seguir ilustram a documentação presente no trabalho dos professores. Tais documentos são referentes aos registros das atividades realizadas e às outras atividades que os professores realizam durante o horário de trabalho individual tanto no ambiente escolar quanto no domiciliar.

A Luiza registrou em fotografia a estante de livros de sua casa. Os objetos sugerem que há um ambiente de trabalho e estudo. Há fotografias ao fundo que retratam sua família e um pingente ao lado com a frase “Fé todo Santo Dia”, que a participante diz representar uma lembrança das motivações para seguir com o trabalho.

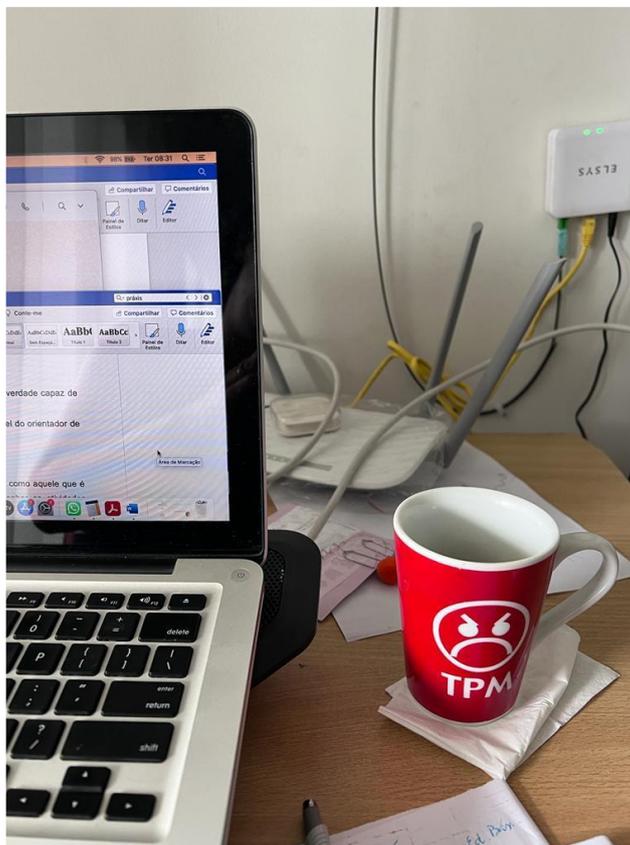
“As Coxias do Ano Letivo: Os Holofotes Não Estão Aqui” - Fotografia 11



Fonte: Produção fotográfica realizada pelo Luiza

Além da fotografia acima, a Luiza também registrou dois momentos de sua mesa de trabalho em casa. O primeiro deles mostra um lado com uma caneca vermelha com a sigla “TPM” impressa. A participante diz que a caneca representa o como ela é vista pelos demais no seu momento de cansaço e de estresse advindos da quantidade de trabalho que tem que realizar, denunciando também o machismo por trás da culpabilização do ciclo menstrual pelas questões emocionais, invisibilizando a quantidade de trabalho realizado por ela em seu ambiente domiciliar. Esta quantidade de trabalho é registrada na fotografia subsequente, representada pelos objetos, documentos e contas sobre a mesa, ao lado do notebook e que está ligado, demonstrando que a composição fotográfica foi feita durante a realização de suas atividades.

“A Fábrica Misógina Da Sobrecarga: Não É Culpa Da TPM” - Fotografia 12



Fonte: Produção fotográfica realizada pelo Luiza

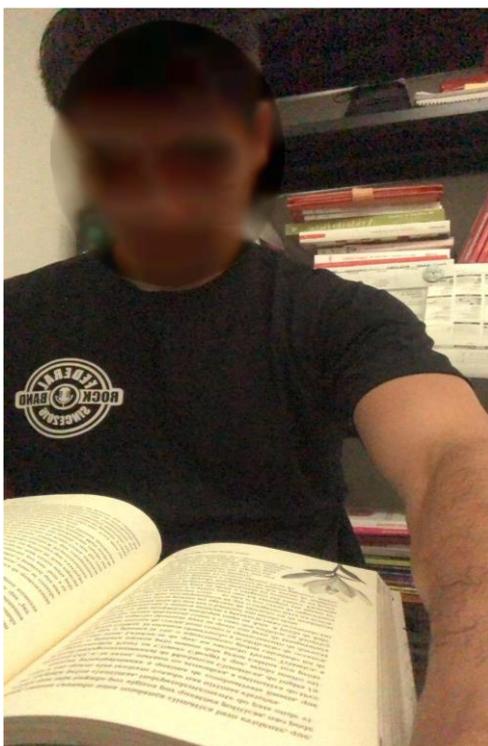
“Recebidos do Mês” - Fotografia 13



Fonte: Produção fotográfica realizada pelo Luiza

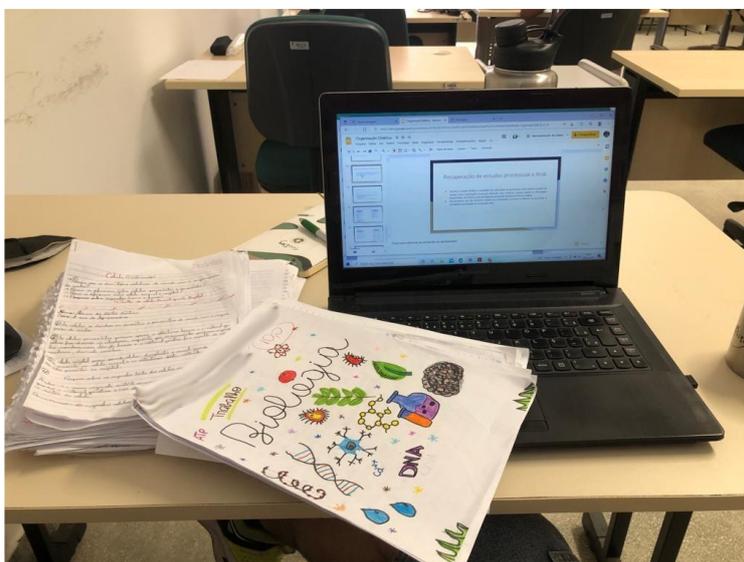
O Flávio produziu fotografias que também retratam as atividades do seu trabalho em horários dentro e fora do ambiente escolar. Ele afirma que quis registrar tanto as correções dos trabalhos dos estudantes quanto as horas de estudo e de preparo para suas aulas. Considerou-se alocar essas fotografias nesta sessão do trabalho devido às produções dos estudantes também serem uma forma de documentação das atividades realizadas em sala de aula. Conjuntamente com as fotografias do Flávio, a Amélia também fez composições fotográficas da preparação das aulas, em que registra tanto os materiais utilizados quanto as tabelas e os documentos em que constam as habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

“Quem Ensina Também Estuda” - Fotografia 14



Fonte: Produção fotográfica realizada pelo Flávio

“Quando O Trabalho Não Invade O Lar” - Fotografia 15



Fonte: Produção fotográfica realizada pelo Flávio

“Por Dentro de Ato de Ensinar” - Fotografia 16



Fonte: Produção fotográfica realizada pelo Amélia

De acordo com Vossa e Garcia (2014), o foco nos índices das avaliações externas criam novos meios de se vigiar e controlar o trabalho docente. Nesse sentido, ao observar as fotos e os trechos acima, o planejamento deixa de ser uma ferramenta de trabalho e passa a ser um modo de controle restrito à um modelo de cunho produtivista, sendo que a fala dos participantes também ilustram um estranhamento em relação aos papéis e instrumentos de trabalho.

Tal fator corrobora com Alves (2010) e com Marx e Engels (2008), haja vista que os processos de alienação do trabalho (não, necessariamente emprego, mas a capacidade inerente do ser humano de transformar o meio e a si numa relação dialética e histórica) tornam os processos, ferramentas, meios e produtos estranhos ao trabalhador, gerando a perda de sentido em relação àquilo que faz.

Portanto, uma maior burocratização não implica, necessariamente, em uma Educação que vá de encontro ao que a vida social demanda, mas se concretiza a divisão social do trabalho entre aqueles que executam e aqueles que gerenciam e vigiam os demais. Esses pontos também corroboram com o que Antunes e Pinto (2018) afirmam sobre o modelo taylorista-fordista de vigiar e cercar o trabalho, controlando a perda de mais-valia, otimizando os resultados e exigindo que as tarefas sejam realizadas de um

modo determinado, sem considerar o real conhecimento dos funcionários, desapropriando-os da sua própria capacidade ontológica de transformar ao meio e a si, visando maximizar os lucros em detrimento de se produzir para sanar suas necessidades.

O último subtema dentro deste tema é a Reuniões, Eventos e Cursos de Formação Continuada, que contemplou trechos que mencionam Horário de Trabalho Pedagógico Comum (HTPC), eventos e cursos formativos. Sobre a reunião HTPC, a Rosa afirma que é um tempo que poderia ser melhor aproveitado, pois a professora não se sente contemplada nos temas abordados e que os mesmos são voltados para a alfabetização e para o ensino de Matemática. Devido a esse ponto, a participante afirma não se sentir pertencente à escola, pois os temas não contemplam as aulas de Música (disciplina que ministra) e de Educação Física:

Rosa: Em relação, então, ao HTPC, a reunião. Ela é um pouco chata e dá um pouco de desânimo, também, porque ela não é pensada para professores de Música e Educação Física. Apesar da gente ficar horas falando lá, sobre qual que é a melhor estratégia para o ensino matemático. E, é chato. É chato, eu não me sinto parte da escola.

As Participantes Rosa e Amélia e o Flávio fizeram menção à formação continuada. A Rosa diz que a qualidade dos cursos de formação melhorou, porém que acabam se voltando para a alfabetização. Tal enfoque na alfabetização, de acordo com a participante, é devido à exigência feita para que as professoras alfabetizem as crianças dentro de um período esperado:

Rosa: Está melhorando nesse aspecto, assim, de cursos serem só sobre isso melhorou muito. Mas, palestras motivacionais horrorosas, que eram sempre nesse sentido de ler e escrever. E, assim, eu acho que elas são muito cobradas sobre isso.

Já a Amélia narra que não há dispensas para que os professores busquem formação e aprimoramento:

Amélia: Cursos: cursos, assim, de formação, mesmo, começaram a dar há pouco tempo atrás. A gente não tinha. Só que, a gente também não tem uma dispensa, nenhuma, né? Pra fazer curso nenhum, né?

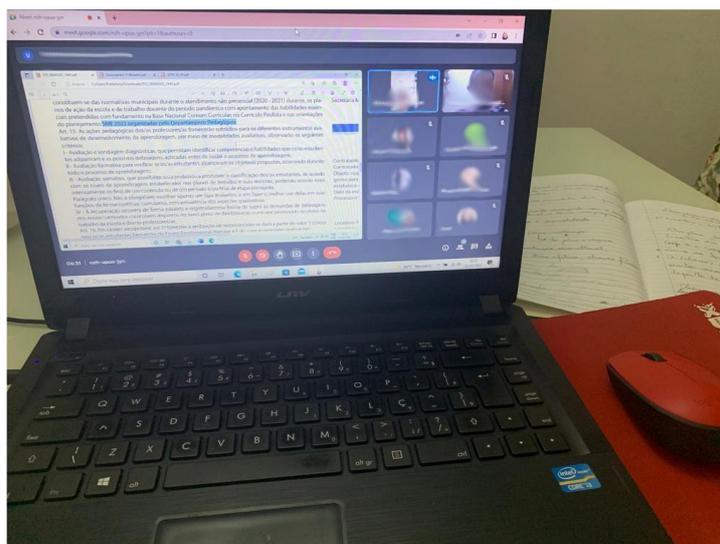
O Flávio faz uma relação entre a quantidade de trabalho que os professores realizam e a não busca pela formação continuada. Além disso, menciona o

agenciamento do trabalho e do ambiente familiar e um sentimento de não valorização dos professores que levariam à uma perda de sentido na busca de cursos de formação continuada:

Flávio: E, os professores também, né? A questão da formação continuada, né? Sempre buscando. Porque, eu vejo que muito professor, também, acaba se estagnando, né? Talvez, por essa carga absurda de trabalho, né? E, família, tendo que conciliar. E, às vezes, falam: “Ah, por que que eu vou ficar estudando se eu não tenho reconhecimento?”, né? Tem muito isso também.

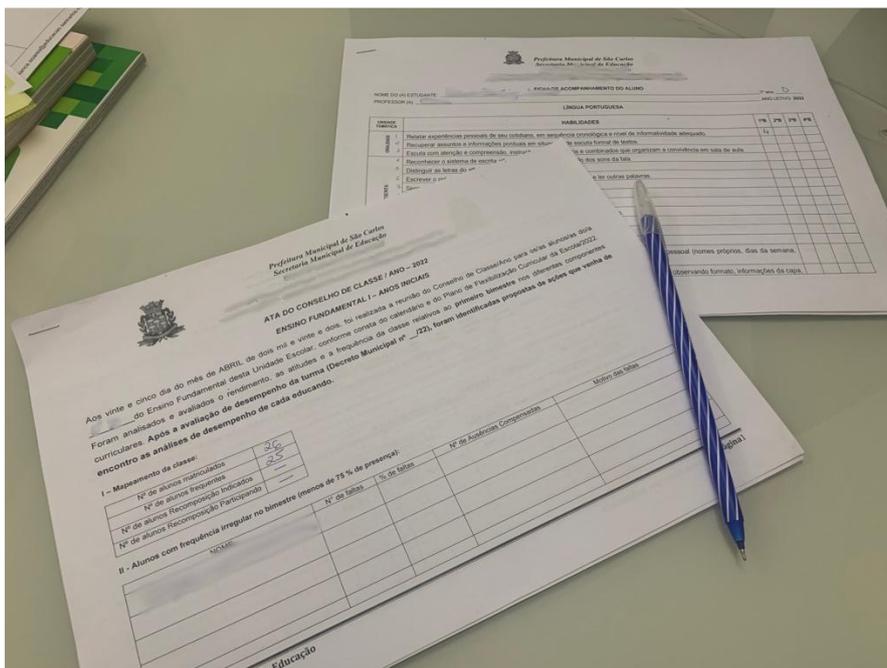
Neste tema há registros fotográficos feitos pela Amélia, os quais representam, segundo ela, o trabalho que ocorre em momentos além daquele em sala de aula e que não é visto com tanta frequência pelas pessoas. A participante registrou documentos, como a ata da reunião, e um momento de formação além da própria reunião de HTPC:

“O Segundo Final de Expediente” - Fotografia 17



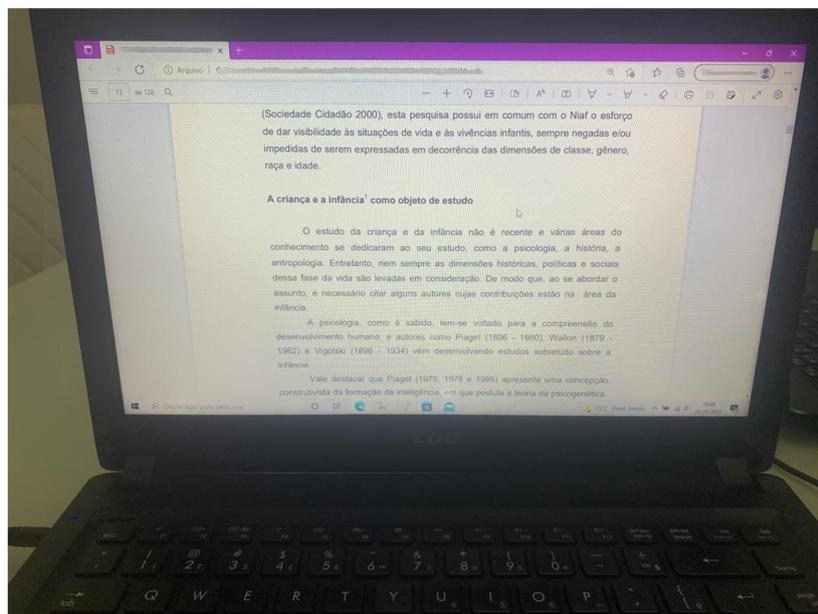
Fonte: Produção fotográfica realizada pela Amélia

“Pós-Reunião” - Fotografia 18



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Amélia

“A questão é a formação?” - Fotografia 19



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Amélia

A Luiza fez um registro da via que utiliza para se deslocar entre uma cidade e outra para ministrar suas aulas. Ela diz que é um momento que, apesar de se observar o

pôr do sol, também não é visto pelas pessoas, mas que o deslocamento acaba se tornando uma demanda do seu trabalho:

“Dos Caminhos Que Não Nos Movem: O Eterno Retorno” - Fotografia 20



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Luiza

5.4.CONTATO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Este tema se refere como as(os) professoras(es) percebem a relação entre a escola, as famílias e a comunidade. Os trechos aqui compilados fazem menção às estratégias utilizadas pelas(os) professoras(es) e/ou pela escola para se aproximar das famílias e da comunidade. Além disso, também foi considerado falas sobre como as(os) professoras(es) percebem o acesso a eles pelas famílias em reuniões, relações de conflitos e/ou parceria e a presença ou ausência dos responsáveis na vida escolar dos estudantes.

Foram levantados dois subtemas dentro deste tema: Meios de Contato Entre Escola e Comunidade/Família, Relação com a Comunidade/Família. A primeira está relacionada com as estratégias utilizadas pela escola para se aproximar das famílias e da comunidade. A segunda é sobre os relatos de parceria ou de conflito presentes na relação dos responsáveis e da comunidade com a escola.

Sobre as estratégias de aproximação, Luiza, Rosa, Amélia e Flávio relatam sobre a reunião de pais e professores. A Flora relata a utilização de agenda como uma

estratégia de comunicação com os pais e que é adotada pela rede municipal. Outra estratégia que a participante relata é a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho (não especifica o nome, dirigindo-se apenas como Conselho).

Outra estratégia utilizada é na hora da entrada e saída das crianças como meio para se conhecer os pais, além dos horários de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). O Flávio relatou que uma estratégia que utiliza como forma de aproximação da comunidade com a escola é a utilização do espaço da biblioteca como um lugar onde se realiza palestras com convidados. O participante relatou da vez que convidou uma vereadora transsexual da cidade para falar sobre sexualidade com os alunos:

Flávio: E, foi bem interessante porque teve outra situação que eu levei lá na escola, falando da questão da sexualidade e tal, e eu levei uma... agora, eu não vou lembrar o nome dela, mas ela era... era... eu não lembro se ela era funcionária pública ou se ela trabalhava na prefeitura, né? E, ela era trans. É, né? Porque ela ainda está viva.

Dentre as estratégias, a Flora narrou da importância da mobilização da família e da comunidade, inclusive, quando precisa arrecadar materiais recicláveis para realizar atividades com as crianças. Nesse relato, ela afirma ser importante a conscientização de que a escola pertence às crianças, às suas famílias e à comunidade.

Assim sendo, a participante realizou uma sequência de composições fotográficas de uma atividade que realizou na escola a partir da demanda de um aluno que apresentou um laudo registrado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A participante relata que essa criança estava curiosa com um espaço inutilizado na escola. A partir dessa curiosidade, a professora construiu um plano com as crianças de montarem uma horta comunitária naquele espaço. A professora, em parceria com os pais e com a direção da escola, conseguiu mobilizar um funcionário para fazer a limpeza do espaço, que estava com mato e entulhos. Após a limpeza, houve o acionamento de um grupo de idosos da Fundação Educacional São Carlos. Esse grupo trabalhou com as crianças o plantio de ervas medicinais, explicando a sua função e como deveriam ser devidamente plantadas. Em sequência, a professora criou uma rotina de cuidados com a horta montada em parceria com as crianças e com a comunidade. No final do ano, os produtos da horta foram distribuídos gratuitamente para os moradores da comunidade. A sequência de fotografias que ilustram essa atividade será apresentada a seguir:

“Criando Um Novo Espaço” - Fotografia 21



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Flora

“Gerações Aprendendo A Habitar O Novo Espaço” - Fotografia 22



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Flora

“Novas Vidas Num Novo Espaço” - Fotografia 23



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Flora

Apesar das parcerias que a Flora construiu com as famílias e com a comunidade, ela e as(os) demais participantes relataram que sentem pouca participação dos responsáveis na vida escolar dos estudantes. A ausência dos responsáveis nas reuniões é comentada por todas(os) as(os) participantes, de acordo com os trechos que se seguem:

Luiza: Exatamente! Poucas famílias participam do processo educativo dos filhos, sim. Até porque, também, acontece muito assim: de que reuniões de pais não são em horários adequados para o trabalho dos pais. Então, ou elas acontecem durante o período de aula... então, sei lá... 7:00 horas da manhã ou 4:00 horas da tarde. Não acontecem nos finais de semana, né? Que são períodos em que os pais têm um pouco mais de... de... jogo de cintura, né? Pra poder ir. E, também, acho que há um desinteresse mesmo dos próprios pais, e... não irem, né? Não irem ver, acompanhar o filho. Tem pai que só manda o filho porque é obrigado. A gente também sabe que tem essa parcela da realidade, né? Do pai que é obrigado a mandar o filho para continuar recebendo Bolsa Família... é... pra... pra que o filho receba uma alimentação adequada. Tem pai que deixa o filho na escola porque quer deixar, né? Mas, tem pais, que sim, frequentam a escola, que, quando tem algum problema, vão pra lá e questionam, querem conversar, buscam... enfim. A gente tem um pouco de tudo lá, né?

Flora: Então, assim, a dinâmica é outra. Se você liga pra um pai do regular, ele está ali muito mais rápido, né? Mas, existe essa diferença “Integral e Regular”. Os pais do regular participam, você conhece muito mais. A gente, no integral, a gente se comunica através de agenda. A gente está em Março, tem pais que eu nunca vi ali. A gente faz uma primeira reunião. Se ele não vai... a gente costuma fazer no

horário de HTPC que é a noite para já ter essa possibilidade de ir... e abrimos: “Oh, não pôde vir? Estou aqui de tal a tal horário.”. A gente também pode articular horário. Mas, tem pais que eu nunca vi, né? Se eu não pegar a ficha para ver a fotinho, eu não sei.

Rosa: Gente que não sabe que a gente tem interesse no melhor possível para as crianças. Mas, agora no presencial, amenizou. O contato com os pais é menos direto. Só os vi na reunião de pais, mesmo, por enquanto. E, foi bem breve. Eles não... não falam muito, né? Não tem muitas dúvidas sobre as atividades de Música. Como elas são aulas mais breves, acaba sendo um contato, também, mais breve.

Amélia: Não muitas pessoas. Mas, as crianças... é que nesse dia, as crianças não têm aula, né? São as crianças que vão participar, vão apresentar algum trabalhinho. Elas vêm pra escola pra apresentar pra quem vem assistir, né? Pra quem vem à Feira. E aí, as crianças que não têm aula, normalmente as maiores, né? Que já podem vir... vai embora sozinha, né? Eu vejo que elas vêm mais. Mas, assim, não vejo muitos pais, não.

Flávio: No Ensino Fundamental no ano que eu dei aula no (nome da escola), peguei umas turmas excelentes, cara, os alunos eram muito bons. É... é... Só que, assim, eu não tinha muito contato com os pais, né? Eu achei muito estranho, porque os pais, eles não participavam muito assim, né? Alguns iam em reuniões de pais e tal, né? Mas, era aquela questão de ir lá pra ver a nota do filho e não ter muito diálogo com o professor. Eu não lembro de ter discutido pedagogicamente com algum pai, assim. Nem na prefeitura, e nem quando eu estava no Estado.

A Luiza, como citado acima em sua fala, percebe que há fatores fora do ambiente escolar e que dificultam o contato entre a família e a escola. Ela cita a questão das reuniões serem no horário de trabalho dos pais, além de perceber que os responsáveis veem na escola um espaço para acolher outras demandas de seus filhos para além da educacional. Tais aumentos nas demandas também correspondem ao modo flexibilizado de trabalho, e denunciam as consequências de um Estado mínimo, capitalista e neoliberal, aumentando-se a quantidade de assuntos a serem trabalhados ao invés do aprofundamento e do desenvolvimento de pensamento crítico. Aliás, o trabalho invade a vida doméstica, principalmente das mulheres, inferindo num número de afazeres maior, menos controlado pela própria trabalhadora (CAU-BAREILLE, 2014).

Alves e Côco (2018) em um estudo sobre a consideração das famílias sobre à escola, afirmam que as famílias compreendem o trabalho dos professores no contexto analisado como uma extensão da esfera do cuidado, principalmente, em relação à Educação Infantil. Apesar dos familiares considerarem a formação técnica dos

professores, eles sentem que há um distanciamento em relação à escola e à vida escolar das crianças (ALVES; CÔCO, 2018).

Tal distanciamento é sentido pelas(os) professoras(es) aqui entrevistadas(os) nos espaços formais de interação com a escola, o que infere na necessidade de mais pesquisas que aliem a relação escola/família como algo constituinte do trabalho docente, ao invés de analisarem o fazer desses profissionais isolados em si e/ou em contraste com as políticas públicas.

Além disso, as(os) professoras(es) notam que a utilidade da reunião é referente às notas, o que acusam como uma das causas de não comparecimento. Nesse sentido, o foco nos modelos avaliativos e nos resultados geram espaços estranhos aos pais, que podem não compreender o espaço da reunião como algo que vá de encontro às reais necessidades da família quanto ao processo educativo dos filhos, podendo, inclusive, gerar conflitos entre esses atores, apesar dos participantes considerarem importante e potente a presença da comunidade na escola.

No segundo subtema deste tema, *Relação com a Comunidade/Família*, foram consideradas as falas que descrevessem relações de conflito e/ou parceria entre a escola, a família e a comunidade. A Rosa relatou sobre uma mãe cujo filho tinha um quadro dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com a participante, a relação com essa mãe foi de parceria, uma vez que a criança necessitava de um profissional de Educação Especial. A mãe da criança auxiliava enquanto o profissional de Educação Especial não tinha sido contratado. Nas palavras da Rosa:

Rosa: Depois da pandemia, eles já sabiam que eu existia. Mas, eu sinto uma amistosidade, entendeu? Uma amistosidade, que já é algo a mais do que ser estranho. Mas, diálogo, diálogo, mesmo, há pouco. Também, está tendo poucos problemas, né? Então, eu não sei se só não houve a necessidade. Tem uma mãe em particular, com quem eu dialogo bastante, que é uma das mães de crianças público-alvo de Educação Especial. E, é um menininho que, particularmente, gosta muito de Música, então ela me conhece. Pela falta de professores de Educação Especial ao longo dos anos, ela frequentou a escola meio que fazendo, às vezes, meio que tentando substituir o professor de apoio, até o professor de apoio chegar, sabe?

Consta ainda nas falas da Rosa relatos de situações em que a professora percebeu que, após o retorno presencial das aulas, alguns os pais estavam mais participativos politicamente, inclusive movendo ações e movimentações para reivindicar a contratação de profissionais de Educação Especial pela prefeitura. Apesar

desses relatos de parceria, a professora também relatou episódios de enfrentamento por parte dos responsáveis das crianças, além de outros problemas que vivenciou com os familiares durante o período de ensino à distância devido ao isolamento social como medida de segurança sanitária frente a pandemia da COVID-19:

Rosa: E aí, tinha um menino querendo falar sem levantar a mão. Então, repetitivamente, mas numa boa, eu falava pra ele: “Não, mas tem que levantar a mão para falar. Tem que levantar a mão para falar.”. E, também, não ouvia o conteúdo da fala dele. Não percebia nem que era sempre o mesmo, porque o microfone dele estava ruim. Aí, no final da aula, a mãe dele escreveu no chat assim, que era um absurdo, que eu fazia diferença das crianças. Ela não deixava o filho dela falar, que era, nitidamente, que eu não gostava dele. Entende? Então, a gente vai ficando meio cercado. É uma coisa, assim, a gente é vigiado, mas é vigiado pelas metades, né? Fora de contexto.

Outro relato que a Participante traz é referente aos responsáveis pelas crianças “burlarem” condições estabelecidas pelo Conselho Tutelar em relação à frequência dos estudantes na escola. De acordo com a participante:

Rosa: Então, eu acho que eles aprenderam, provavelmente, eu acho que nos próximos anos, a gente vai ter que, talvez, reformular como que funciona o Conselho Tutelar, porque eu acho que eles aprenderam a burlar. Tipo assim: já sabe que se faltar cinco dias consecutivos, a gente manda para o Conselho Tutelar. Então, falta quatro. Aí, vai um. Aí, falta mais quatro. Aí, vai um. Entendeu?

Além das questões apontadas anteriormente, a Rosa relatou que, ao mesmo tempo em que alguns familiares a enfrentavam, outros participavam mais do processo educativo das crianças durante o isolamento social. Ela relata que essa participação acabava atrapalhando o desenvolvimento das atividades, uma vez que os pais se voltavam mais para a alfabetização do que para atividades lúdicas, segundo as representações do que a alfabetização significava para os responsáveis. Segundo a participante:

Rosa: Porque tinha uma intersecção aí, que eram pais que estavam decidindo pelas crianças os conteúdos a que elas tinham direito. E, por isso que a gente era tão insistente. E, às vezes, punitivo até com nota, mesmo. Porque, para mostrar para esses pais que a nota estava baixa, se eles reconhecem essa linguagem, que eles não tinham o direito de determinar que conteúdos a criança dele tem acesso ou não, entendeu? Porque isso é privar a criança de um direito. Arte é um direito. Educação Artística é um direito, né?

Rosa: Os pais que são próximos e participativos, com o contato com a gente, eles entendem a importância desses conteúdos menos tradicionais, né? Então, assim, a gente vê, realmente, pais.. alguns pais que eram distantes da escola, mas que achavam a Educação Escolar importante, só que não sabiam como fazer. Mas, também, faltava humildade e o reconhecimento do profissional que estava lá, trabalhando com o filho deles, pra dialogar e entender porque que o professor estava designando aquele conteúdo, e não aquele conteúdo que ele achava que era bom e adequado, né?

A Amélia narrou que sente os pais distantes da vida escolar das crianças. Ela diz que tenta compreender que há pais que trabalham e que precisam que as crianças fiquem na escola, pois não têm com quem contar para cuidar delas. Porém, apesar desse esforço para compreender a realidade das famílias, a professora diz que sente uma postura superprotetora dos pais, e que isso contribui para a desvalorização da sua profissão:

Amélia: Mas, eu queria que a gente fosse mais respeitado pela comunidade, porque, às vezes, a gente chama a atenção de um aluno, e dá um bilhete, e pede pra mãe ligar. Às vezes, a mãe vem pra escola pra defender o filho, em vez de conversar sobre o comportamento da criança, sobre o que ele fez, né? Parece que a gente está errado de chamar a atenção, né?

Outro ponto levantado pela Amélia é que ela sente que os pais não apoiam os professores nas movimentações políticas como, por exemplo, paralisações e greves. Nesse aspecto, o Flávio corrobora com as falas acima da Amélia:

Flávio: Então, você entendeu as coisas, né? Tem aquela família que é cega; que não acompanha, né? E, eu acho que é isso que acaba contribuindo pra... pra esse descaso com a Educação, né? Tanto dos alunos quanto do Poder Público, enfim. Porque se a família não cobra, né? Se ela não está presente ali, e não sabe o que está acontecendo; simplesmente está mandando o filho para a escola. E aí, as Políticas Públicas, também, acabam sendo feitas de qualquer forma, porque não tem ninguém cobrando.

O professor relata que teve episódios de apoio e de conflitos com os responsáveis dos estudantes:

Flávio: Uma, foi uma avó de um aluno, de um aluno problemático, que, assim, na minha aula. E, ela veio conversar comigo pra saber do neto dela, e eu falei: “Cara, ele não respeita, né? Ele... né? Bate muito de frente e tal. Não faz o quê tem que fazer.”. Só que ele era um aluno

bom, né? Só que ele tinha esse problema. E, ela falou: “Pode deixar que eu vou conversar com ele. Eu vou dar umas palmadas.”. Eu falei: “Não! Não precisa bater nele. Não precisa bater no seu neto, né? Conversa com ele, né? A gente não resolve as coisas assim.”. Ela falou: “Pode deixar.”. E, foi bom porque, depois dessa conversa que eu tive com ela, ele veio conversar comigo. Ele estava no segundo ano, né? E aí, ele falou: “Oh, professor. Minha avó veio conversar comigo.”. Eu falei: “Ela não te bateu não, né?”. Ele falou: “Não, não. Mas, eu vou mudar.”. E, eu falei: “Beleza! Você é um menino bom e tal, né?”. E, cara, dali pra frente, o moleque ficou dez, assim, né? Melhorou muito, né?

Flávio: E aí, ele falou para o pai dele que eu o agredi; que eu bati nele e tal. E aí, no outro dia, o pai dele foi lá pra... pra... “Quem é esse professor que bateu no meu filho e tal?”. E aí, ele... os próprios colegas dele falaram assim: “Não! O professor não fez nada, não.”. Ele... né? E mesmo assim, ele não ficou feliz. Eu não estava lá nesse dia. E aí, no outro dia, eu fui para dar aula e os alunos falaram: “Não! O pai dele veio aí pra te bater.” E, eu falei: “Bater em mim? Ué? Por quê?” Bater ne mim?”. E, eu falei: “Que cara doido!”.

A relação com os pais também denuncia que, tanto da escola quanto da família, se espera o desenvolvimento de papéis que, não necessariamente, condizem com a realidade vivida por ambas. Enquanto instituições, também passam a ser regidas por uma estrutura de sentimentos (WILLIAMS, 1979) ligadas ao passado focado no desenvolvimento e no progresso através da consolidação de modelos condizentes ao sistema de produção e que irão sistematizar um formato específico de escola e de família, atribuindo funções aos seus atores que fogem a sua consciência e ao seu controle.

Nesse sentido, compreender que a escola e a família surgem dos movimentos histórico-dialéticos de construção da sociedade e do ser humano em si pode ser fundamental para se analisar a Educação, que também é um produto desse processo (SAVIANI, 2011). Ao se observar os trechos acima, as(os) professoras(es) sentem que, em grande parte, há um distanciamento entre eles e as famílias, justamente porque elas são consolidadas num modelo que os tornam estranhos entre si, pois os familiares vivem uma rotina de trabalho que não permite a participação na vida escolar, assim como há um sistema gerencialista e performático que determina um fazer pedagógico estranho aos professores e à família.

Assim, a análise a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética permitiu inferir que os professores, enquanto seres humanos dotados da capacidade de trabalho que lhes é alienado, pode elucidar o emaranhado social, histórico, econômico e

cultural que atravessam a escola enquanto instituição. Tendo isso em vista, também se infere que, em contrapartida, se analise a família da mesma forma, sendo relevantes mais trabalhos que enfoquem essa perspectiva na relação escola/família.

Há de se considerar que são poucos os espaços dispostos para que as(os) professoras(es) reflitam a própria prática. A reunião de HTPC, como relatada pela Rosa, não têm sido o suficiente, pois os temas trabalhados não são construídos nem com os professores e tão pouco com as famílias. Nesse sentido, considerar a profissão docente em si, nos termos de como são estruturalmente construídos, ainda infere culpa aos profissionais e distanciamento em relação à família, o que pode inferir numa visão romanceada do fazer docente e que se consolida culturalmente e que molda o que se espera que os professores façam (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019; SCHEINVAR; MEDEIROS; COUTINHO, 2016).

5.5.RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

O Tema Relação com a Comunidade Escolar é dividido em dois subtemas: Relação com os Estudantes e Relação com a Equipe Escolar. No primeiro subtema foram selecionados trechos que descrevem como as(os) professoras(es) percebem sua relação com os estudantes, no sentido de como ambos são compreendidos nas interações com o ambiente escolar. O segundo subtema se refere à relação das(os) professoras(es) com a equipe escolar.

Sobre o primeiro subtema, a Luiza descreveu situações em que sentiu medo em relação aos estudantes quando lecionava numa instituição pública estadual de ensino. Ela relatou uma situação em que foi ameaçada por um estudante, além de exemplos de colegas que foram agredidos ou que tiveram algum bem danificado:

Luiza: Eu, assim, as únicas duas vezes em que eu senti medo de dar aula na escola pública, foi... é... na escola de projeto de tempo integral quando eu dava aula lá, no período integral, e que a gente tinha alguns alunos que estavam fora de perfil também, então era um aluno... o menino tinha 15/16 anos e estava no oitavo ano. E aí, eu não sei qual o foi o comentário que eu fiz, né? E aí, ele falou assim: “É, profess.. dona. Cuidado que isso pode ‘moia’ pra você”. E aí, eu falei assim: “Você está me ameaçando? Porque se você estiver me ameaçando, eu vou ter que tomar uma providência.”. E aí, ele falou: “Não, não estou te ameaçando não, dona.”. E, eu sabia que ele já tinha um histórico de... de.. da Fundação Casa e tal. Então, naquele momento, eu me senti acuada. E assim, a gente teve caso, sim, de professor que teve o

carro vandalizado, pintado, riscado dentro do estacionamento da instituição. A gente teve um caso de uma professora que, numa “brincadeira” entre alunos, ela foi... é... ela foi... deram uma voadora nela. Basicamente, foi isso. O aluno disse que não tinha a intenção de agredir a professora, mas é o que acabou acontecendo.

Além disso, a participante cita, comparando com a sua atual situação no IFSP, que os estudantes que vieram de instituições estaduais e/ou municipais para o instituto modificaram seus comportamentos na medida em que se sentiam tratados com maior liberdade e respeito dentro da escola. Apesar de a participante relatar que ainda há situações de enfrentamento, ela também relata que mantém um bom relacionamento com os estudantes e que isso perdura para quando os mesmos se formam e ingressam na universidade:

Luiza: É... e aí, uma coisa que eu acho que acontece e que é muito bonito de ver é que, os alunos que chegavam, assim como aconteceu nas universidades, né? Quando houve as cotas, o início das cotas. Esses alunos, muitas vezes, se superam, né? Conseguem superar a sua dificuldade, e acabam tendo até mais... é... um rendimento, um desempenho acadêmico melhor.

A Flora compreende que as crianças com quem trabalha devem ter um papel ativo no fazer pedagógico em sala de aula. Um ponto que a participante salientou foi que o sentir das crianças deve ser respeitado, sem a necessidade de se alterar o tom de voz quando as mesmas não querem fazer a atividade proposta. A participante relatou a importância de se compreender os motivos pelos quais as crianças querem ou não realizar a atividade:

Flora: E, às vezes, você não está afim. Tem crianças que não gosta de dançar, tem crianças que não gosta de pintar, né? E aí, a gente também precisa respeitar isso, né? Mas, está no caminho. Vai mais alguns anos aí, mas está melhorando, sim.

Além disso, a participante diz que uma atitude mais autoritária torna a aula mais difícil para ela:

Flora: Você se boicotando, sabotando o tempo todo as crianças, né? Isso é o que mais me marca hoje, sabe? Eu digo: “Vai ser feliz!”. Tem que cumpri, ali, uma série de coisas para o esquema funcionar? Precisa! Mas, como que a gente faz para ficar mais leve, né? Então, quando fala: “Tia, mas eu não quero fazer isso hoje.”. “Ok, o quê que você quer fazer agora?”. “Tia, eu quero deitar, ver um livro.”. “Tá, se

“você fez isso agora, em algum outro momento, você faz isso aqui? Que é importante e tal?”. “Faço!”. É só negociar, sabe?”

A Flora compôs uma fotografia de uma atividade que realizou em sala de aula com as crianças. Tal fotografia mostra uma casinha feita com lençóis. Nesta atividade, as crianças comunicaram seus desejos em relação ao que poderia ser construído para ampliar a casinha. Tendo isso em vista, esta fotografia ilustra o papel ativo das crianças no seu processo de educação, uma vez que a professora narrou que as habilidades de socialização e parceria foram trabalhadas durante a atividade.

“Com O Quê Se Tem, Se Constrói Algo Para Nós” - Fotografia 24



Fonte: Produção fotográfica realizada pela Flora

Outra consideração feita pela Flora foi a de que sua sala de aula é dividida em espaços com atividades diversas, possibilitando a liberdade para que as crianças escolham o que querem fazer naquele momento:

Flora: Então, eu acho assim, oh: você entra na minha sala, você fala “o que é isso?”. Porque é totalmente o oposto daquela que as crianças estão todas sentadas, alinhadas, “agora, eu falo”, “agora, você fala”, né? É muito louco! Tem um canto em que eles estão pintando, tem outro canto de crianças que estão limpando, tem outro canto em que estão dobrando o lençol, né? E, isso pode soar desorganização, indisciplina. E, a gente tem um vínculo! Sabe? A gente troca no olhar. Eu não preciso aumentar o tom (é alto, porque é alto), mas eu não

preciso, sabe? Eu tenho tempo de conseguir olhar para as especificidades, mesmo que eu... às vezes, eu não consigo atender todas, né?

Neste sentido, a participante diz que essa liberdade é importante para que as crianças criem suas identidades explorando as atividades que gostam ou não de fazer:

Flora: É necessário saber formar uma fila? É! Mas, o tempo todo? Pra quê? Né? Deixa! Deixa as crianças mostrarem que elas são! Deixa essas identidades aflorarem, sabe? Expressar, né? O quê que você faz quando você está com raiva? “Ah, mas agora é a hora que...”. Não pode nada! Então, engula a sua raiva? O quê que isso está trazendo de consequência, né? “O quê que a gente pode fazer para melhorar? Você quer chorar? Você quer ir chutar, lá fora, a areia? Quê que você quer fazer?”, né? Ouvir um pouquinho mais as crianças. E... e... isso, não é indisciplina, né? Um dia que a criança não quer ficar numa sala, que é uma hora determinada, é repouso: “Tia, mas eu não quero dormir.”. “Ok, não durma.” Você quer o quê? Botar uma música? Você ouve? Vamos aqui, juntos. O quê a gente pode pensar nesse momento? Relaxa...”. “Tia, mas eu não quero.”. “Você quer ver um livro quietinho?” Ele tem que entender: existe o respeito pelos outros, mas, nem sempre, eu tenho que fazer tudo igual. Né?

A Rosa também narra que há espaço em sua aula para que as crianças possam intervir com maior liberdade. A atividade que a participante descreveu foi uma roda de capoeira, em que organizou com a turma em roda, ensinou o gingado e orientou que as crianças deveriam ocupar o centro de dois em dois:

Rosa: Que nem, teve uma turminha, e que era assim a atividade: a gente fez uma roda, e não era, exatamente, a roda de capoeira, né? Era uma atividade para ter uma vivência parecida. Depois, eles vão ver o vídeo, se aprofundar e tudo. E aí, nessa roda, a gente fazia o gingado da capoeira, e eu falava que tinha que entrar de dois em dois. Mas, eu não falava: “Fulano e ciclano! Vocês!”. Eu falava: “Não! Vocês vão ver se a roda precisa de dois ou não.”. E aí, três turmas fizeram isso numa boa. Então, a roda estava sempre com dois ali. Entrava dois, às vezes, ameaçava entrar três. Mas, eles estavam aprendendo a se observar, aí eles sabiam se eles tinham que sair ou não. Foi muito legal!

A participante também relatou a falta que faz um profissional de Educação Especial em sua sala de aula, pois acredita que o mesmo consegue traduzir as necessidades das crianças, o que facilita a sua relação com a turma e com a professora:

Rosa: E aí, tem um menino que, também, é agressivo, sabe? E, que tem dificuldades de socializar com as outras crianças sem ser agressivo. E aí, com a professora de Educação Especial, eu senti que ela fazia meio que uma tradução pra ele do quê estava acontecendo. Porque ele interpretava um olhar como uma afronta. Ele interpretava uma interação de um outro colega com ele como uma afronta. Então, a professora de Educação Especial conseguia auxiliar nesse aspecto, assim, sabe? É... conseguia minimizar as coisas que incomodavam ele, porque ele... ele tem TEA, né?

O Flávio também salientou a importância de uma relação dialógica com os estudantes. O participante relatou as experiências de quando chamava convidados para dar palestras na biblioteca da escola:

Flávio: E, eu conseguia também... é... trazer pessoas de fora pra ir lá fazer uma palestra, então... é... trocava ideia com alunos. Então, o meu contato com os alunos sempre foi de diálogo, né? Desde o Fundamental normal, a EJA, mais ainda, né? Porque você consegue fazer alguns combinados mais fácil, né? Eles têm já uma maturidade. E... e... era bem, assim... tranquilo, né? Essa relação com os alunos, né? E, isso ajudava, né? No processo de aprendizagem ali, porque eu conseguia trabalhar, né? Com eles, né? A parte pedagógica ali, e contato que eu tinha com eles, né? De respeito mútuo né?

Apesar da relação dialógica, o Flávio também relatou que sentiu diferenças entre o público de estudantes que frequentavam a instituição municipal e a estadual:

Flávio: Tinha problema com os alunos, né? Eu não sei o quê que acontece, cara. Porque assim: na prefeitura, eu dava aula tranquilo, cara. No Estado, meu, era complicado, né? E, o público é, praticamente, o mesmo, né? Na prefeitura, Estado. Mas, não sei o quê que acontecia que... tinha esse reboiço, às vezes, com os alunos no Estado. Até questão de aprendizagem.

Sobre as dificuldades na relação com os estudantes, a Luiza e a Amélia também partilham de uma postura mais exigente em relação à organização do material e a assiduidade nos afazeres escolares. A Amélia relatou que:

Amélia: Eu sou... assim... eu me vejo, às vezes, uma professora meio chata nessa questão. Meio chatinha, sim, porque eu pego muito no pé deles, sabe? Eu quero que eles prestem atenção. Eu quero que eles sejam caprichosos, sabe?

As questões comportamentais também são relatadas pela Amélia. Ao mesmo tempo que se anima pelas conquistas e pelo desenvolvimento das crianças, demonstrou

preocupação em relação ao cuidado com o material escolar fornecido pela escola e a necessidade de se trabalhar com questões que a participante compreende que deveriam ser cuidadas com os responsáveis:

Amélia: E, além de tentar ensinar o pedagógico, muitas vezes, a gente conversa com elas, né? E, tenta... é... não assim, educar, mas fazer a parte, mesmo, da mãe, do pai, né? Conversar com a criança: o que é certo, o que é errado. Né?

Sobre os materiais, a participante diz que não deixa de reconhecer a realidade social e financeira das famílias, mas que sente que há uma falta de cuidado por parte das crianças em relação a não levar o que será utilizado em sala de aula:

Amélia: Mas, assim: tem crianças que, por exemplo, não leva nada, sabe? Não leva nada pra escola. E, eu sei que, às vezes, não tem condição nenhuma, né? E, eu entendo isso. Tanto é que a gente empresta lápis de cor, lápis de escrever, borracha, dá caderno. Mas, eu também vejo muita criança, às vezes, que não está nem aí, né? Mesmo não tendo condições, e o que ganha, perde, estraga, né?

O subtema Relação com a Equipe Escolar faz menção à como as(os) professoras(es) percebem a equipe que compõe a unidade escolar onde trabalham. Foram considerados os relatos que descrevem como os professores percebem o apoio ou não de outros profissionais da Educação.

A Luiza relatou situações em que membros da coordenação pedagógica desempenharam um papel autoritário em relação aos estudantes e aos professores. A participante diz que há uma coerção por parte da direção escolar tanto para que os professores não fizessem registros dos problemas ali vivenciados quanto em relação à recondução para a atribuição de aulas na instituição:

Luiza: E, essa própria professora, ela foi... é... coagida a não denunciar, a não fazer nenhum tipo de boletim de ocorrência nem nada, porque, sob ameaça da direção na época, de que se ela fizesse, como ela é categoria O também, como eu, que ela não seria reconduzida e que ela não pegaria aula naquela escola.

Outro relato que a participante fez foi em relação à postura de um coordenador num episódio de furto dentro da sala de aula:

Luiza: Ah, a gente sabia. Mas, acabava sendo uma coisa muito

velada, sabe? Tipo, é como eu te falei, né? Muitas escolas onde eu atuei, poucos davam a cara pra briga, de chamar Conselho Tutelar, né? Mesmo caso de furto dentro da escola, aconteciam e eram meio que acobertados porque isso reflete na visão da escola, fora dali, no governo do Estado, na remuneração de bônus que o professor e a escola podem deixar de ganhar. Tem toda uma questão política e econômica por trás, né? Então, não é tão simples assim: “Ai, o aluno furtou um...” sei lá... e acontecia várias vezes, né? Tipo, sumiu um celular: “Ah, precisa achar esse celular.”. Ai, a gente sabe que ninguém pode revistar um aluno. O professor não tem essa autonomia nem a direção. Se você quiser, tem que chamar a polícia. Então, aí era na base da ameaça, né? “Olha, se não aparecer esse celular, nós vamos chamar a polícia.”.

A Rosa narrou que percebe os membros da coordenação e da direção escolar sobrecarregados devido à retirada de profissionais, sendo que há apenas uma coordenadora para lidar com as demandas no período matutino e vespertino. Além disso, a participante percebe o esforço da coordenadora em abordar temas para os estudos na reunião de HTPC, mas que sente falta de que a mesma se aprofunde mais nos conteúdos por ela levantados:

Rosa: Então, a coordenadora faz o quê ela pode, né? Coitada! Ela deve ter aquele tema mais em evidência, ela pega e passa. Até que ela tem se saído bem. De vez em quando, ela põe umas coisas... ela coloca bastante vídeo da Rita von Hunty, algumas coisas para tentar falar de preconceitos: machismo, racismo. Ela fala bastante. Muito embora, eu acho que pode ser... talvez, falte tocar um pouquinho mais o dedo na ferida, nesses pontos, pra ela conseguir algumas mudanças.

Em relação ao sentimento de coerção por parte dos membros da equipe da coordenação e da direção, a Amélia corrobora com o que é relatado pela Luiza sobre este aspecto. A Amélia diz que a direção coagiu os professores com falta coletiva caso os mesmos aderissem aos movimentos de greve e/ou paralisação:

Amélia: Por exemplo, de... quer ver... às vezes, de um... um... de uma greve, mesmo. Eu senti um pouco... é... que coagiam, sabe? “Ah, se não vier, vai faltar. Vai perder o dia!”, sabe? E, hoje, eu vejo assim, que não é muito assim.

O Flávio relatou a diferença que sentiu em relação a proximidade da coordenação e/ou direção em dois contextos distintos. O primeiro contexto que narra diz sobre o período em que trabalhou com EJA e que sentia que o ambiente possibilitava maior interação com seus colegas professores:

Flávio: Na prefeitura. Só que as duas de EJA, né? Uma era no (nome do bairro) e a outra no (nome de outro bairro), né? Então, são duas escolas de periferia, e foi na EJA, foi um trabalho bem interessante, porque a gente tinha um contato muito próximo com os professores, até porque eram menos professores do que no Fundamental normal, então a gente conseguia, também, desenvolver trabalhos bem interessantes, né?

O outro contexto que o participante narrou, o qual sentiu que não havia apoio da coordenação e/ou direção, foi quando ministrou aulas na instituição estadual de ensino. Ele relata que, inclusive, a falta de apoio foi um dos motivos que o fez deixar a carreira de professor nas escolas estaduais:

Flávio: É... foi aí que eu saí fora, né? Porque você não tinha apoio da coordenação, da direção. Era uma loucura, porque eu não conseguia dar aula, né? É... a gente tinha que resolver outros problemas, alunos saíam fora da sala, um chutando a porta de outra sala, entrando na sua. E aí, você ia falar com a direção, com a galera que tomava conta ali dos alunos, né? Falei: “Meu, não deixa o aluno ficar, né? Pra lá e pra cá, porque atrapalha e tal.” E aí, a direção falava sempre: “Ai, mas você é quem tem que controlar.” Eu falei: “Cara! Como é que eu vou controlar alguém de outra sala, né?”

5.6.PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

Este tema foi subdividido em: Papel da Escola e Papel dos Professores. O que se buscou foi compilar trechos das entrevistas que elucidassem como as(os) professoras(es) percebem o papel social do seu trabalho e o da escola. Além disso, também foram consideradas narrativas de como as(os) professoras(es) imaginam que outras pessoas percebem o papel da escola e do trabalho docente.

Em relação ao Papel da Escola, Luiza, Rosa e Amélia mencionam que elas têm a sensação de que as pessoas veem a escola como um local para deixar os filhos para que elas consigam ir trabalhar. A Luiza apontou que, na sua percepção, a escola deveria ser um local de desenvolvimento do pensamento crítico e de emancipação. De acordo com a Luiza:

Luiza: Mas, eu acho que tudo isso poderia ser evitado se a gente, de fato, tivesse uma Política Pública que visse na instituição escolar, na escola, um meio projeção, de progresso mesmo para aquela pessoa. Então, assim: enquanto os adolescentes, as crianças, os pais não

entenderem que só... como aquela frase do Paulo Freire, né? “Se não a Educação que muda a sociedade, não há outra forma sem ela”, né? Que a ascensão social também passa, deveria passar pela Educação, né?

Outro ponto que a Luiza destacou foi de que a escola é um microcosmos da sociedade, onde as relações de poder são reproduzidas do mesmo modo que no macrocosmos que a circunscreve:

Luiza: Eu acho que a escola, ela é um microcosmos do que acontece na nossa sociedade de forma geral. Então, eu não acho que a escola seja um reflexo da sociedade. Ela é um microcosmos da sociedade. Então, lá, você tem sim relações de poder, você tem... é... entre professor e aluno, existe essa coisa de “eu mando mais que você, porque eu sou professor e você é o aluno, você vai me respeitar.”, como você tem também na hierarquia com a gestão e o professor “eu mando e você obedece”. Então, ali, você tem até o que o Foucault fala da microfísica do poder. Você tem ali dentro, mas você tem fora dali. Isso também é do ser humano, né?

A Flora relata que há uma cobrança para que a escola desempenhe um papel atrelado ao ensino tradicional, cuja prioridade seria o processo de alfabetização em detrimento do ensino de habilidades e competências de socialização e de experimentação:

Flora: Mas, existe essa cobrança ainda pela preparação da criança para o Ensino Fundamental, que não é mais isso, né? O Ensino Fundamental aumentou um ano, já. Não é um ano para nada. Educação Infantil é Educação Infantil. Educação Fundamental é Educação Fundamental. A gente conversa, mas não existe uma preparação para o futuro, para... Isso daí, nem pertence. Eles vão escolher! Eles precisam estar com as habilidades ali... bem da hora, com as competências bem afinadas para eles terem liberdade de escolha e, o que eles fizerem, fazer muito bem feito, sem canseira, sem estresse, né? Então, assim... Tá no processo.

De modo a corroborar com a percepção da Flora, a Rosa também afirmou que há uma cobrança para que a escola proporcione a alfabetização. Porém, a Rosa também afirma que a escola é um lugar em que as crianças deveriam conhecer e se apropriar da cultura popular, criando coletivamente as suas identidades:

Rosa: Na Educação Básica, a prioridade não é formar instrumentistas bem técnicos. É que eles se sintam pertencentes ao universo cultural são-carlense. Que eles entendam o que está acontecendo aqui, e que

eles se sintam no direito de modificar, se assim eles desejarem. De frequentar, que eles sintam que eles pertencem a esses espaços. E, que, se os espaços não estiverem contemplando eles, eles têm direito de modificar, né? Porque, se a gente for ver, é meio que isso, né? A gente pensar numa sociedade democrática e tudo mais.

Na perspectiva dos direitos das crianças, a Rosa destacou problemas relacionados ao conceito sobre a educação durante o período em vivenciamos a pandemia da COVID-19. Ela diz que:

Rosa: Eu acho o seguinte: que uma das piores perdas que a gente teve, assim, em relação à Educação ao longo dessa pandemia, é que eu tenho a sensação que as pessoas, realmente, esqueceram que a escola é obrigatória. Ou, eu diria assim: aprenderam que não é obrigatória.

Sobre a percepção que os professores têm do seu papel enquanto profissionais da Educação, a Luiza menciona que seus colegas esperavam que ela controlasse a turma, salientando uma função disciplinadora de seu trabalho. Neste sentido, a Luiza narrou:

Luiza: Se você coloca aluno pra fora da sala de aula, é como se você fosse um mau professor, que você não consegue controlar a sua turma. É... eu ouvi isso também, porque, às vezes, eu não deixava, eu falava: “Não! Não vou deixar entrar na minha aula. Vai ficar aí fora”. E aí, eu ouvi isso de que “ah lá, a professora não consegue controlar a sala, dentro da sala, então ela manda pra fora”.

Apesar deste papel que a participante percebia que lhe era imposto como um balizador da qualidade de seu trabalho, ela diz que acredita que seu trabalho possui um viés transformador:

Luiza: E, eu sabia que eu podia fazer a diferença, né? Ainda que fosse na aula de Língua Estrangeira Moderna, Língua Espanhola, eu via como os meus alunos evoluíam. Não assim, não estou pensando no conteúdo, em sabedoria teórica, acadêmica. Eu estou falando de como eles desenvolviam enquanto pessoas, mesmo. Pelo conhecimento de uma nova língua estrangeira, pelo reconhecimento com o outro, sabe? Então, não era pra mim mais.

A Luiza ainda salienta que o letramento não é uma habilidade restrita ao seu fazer, atribuindo aos colegas professores o papel de ensinar aos alunos a leitura e a interpretação dos códigos próprios das ciências que lecionam:

Luiza: A leitura, quem é que tem que oferecer? Não é só o professor de Língua Portuguesa o responsável pela educação para a leitura, né? O letramento. Todos os professores têm que trabalhar letramento, né? De todas as áreas. Porque o letrar o aluno para a Língua Portuguesa é diferente de letrar o aluno para a Música, do que pra Matemática, pra Química, pra Física. E, cada professor dessa área, dessa ciência deveria ter a capacidade de ensinar o seu aluno para ler um texto naquela área, né? Então, eu ficava muito incomodada com essa fala dos meus colegas.

Por outro lado, a Flora narra que, apesar de acreditar que o papel do professor deveria ser trabalhar habilidades que promovam maior liberdade de escolha e de autoconhecimento, ela ainda é cobrada pela comunidade em relação aos conteúdos tradicionais de contas e escrita:

Flora: E eu gosto muito! Muito mais ainda do período complementar porque daí eu posso trazer todas as minhas ideias, o que tem na minha cabeça de novo, né? Sem ficar tão apegada àquela coisa tradicional, ali que a comunidade ainda pede, por mais que a gente tá saindo daí, né? Mas, a comunidade ainda cobra muito, né? Letra, número no sentido de preparar para o Ensino Fundamental. E, a gente tá fazendo um caminho (atrasado, né?), mas de sair daí.

A seguir, segue um trecho que descreve as habilidades que a Flora acredita serem importantes na etapa da Educação Infantil:

Flora: Então, a gente está começando a fazer esse... esse... chamar para refletir sobre a importância: “Oh, acordou? Ele vai dobrar o lençol.”. E isso, ele tem na cabeça. Ele chora, né? E aí, eu falo: “Oh, o lençol! Antes, ele estava dobrando assim. Agora, ele está dobrando assim. Agora, já está ajudando um amigo.”. E aí, você, através de fotos (as fotos têm salvado muito, né?), vai mostrar o processo: “Olha como é que ficava a sala. Olha como que está!”, né? Não conseguia pôr o sapato sozinho, então eu fui lá e abri um pouquinho a cadarço: “Segue por aqui e vê se você consegue.”. “Ah, tia! Consegui, mas não consigo amarrar.”, né? Então, assim, eu... pra eu tentar mostrar que vai muito além de ler e escrever, a criança precisa sentir vontade, ela precisa estar entusiasmada, entender pra quê que serve tudo isso.

Neste sentido, a Flora compreende que o papel do professor é de intermediar os processos de aprendizagem dentro de uma área de interesse das crianças, auxiliando na experimentação de novas habilidades.

A Rosa salientou o papel que os professores têm na construção dos conteúdos a serem ensinados pela escola. Tal afirmação foi feita devido aos problemas que a

participante narra sobre os pais decidirem pelas crianças quais conteúdos elas deveriam trabalhar em casa durante o distanciamento social como medida sanitária frente a pandemia da COVID-19.

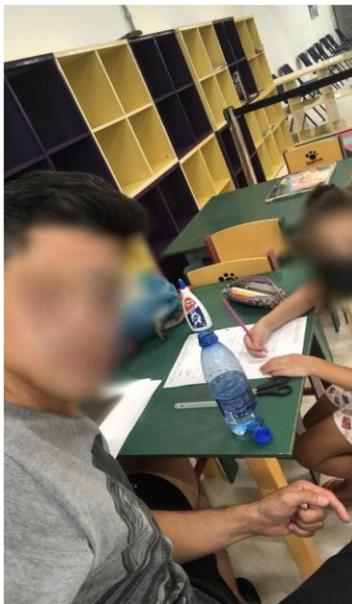
A Rosa afirmou que houve pais que deixaram de realizar as atividades de Música e de Educação Física, dando maior atenção àquelas voltadas para o processo de alfabetização. Neste sentido, a participante apontou que tais atitudes dos pais interferem no direito à Educação das crianças, uma vez que eles não podem deixar de dar a devida atenção aos conteúdos lúdicos, culturais, artísticos e que promovem o brincar.

O Flávio percebe que os professores têm um papel na ampliação da visão de mundo que os estudantes têm:

Flávio: E aí, que eu parei pra pensar. Falei: “Cara! A importância que nós professores têm de abrir a visão dos alunos, né? De você mostrar outra forma de ver o mundo que não é só aquele que ele tem em casa.” Porque eu acho que esse é papel principal da Educação, né? De você mostrar outra forma que as pessoas tem que ver o mundo, a partir do conhecimento científico, né? E, respeitando as particularidades das pessoas, mas a gente mostra, né? Para os estudantes ali, outra forma de ver o mundo que, às vezes, pra eles é uma coisa e eles começam a vislumbrar. Falar: “Poxa! Não é só isso, né? Pode ser de outra forma.”

Além do papel transformador narrado pelo Flávio, ele também produziu uma composição fotográfica em que mostra que sua função de educador também se estende à sua vida pessoal. Neste sentido, o participante gostaria que as pessoas soubessem que, além de os professores se dedicarem à Educação da comunidade, eles desempenham o mesmo papel com os próprios filhos.

“Ensinando e Vivendo” - Fotografia 24



Fonte: Produção fotográfica realizada pelo Flávio

5.7. PROJEÇÕES E DESEJOS

Este último tema compilou trechos das entrevistas em que as(os) participantes narraram suas projeções futuras em relação ao seu trabalho. Esse tema Projeções e Desejos contemplou os demais, visto que as(os) participantes comentaram sobre expectativas em relação à aspectos políticos, de recursos, relacionais dentro e fora da escola e a imagem dos professores de Educação Básica.

A Luiza narrou sua expectativa em relação aos aspectos políticos e sociais que foram contemplados pelo tema “Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização”. Tal expectativa contempla a ideia de equidade e/ou igualdade social⁸ e condições básicas de vida como requisito para que as pessoas tenham melhor acesso à escola. Além disso, a Luiza manifestou sua posição de repúdio em relação à nova proposta da Base Nacional Comum Curricular:

Luiza: Eu acho que a ideia de escola que eu tenho depende muito de uma ideia social que eu tenho de igualdade social, de equidade social, né? De equidade social, não de igualdade. Em que todas as pessoas tenham possibilidade de estudar porque querem, né? Porque assim, primeiro: de a gente não limitar de quem é que vai para a escola e quem não vai. Então, eu já deixo aí, manifesto, a minha recusa e a

⁸ A Participante 1 cita “equidade social” e “igualdade social”, porém não os diferencia.

minha visão crítica negativa a essa BNCC. Essa merda! Tá? Porque é uma falácia dizer que, dentro de um país tão grande assim, a gente vai conseguir uma Base Comum Curricular a partir de habilidades e competências que você não consegue garantir para todas as escolas brasileiras, né? Eu acho que à interesse de quem? Né? Você está fazendo isso? É da Fundação Lemann, claro! Do Todos Pela Educação, né? Talvez, Editora Abril, também. Mas, a minha escola ideal, ela passa primeiro por uma equidade social. Que todas as famílias tivessem condições, né? De comida nas suas casas. A primeira coisa: se você não tem comida na sua casa para as três refeições principais, como é que você pode falar para o pai que ele está errado de mandar o filho para a escola só para comer?

A Flora comentou que seus desejos para uma escola futura permeiam questões de recursos e de participação da família, sendo o primeiro contemplado pelo tema “Condições, Recursos e Estrutura” e a segundo pelo “Contato Escola, Família e Comunidade”. Em relação aos recursos, a Flora diz que não gostaria de uma escola em que todos ficassem restritos ao espaço da sala de aula, propondo a seguinte organização:

Flora: Espaço, né? Para mim, não seria escola, mas um espaço de vivência. Neste espaço de vivência, não existiram classes. Existiriam grupos, né? E, esses grupos, eu acho que eles seriam mais “à vontade”, assim... Não interessa que você tem seis anos e que você tenha que andar só com as crianças de seis anos.

Outra consideração que a Flora faz é em relação aos conteúdos que podem ser ensinados de acordo com a nova organização citada acima. Tal organização, na fala da participante, pressupõe outros métodos e materiais de trabalho:

Flora: Eu gosto de costurar? Eu vou estudar costura. Eu gosto de fotografia... Eu acho que já tinha que ser assim desde a infância. O quê que você gosta? É da costura? Então, vamos costurar. Porque ali, eu consigo falar assim: “Olha, ali. Quantos carretéis? Quantos metros de tecido?”. Eu consigo ensinar matemática. “Vamos anotar, aqui, a lista dos materiais?”. Eu consigo ensinar o português. Eu consigo, através das competências, habilidades, desenvolver tanta coisa. Fora a vivência, o coletivo, o respeito, o “se conhecer”, né? “Quem é você?”. Né? O que ... como você gosta de expressar toda essa beleza que tem dentro de você, e toda a sua sombra? Né?

Além dos recursos e métodos, a participante também pressupõe que tal organização do espaço escolar poderia aproximar a família e a comunidade, de forma que ambas pudessem ter um papel ativo na Educação:

Flora: E, estar pronta para vive... assim... seria uma comunidade, sabe? Falar: “Olha, aqui é a comunidade do bairro ‘x’”. Né? “Comunidade infantil aqui.” E, os pais virem participar. Não só, assim, trazendo o material. Mas: “Olha, esse pai, ele manja de yoga.”. “Pai, você pode fazer uma vivência com as crianças? Qual dia você pode? Qual horário? Você viria?”. Né? “Olha, além do que nós, professores, oferecemos, tem um pai ali, que vai oferecer.”. “Ah, a mãe...”. “Eu sei fazer tapioca recheada.”. “Vem, ensinar a gente. O quê que é uma tapioca”. E aí, eu vou fazendo todo aquele processo: “O quê que é tapioca? O quê que é isso?”. E, ela vem com a receita. Então, acho que é uma mistura ali. Ela ia integrar, realmente, com a comunidade.

As projeções futuras e/ou desejos que a Rosa narrou estão contempladas nos temas:” Condições, Recursos e Estrutura”; “Contato Escola, Família e Comunidade” e “Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização”. De modo a corroborar com os desejos e projeções da Flora, a Rosa também gostaria de um espaço escolar que não fosse restrito à um formato único de sala de aula:

Rosa: Acho que não teria uma lousa fixa, também, porque eu valorizo muito isso da gente poder adaptar o espaço, né? Ao quê a gente precisa naquele momento. No momento, a própria arquitetura da escola foi designada para a Educação Tradicional. Tudo o quê você faz e que não é tradicional, tudo, não, mas a maioria das coisas que você faz não tradicionalmente, que não envolve uma aula expositiva, já vai comer um pouco do seu tempo. Você vai ter que arrastar carteira, tirar criança da sala, levar o material até a sala de aula. Então, evidentemente, teria sala de Música, com todos os meus materiais organizadinhos. Meus não, né? Da escola.

A Rosa também diz que gostaria que os espaços tivessem isolamento acústico devido ao excesso de ruídos e sons intensos no ambiente da escola. Além disso, ela diz sobre a intensidade do som do sinal utilizado para a entrada e a saída das crianças das salas de aula:

Rosa: Nossa, se me dessem verba infinita, assim... Eu acho que eu começaria desde a arquitetura, sabe? Não tem isolamento acústico, não é pensado para ser um lugar agradável, né? É pensado para ser um lugar barulhento, com um sinal que dá vontade de sair correndo, né? Aquela sirene horrorosa. Nem sei se precisava de sinal.

Outro aspecto levantado pela Rosa foi a quantidade de estudantes por turma: “Ah! E, menos crianças nas turmas. Menos, muito menos! Muito menos crianças por turma!”.

Do mesmo modo que a Flora narrou que a escola poderia ser um espaço para receber a família e/ou a comunidade, a Rosa também contemplou este desejo de maior participação das pessoas para além daquelas que trabalham no espaço escolar:

Rosa: Mas, assim, que tenha mais espaços para interagir, para os pais participarem se assim eles desejarem. Tipo, “vamos nos juntar para fazer coisas só porque são especiais para as crianças”. Assim... “vamos nos juntar para fazer uma oficina de cadernos bonitinhos”. Sei lá. Tipo, coisas bobinhas assim, mas que eu acho que trariam uma imersão, né? Essa parte, eu não sei o quê pensar. Eu não conheço ainda direito o modelo de Escola da Família, mas, pelo o quê eu ouço falar, faz muito sentido nesse aspecto.

Sobre as questões de organização do trabalho dos professores, a Rosa fez um apontamento para as reuniões de HTPC. Ela diz que as reuniões poderiam ser mais bem aproveitadas, no sentido de se ter um espaço de formação e de estudo aprofundado de temas pertinentes e que os professores fossem convidados para ministrar um conteúdo que tenham maior familiaridade:

Rosa: E, eu acho que os espaços de HTPC poderiam ser espaços de formação. Assim, de formação mais profunda. Por exemplo (e aí, pra isso, eu acho que a gente precisaria ter mais cabeças envolvidas, não só a coitada da coordenadora, né? Da coordenadora pedagógica, né?) talvez, mais círculos de palestras. Eu não sei. Talvez, os próprios professores pensarem nas suas potencialidades e apresentarem, ali.

Os desejos e projeções futuras da Amélia contemplaram dois temas: “Condições, Recursos e Estrutura” e “Papel da Escola e dos Professores”. No primeiro, a participante diz que deseja que o problema com a falta de professores e de material seja resolvido futuramente, além de uma melhor remuneração e valorização dos outros profissionais da Educação que compõem a equipe escolar:

Amélia: Bom! É... Eu penso que, assim, a falta de professores, né? Supridas em todo mundo, né? Sem nenhuma sala de aula sem professor, né? Todo começo de ano, né? De a gente não ter problemas em se ter material para trabalhar, né? É... Muitas vezes... às vezes... muitas vezes, a gente não tem. O ano passado... o ano passado, não... na outra escola, a gente não tinha, muitas vezes, nem sulfite pra trabalhar com as crianças, né? Mesmo porque... assim, sulfite pra imprimir na sua casa. Não é sulfite pra escola imprimir pra você, ou xerox de alguma atividade, né? Então, eu gostaria disso: de não me preocupar, de não usar, muitas vezes, recursos próprios, né?

Amélia: Ah, mais pessoal pra trabalhar também. Na questão de agente, na questão de limpeza. Gostaria que todo mundo fosse concursado, né? Não fosse terceirizado. Que pagasse um salário justo para todo mundo. Um salário digno pra todo mundo, né? Eu gostaria de ver isso na escola, né? (...) É! Porque a escola não funciona só com professor, né? Só com gestor, ou só com agente. A escola é um todo, né? Eu preciso. Se não tem a merendeira, eu não tenho como dar aula, né? Não tem como dar aula. Se não tem o pessoal da limpeza, também não tem como dar aula, né?

A Amélia também apontou que deseja que o papel da escola seja percebido de outra maneira pelos pais. Ela diz que os pais percebem a escola como um espaço para cuidarem das necessidades das crianças, comparando-a com uma creche. Vale ressaltar que a participante considera que os pais percebem a escola dessa maneira devido à realidade social das famílias:

Amélia: Que as crianças não viessem... mas isso é o sistema... é questão de... porque as crianças, tadinhas... que elas não viessem pra escola só pra comer, né? Porque, muitas vezes, a gente vê criança que vêm pra escola pra comer, que vem com fome de casa, né? Principalmente, nesses bairros que eu falei pra você que são mais carentes. Que os pais fossem mais atentos com essa questão do aprendizado da criança, né? Não ver a escola só como um lugar pra criança ficar, né? Não só como uma creche, né?

Os trechos selecionados do Flávio sobre seus desejos e projeções futuras contemplam três temas: “Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização”; “Contato Escola, Família e Comunidade” e “Papel da Escola e dos Professores”.

O Flávio considera importante melhores políticas de valorização do trabalho docente, além de melhores condições de trabalho. Sobre isso, o participante afirma:

Flávio: Então, eu acho que isso seria primordial. Sem contar a questão de valorização profissional, mas eu acho que isso... é... seria consequência, né? Porque, se você está num ambiente bacana de trabalho, né? Com todo mundo trabalhando alinhado; você tendo contato com o contexto que você está vivendo, eu acho que isso acaba fazendo com que o professor trabalhe... é... de uma forma mais... digna também, né? De ver que o seu trabalho está funcionando, né? E a questão salarial, enfim, de condições de trabalho, isso demanda uma política pública maior.

Outro aspecto que o Flávio salientou sobre o tema “Políticas, Regime de Trabalho, Órgãos de Administração e Valorização” é a necessidade da Educação estar

aliada com a perspectiva dos Direitos Humanos. Ele diz:

Flávio: Tem um professor, cara, do IFSP de Araraquara, o cara é muito bom, veio. O cara é de filosofia. E aí, eu participei de um grupo de estudo lá, que ele falava assim... nós trocando ideia com ele, eu e ele, né? O cara... viajava trocando ideia com ele. Ele fala assim: que a Educação, qualquer coisa deveria pautar nos Direitos Humanos. Então, a gente teria que levar os Direitos Humanos pra escola, e tudo ser baseado à partir dos Direitos Humanos, né? A gente teria uma Educação mais humana, mais dialógica e tal, respeitando os Direitos Humanos

O participante considerou em sua narrativa a aproximação da família com a escola, inclusive, para que a segunda perceba a primeira como um direito que deve ser apropriado. Tal aproximação da escola e da família/comunidade também contribui para a valorização do trabalho dos professores. Em relação a esses pontos, o participante diz:

Flávio: Trazer os familiares pra escola, porque é importante a gente saber o quê que está acontecendo ali, e fazer essa parceria. Mas, isso, também, tem que... as famílias tem que olhar a escola com outros olhos, não só como um depósito dos filhos ali, pra eles aprenderem o beabá, né? Eles têm que partir do pressuposto de que a escola está preparando ele pra ele viver numa sociedade, né? E, de ver a sociedade com diferentes olhares.

Flávio: E, isso é uma que coisa que, se a gente trazer a comunidade pra ver o que realmente a escola faz, isso também faz com que a sociedade também acabe valorizando todos os profissionais da Educação, não só professor, né? Mas, todo mundo que trabalha na escola, né? Desde da limpeza até a direção, né? E, isso acaba surtindo um ecoar maior aí nas políticas públicas, talvez, né? Porque, não são só os professores que estão cobrando, mas sim a sociedade.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura tem apontado dados sobre o trabalho de professores de Educação Básica como tema recorrente, principalmente na análise das políticas públicas que o regem e o estruturam. No entanto, a análise do trabalho dos professores de Educação Básica vai além da escola, sendo parte constituinte da vida das pessoas. Considerando um sistema pautado em resultados e performatividade, a complexidade do trabalho de professores de Educação Básica resume-se em apenas culpabiliza-los, aumentando sua carga horária sem os devidos ajustes salariais, falta de material e de infraestrutura, ofertando espaço formativo que lhes é estranho perante a realidade vivida na escola.

Tais apontamentos inspiraram esta pesquisa, que objetivou compreender qual a percepção que os professores têm sobre seu trabalho, podendo elucidar outras questões que não são consideradas ou que não aparecem com tanta clareza apenas olhando-se os documentos que estruturam suas práticas. Nesse sentido, pretendeu-se um olhar para o trabalho dos professores na dinâmica social, compreendendo melhor as aproximações e as distâncias daquilo que os documentos estabelecem.

Os temas e subtemas aqui apresentados a partir da triangulação das entrevistas e das fotografias produzidas pelas(os) participantes permitiram observar como professores da educação básica analisam o próprio trabalho. Tais achados demonstram que o trabalho de professores perpassa por uma série de relações e que não são restritas apenas às questões salariais e de condições de trabalho. Nesse sentido, é possível notar que as(os) participantes narram o que fazem a partir da relação com a escola, com a família, com órgãos públicos, com os estudantes, com as condições e materiais disponíveis.

Os temas que aqui emergiram corroboram os achados na literatura, no sentido de as políticas que estruturam o trabalho de professores de Educação Básica partem dos princípios neoliberais do sistema capitalista de produção, sendo que o trabalho em sua forma alienada torna estranho o fazer do trabalhador para si.

A política educacional pautada nos índices das avaliações externas também delimita os materiais e recursos que a comunidade escolar recebe como um todo, restringindo a prática docente ao cumprimento das metas esperadas e a realização e valorização de atividades específicas em detrimento de outras mais lúdicas e que considerem as reais necessidades impostas pela vida social presente.

As(os) participantes demonstraram ciência e participação política na garantia de seus direitos trabalhistas, levantando críticas e tecendo comentários que elucidam

questões políticas amplas e que se introjetam no seu fazer em sala de aula e na representação que acreditam que a sociedade tem sobre eles.

Sobre as “Projeções Futuras” espera-se uma escola que esteja inserida num contexto social de maior equidade, é preciso uma educação para todos com base em modelos que considerem as especificidades de cada região do país. Por um lado, temos uma participante que concorda que a adoção de modelos de gestão pautados no sistema econômico internacional, respondendo a parâmetros que não condizem com a realidade vivida por ela e pelas pessoas que dependem de seu trabalho. De outro, uma/um das(os) participantes compreende que não há como construir uma educação condizente com a realidade das pessoas sem se pautar nos Direitos Humanos.

De modo geral, as(os) professores desta pesquisa elucidaram questões pertinentes enquanto profissionais que têm seus fazeres concebidos e afetados por uma lógica neoliberal de gerenciamento, a qual limita seus recursos, estruturas físicas, materiais e relações de trabalho. Inclusive, tal achado condiz com o que foi encontrado na revisão de literatura, sobre haver um foco maior nas políticas públicas como fator determinante e restrito do trabalho de professores, tendo poucos artigos sobre outros temas que envolvem o tema, sendo necessário, para pesquisas futuras, a maior averiguação de como os autores têm debatido o que se pretendeu discutir aqui.

Os espaços formais de relação com a família também foram levantados, no sentido de que as(os) participantes compreendem um distanciamento dela com a escola. Os espaços de reunião acabam se voltando para problemas relacionados ao comportamento dos estudantes e para a averiguação das notas. Conclui-se também que tal distanciamento ocorre tanto pela forma de trabalho alienado, flexível e individualizado que adentrou as políticas que estruturam burocrática e formalmente o trabalho dos professores, quanto àquele presente na vida das famílias sendo que a valorização do trabalho de professores, na visão dos participantes, também passa pelo reconhecimento social daquilo que fazem, o que se observou nas projeções futuras aqui descritas.

Além disso, para pesquisas futuras, se considera pertinente que se faça um contraste entre a compreensão da família e dos professores em relação ao trabalho que se realiza por esses profissionais, buscando por conexões que melhor localizem o sentido social da escola e de seus atores.

A individualização da responsabilidade pela qualidade da educação pode estar permeando tanto a escola quanto a família pelos próprios preceitos pautados em

avaliações e resultados advindos, historicamente, do modelo capitalista de alienação do modo como as pessoas produzem suas vidas (trabalho ontológico), tornando alheios os dispositivos que, a priori, também são produtos desses processos históricos e sociais, como a própria escola.

As/os professoras/professores desta pesquisa também demonstraram a necessidade de maior participação da comunidade na elaboração da escola enquanto instituição. Foi pontuado na pesquisa que tanto os professores quanto as famílias não participam dos projetos estruturantes da escola, restando-lhes acatar denominações que são impostas verticalmente. Inclusive, outra conclusão que se faz é que o professor pode ser um ator que articula a participação da família, mas que suas ações acabam sendo limitadas por um ensino pautado em responder aos parâmetros engessados na visão desenvolvimentista, que é própria do neoliberalismo.

Os professores acabam se isentando em promover a participação da família mediante o grande volume e controle burocrático de seu trabalho, que dá pouco ou nenhum espaço para que se criem estratégias cada vez mais condizentes às demandas presentes da vida social, preservando as estruturas de sentimentos de um tempo passado e que já se transformaram devido a própria dinamicidade dos processos históricos, sociais, culturais e econômicos.

As(os) professoras(es) deste trabalho narram seus trabalhos a partir de diferentes perspectivas, sendo elas: a motivação e o processo formativo; questões políticas que regem o seu trabalho; questões sociais que podem estar tanto dentro quanto fora da escola, mas que atravessam os muros e se tornam visíveis para eles; o desejo de maior aproximação com a comunidade, demonstrando, inclusive, as potências em diferentes articulações que podem começar na escola e extravasar seus limites; os espaços formativos não atingem maior profundidade e envolvimento dos professores; há uma visão tanto por parte das famílias quanto dos professores que as reuniões e espaços formais são preferencialmente utilizados para a distribuição das notas do período letivo e para questões comportamentais dos estudantes; condições materiais de trabalho que engessam o seu fazer no cumprimento das metas de alfabetização em detrimento a conteúdos mais lúdicos e que as(os) participantes mostraram desejos e/ou tentativas de envolvimento dos estudantes através de diferentes estratégias; a relação hostil por parte da família para além da ausência, devido justamente pelo sentimento de distanciamento sentido entre ela e a escola; as tensões com órgãos administrativos em relação à

mobilização para greves e paralizações em prol de melhorias nas condições de trabalho, salariais e da própria infraestrutura da escola.

Apesar da menção de necessidade de inclusão escolar para crianças com TEA, o relato das(os) participantes não permitiu aferir se há o reconhecimento da ação do terapeuta ocupacional na escola (PEREIRA; BORBA; LOPES, 2021). Nesse sentido, considera-se a necessidade de mais pesquisas que atribuam o papel do terapeuta ocupacional no contexto escolar para além da inclusão, mas para acesso e permanência dentro do processo educacional.

Dentre as limitações deste trabalho encontra-se a dificuldade de generalização dos dados devido ao tamanho da amostra. Outra limitação é que, por questões de tempo hábil para a realização da pesquisa, não há relatos de estudantes, famílias e outros profissionais da educação para contrastar com os dados levantados pelas(os) professoras(es), o que permitiria uma melhor contextualização da realidade escolar para além dos muros da instituição em si. Tais apontamentos podem direcionar pesquisas futuras sobre como a comunidade vê a escola e quais as possíveis problemáticas surgem de seus relatos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. S. C. et al. EXPLORAÇÃO E SOFRIMENTO MENTAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, 2018.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, 2019.
- ALVES, A. E. S. TRABALHO DOCENTE E PROLETARIZAÇÃO. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 25-37, dez.2009.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. In: **Revista de Psicologia da UNESP**, p. 1-13, 2010.
- ALVES, K. K.; CÔCO, V. SENTIDOS DAS FAMÍLIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2018.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. REMUNERAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UM APORTE. **Cadernos de Pesquisa**, 2011.
- ANDRADE, L. R. M.; FALCÃO, J. T. R. Análise da prática pedagógica trabalho docente no município de Natal: perfil e risco psicossocial. **Educ. Soc.**, Campinas, 2018.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2015.
- ANTUNES, R.; PINTO, A. G. **A Fábrica da Educação: da especialização taylorista a flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2018.
- ARAÚJO, T.M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cad. de Saúde Pública**, 2019.
- ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **Internacional Journal of Social Research Methodology**, 2005.
- AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigaçao de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012.
- BARROS, M. E. B. et al. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. **Fractal: Revista de Psicologia**, 2018.
- BASILIO, J. R.; ALMEIDA, A. M. F. Contrato de trabalho de professores e resultados escolares. **Revista Brasileira de Educação**, 2018.
- BEGO, M. A. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, 2017.

BEGHIN, N. Depois do desmonte, reconstruir. INESC, 2023. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/depois-do-desmonte-reconstruir/>

BIROLIM, M. M. et al. Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em junho de 2019.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

CARDOSO, A. M.; REBOUÇAS, M. H. G.; RAMOS, A. A. N. N.; MELO, M. C. C. Doenças e Disfunções Ocupacionais Ligadas à Prática Docente: Causas e Consequências. In: **Revista Expressão Católica Saúde**, 2019.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S.; DIEHL, L.; FREITAS, I.; ELY, K. ; SCHNEIDER, G. A. . Estressores Ocupacionais e Estratégias de Enfrentamento. **SUBJETIVIDADES**, v. 18, p. 92, 2018.

CAU-BAREILLE, Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: Elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. **Laboreal**, 2014.

CIELO, C. A. et al. Perfil vocal, ocupacional e de saúde geral de docentes de Santa Maria/RS. **Rev. CEFAC**, 2016.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2018.

EVANGELISTA, S.T.; VALENTIM. I. V. L. Remuneração Variável de Professores: controle, culpa e subjetivação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2013.

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**, São Paulo, 2018.

FERNANDES, J. A. C. A. S.; CUNHA, M. M. O Trabalho do Professor no Mundo Escolar: um estudo dos professores da rede municipal de Sinop-MT. In: **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 140-150, 2021.

FERREIRA, L. A. A dimensão problematológica do *ethos* do professor brasileiro. In: **Linguagem em Foco**, v. 2, n. 2, p. 123-135, 2010.

FERREIRA, L. S. “Ser” ou “não ser” professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. **Educar em Revista**, Curitiba, 2016.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, 2014.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, 2015.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, 2019.

GUERREIRO, N. P. et al. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO, CONDIÇÕES E CARGAS DE TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO SUL DO BRASIL. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, 2016.

GUISSO, L.; GESSER, M. Docência e Processos de Escolarização: Desafios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2019.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. QUALIDADE E TRABALHO DOCENTE: AS EXPERIÊNCIAS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES. **Educ. Soc.**, Campinas, 2014.

HYPOLITO, A. L. M. TRABALHO DOCENTE E O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: VALORIZAÇÃO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO. **Cad. Cedes**, Campinas, 2015.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; NETO, S. S. A Teoria de Nobeert Elias: uma análise do ser professor. In: **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 697-710, 2011.

LANCMAN, S.; SATO, A. T.; HEIN, D. T.; BARROS, J. O. Precarização do trabalho e sofrimento psíquico: ação psicodinâmica do trabalho em um serviço de farmácia hospitalar universitário. In: **Rev. bras. saúde ocup.**, 2019.

LATAS, A. P.; RIVAS, M. R.; FIGUEIRA, E. M.; RUIZ, I. D. Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo do fotovoz. In: **Educatio Siglo XXI**, 2017

LIMA, M. A. D. S.; ALMEIDA, M. C. P.; LIMA, C. C. A UTILIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA NA PESQUISA EM ENFERMAGEM. **R. gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 20, 1999.

MARTINS, H. Censo aponta que escolas públicas ainda têm deficiências de infraestrutura. Agência Brasil, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELLEIRO, M. M.; GUALDA, D. M. R. Explorando a “fotovoz” em um estudo etnográfico: uma estratégia de coleta de dados. In: **Rev. Bras. Enferm.**, 2005.

NASCIMENTO, T. T.; MILITÃO, A. N. Valorização Docente no Município de Dourados-MS: Entre o Normatizado e o Implementado. In: **Horizontes - Revista de Educação**, n. 13, p. 55-77, 2019.

OLIVEIRA, E. B.; ZIBETTI, M. L. T. “Quem quer saber de professor?”: percepção docente sobre a municipalização do ensino em Porto Velho/RO. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, M. E. HISTÓRIA, MEMÓRIAS E CENÁRIO ATUAL DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA: apontamentos de pesquisa. **História**, São Paulo, 2017.

_____. Precarização e resistência docente: Memórias de greves e crise de mobilização na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Izquierdas**, 2017.

OLIVEIRA, S. S.; VIEIRA, E. P. JORNADA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 11.738/2008: UM MAPEAMENTO DOS ESTUDOS DA TEMÁTICA. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.24, 2022.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de Psicologia (UFRN)**, v. 9, p. 45-52, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100006>>

PEREIRA, B. P., BORBA, P. L. O., & LOPES, R. E. (2021). Terapia ocupacional e educação: asproposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 29, e2072. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2072>

PEREIRA, F.; MOURAZ, A. Crise da Educação Escolar e percepções dos professores: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2015.

PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. A. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, 2019.

PIOVEZAN, P. R.; RI, N. M. D. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2019.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. et al. **Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y Alternativas**. Asunción: CLACSO, 2015, 316p.

SANTOS, E. C.; ESPINOSA, M. M.; MARCON, S. R. Qualidade de vida, saúde e trabalho de professores do ensino fundamental. **Acta Paul Enferm.**, 2020.

SANTOS, F. D. V. Trabalho Docente em Escolas Estaduais Paulistas: o desafio do professor da categoria O. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2016.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEINVAR, E.; MEDEIROS, R.; COUTINHO, P. A lógica pastoral na prática docente. **Fractal: Revista de Psicologia**, 2016.

SILVA, A. M. C.; HERDEIRO, R. Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s). **Educar em Revista**, Curitiba, 2015.

SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Plano de Carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano. In: **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, 2019.

SILVA, N. A.; FERNANDES, M. J. S. O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: MAPEAMENTO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES (1996 A 2018). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2020.

SCREMIN MARTINS, L. Os "sentidos do trabalho" docente universitário em tempos neoliberais. *Revista UFG, Goiânia*, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48782>. Acesso em: 5 out. 2022.

SOUZA, J. B. R.; BRASIL, M. A. J. S.; NAKADAKI, V. E. P. Desvalorização Docente no Contexto Brasileiro: Entre Políticas e Dilemas Sociais. In: **Ensaios Pedagógicos**, v. 1, n. 2, 2017.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** (Rio de Janeiro. 1979), v. 71, p. 51-67, 2019.

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. Os Sentidos Atribuídos ao Piso Salarial Nacional Como Política Pública de Valorização Docente. In: **Rev. Tempos Espaços Educ.**, v. 12, n. 29, p. 195-212, 2019.

VOSS, D. M. S.. GARCIA, M. M. A. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2014.

WEBER, L. N. D. et. al. O Estresse no Trabalho do Professor. In: **Imagens da Educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

WILLIAMS, **Raymond**. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M.; BATISTA, T. L. A.; PEIXOTO, J. P. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, V.8, N.3 - pág. 774 - 796 set-dez de 2022.

APÊNDICE 1

Roteiro para a condução dos encontros

- 1) Você se lembra de quando decidiu se tornar professor(a)?
- 2) Há quanto tempo você leciona?
- 3) Como você descreveria o ambiente da escola? Poderia falar das qualidades e dos problemas deste ambiente?
- 4) Quais são os desafios do seu cotidiano? Gostaria de falar sobre algum episódio em particular? Como lidou com este desafio?
- 5) Quais as demandas que te chegam das famílias? Você poderia contar mais sobre sua relação com as famílias dos alunos? Poderia contar um exemplo de situação em que a família mostrou apoio ou hostilidade?
- 6) O que você poderia dizer sobre as tarefas que realiza na escola? Você acredita que são condizentes com o que um(a) professor(a) deveria fazer? Poderia dar exemplos de tarefas extras que lhes são colocadas?
- 7) O que você considera importante que as pessoas saibam do cotidiano de um(a) professor(a)? Tem alguma coisa que você acredita que precise de mais atenção? Poderia citar exemplos?
- 8) Como você acredita que deve ser o trabalho de professor(a)? Poderia dar exemplos do que deveria ser este trabalho?
- 9) Se pudesse imaginar a escola daqui 10 anos, como seria? O que acha que poderia ser mantido, retirado ou melhorado?
- 10) Como é seu relacionamento com a equipe escolar? Acredita que haja potencialidades e dificuldades em trabalhar com sua atual equipe?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Resolução 510/2016 do CNS

Título do Projeto: “Aprender com quem ensina: as percepções de professores de educação básica sobre as demandas de seu trabalho.”

Pesquisador Responsável: Rafael Giampaolo, do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Celular: (16) 981053189. E-mail: rafagiampaolo@gmail.com

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Aprender com quem ensina: as percepções de professores de educação básica sobre as demandas de seu trabalho”**. O objetivo deste estudo é compreender a percepção que os professores de educação básica têm sobre seus espaços de trabalho, as demandas a elas/eles atribuídas pela gestão escolar, o cotidiano das salas de aula e as relações com as famílias e a sociedade em geral. Sua participação está sendo solicitada para que possa nos contar sua percepção sobre suas demandas de trabalho enquanto professor(a) de Educação Básica da Rede Pública Estadual/Municipal.

Sua participação ocorrerá mediante preenchimento de formulário online através da ferramenta Google Forms e será divulgado através do Facebook. O lançamento do formulário será feito a partir de Janeiro de 2022 e conterà as datas dos encontros. Na divulgação do formulário constará o link para acesso. Os dados a serem preenchidos compreenderão: nome, idade, tempo que atua como professor(a), se atua na Rede Municipal ou Estadual de Ensino, endereço eletrônico (e-mail) e telefone para contato. Nenhuma das informações fornecidas neste formulário serão repassadas a terceiros ou divulgadas, garantindo completo sigilo, assim como em todas as outras etapas deste estudo.

Durante a pesquisa e em quaisquer outros momentos, você poderá solicitar mais esclarecimentos sobre este estudo. Além disso, você poderá solicitar a interrupção da sua participação na pesquisa e a não utilização dos dados fornecidos a qualquer momento. Será assegurada a não divulgação de dados pessoais, tais como: nome, idade, local de trabalho ou quaisquer informações que venham a te identificar; garantindo total sigilo perante outros órgãos e instituições. Você também poderá se recusar a participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento.

A participação nesta pesquisa apresenta certo risco de desconforto emocional a partir da abordagem de fatores e situações que foram prejudiciais para você, sua vida, ou a de entes queridos, os quais talvez você não goste de reviver. Os riscos serão reduzidos com explicações, orientações e apoio do pesquisador. Assim sendo, não há nenhuma obrigatoriedade em responder quaisquer perguntas que lhe sejam desconfortáveis. Destacamos também que você pode interromper a entrevista no momento em que assim desejar.

A participação nesta pesquisa consistirá em três encontros virtuais na plataforma Google Meet. O link para acesso será fornecido pelo pesquisador, por e-mail, antes de cada evento. Os encontros serão gravados e as gravações ficarão salvas no desktop do pesquisador, protegido por senha de acesso e não ficarão disponíveis em plataformas online ou arquivos compartilhados, para garantir o sigilo dos participantes. Os três encontros serão: 1) Encontro individual para que você se apresente e conheça o projeto e o método utilizado na pesquisa (*“photovoice”*, ou *“fotovoz”*). Este primeiro encontro

terá 40 minutos de duração; 2) Encontro coletivo com outros participantes para uma roda de conversa sobre o tema disparador “O que você gostaria que as pessoas soubessem sobre o cotidiano dos professores?”. Esta roda de conversa durará 50 minutos e tem como objetivo auxiliar a construção de ideias para os participantes tirarem fotografias de acordo com o seu entendimento sobre o tema disparador. Estas fotografias serão utilizadas exclusivamente para a coleta de dados desta pesquisa e deverão evitar rostos e identificação de pessoas ou lugares. Todos os indícios que possam fornecer qualquer identificação tanto de pessoas quanto lugares serão ocultados por meio de edição. As fotos serão trabalhadas pelo pesquisador antes do terceiro encontro. Será solicitado que você utilize câmeras fotográficas (caso tenha) ou o seu celular ou quaisquer outros aparelhos que tire fotografias. Além disto, as fotografias fornecidas serão baixadas e armazenadas no desktop do pesquisador que estará protegido por senha de acesso, e não estarão disponíveis a terceiros ou quaisquer instituições, não permanecendo em plataformas online ou arquivos compartilhados. As fotografias fornecidas ficarão armazenadas por um período de cinco anos para possíveis consultas; 3) Encontro para que os participantes exponham e comentem como suas fotografias se relacionam com o tema disparador. Após a apresentação do material, cada participante irá selecionar cinco fotografias que considerem mais significativas. Após esta etapa, as fotos receberão legendas pelo pesquisador. Este encontro terá 50 minutos de duração. É importante salientar que os encontros poderão ser realizados de maneira individual e/ou virtual a depender das condições sanitárias da pandemia do COVID-19, garantindo que nenhum participante seja exposto a situações de risco.

Neste estudo, serão utilizadas três plataformas virtuais: Google Forms, Google Meet e Facebook. As duas primeiras plataformas pertencem à empresa Google e sua Política de Privacidade pode ser consultada através do link: <https://policies.google.com/privacy?hl=pt-PT>. Já a Política de Privacidade do Facebook poderá ser consultada através do link: <https://pt-br.facebook.com/policy.php>. Caso não se sinta confortável com a utilização das plataformas utilizadas, você poderá optar por não participar ou interromper sua participação neste estudo a qualquer momento, assim como solicitar a não utilização das informações fornecidas nos encontros.

A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, não havendo remunerações ou benefícios de nenhuma espécie. Você poderá escolher se quer participar ou não, ou mesmo solicitar a interrupção da sua participação em qualquer etapa do estudo. Em caso de recusa ou de interrupção de participação nesta pesquisa, não haverá prejuízos nem penalidades de nenhuma espécie. Além disso, esta pesquisa não terá custo algum, e caso você tenha algum gasto com alimentação e transporte por conta deste estudo, os valores serão ressarcidos da maneira que você considerar mais conveniente. Caso se sinta prejudicado (a) ou se sofrer algum dano durante a sua participação nesta pesquisa, você será devidamente indenizado como determina a lei.

No final desta pesquisa, você receberá os resultados via e-mail pelo pesquisador.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma para o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra ficará com você.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável por acompanhar e avaliar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, para garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes. Em caso de dúvidas ou perguntas sobre seus direitos enquanto participante desta pesquisa, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, localizado no prédio da reitoria na área sul do campos São

Carlos. Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 – CEP: 13565-905 – São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 8:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/CONEP. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte – CEP: 70719-040 – Brasília – DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e 7 dias por semana):

Pesquisador Responsável: Rafael Giampaolo – Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional/UFSCar Rodovia Washington Luís, KM 235 – Monjolinho, CEP: 13565-905/ São Carlos – SP. Telefone: (16) 981053189

Orientadora: Lílian Vieira Magalhães – Professora orientadora Terapia Ocupacional UFSCar Rodovia Washington Luís, Km 235 – Monjolinho, CEP: 13565-905/ São Carlos – SP. Telefone: (19) 999602802

Orientadora: Carla Regina Silva – Professora orientadora Terapia Ocupacional UFSCar Rodovia Washington Luís, Km 235 – Monjolinho, CEP: 13565-905/ São Carlos – SP. Telefone: (16) 997335257.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ___ de _____ de 2021.

Nome do Pesquisador

Nome do Participante