

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI

**(IN)VISIBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA-MG**

**UBERLÂNDIA
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI

**(IN)VISIBILIDADE DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA-MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos

**UBERLÂNDIA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P674i Pisani, Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva, 1981-
2022 (In)visibilidade do trabalho docente nas Escolas Estaduais de
Uberlândia-MG [recurso eletrônico] / Mariane Gabrielle Rodrigues da
Silva Pisani. - 2022.

Orientadora: Vanessa T. Bueno Campos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5359>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Campos, Vanessa T. Bueno, 1959-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 20/2022/809, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14h45	Hora de encerramento:	18h30
Matrícula do Discente:	12012EDU035				
Nome do Discente:	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI				
Título do Trabalho:	"(In)Visibilidade do Trabalho Docente nas Escolas Estaduais de Uberlândia - MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Desenvolvimento profissional docente na Educação Básica e Superior: processos de (trans)formação permanente e reinvenção da docência"				

Reuniu-se, presencialmente, na sala 129, bloco G, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar - IFTM; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do**



Magistério Superior, em 26/08/2022, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2022, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Usuário Externo**, em 29/08/2022, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3873217 e o código CRC 78B197E1.

DEDICATÓRIA

Consagro esta pesquisa aos(às) professores(as) da Rede Estadual de Uberlândia, parceiros(as) de trabalho e das lutas do dia a dia e incentivadores para que a precarização, processual da docência fosse investigada em profundidade, por mim e minha orientadora.

Ofereço a pesquisa para todos(as) docentes da educação básica até o nível superior, tendo em vista que são afetados(as) pela degradação da docência, (in)visibilização e desqualificação do nosso trabalho, mas que resistem com dignidade e bons exemplos.

Dedico este estudo a todos(as) docentes que passaram por minha vida escolar, que contribuíram com minha humana formação, por olharem nos meus olhos, respeitando minhas limitações e por todo o incentivo e oportunidades oferecidas. Posso dizer que amo meus professores e professoras, não por uma visão romântica da docência, mas por eles(as) terem acreditado em mim.

Dedico também nosso trabalho àqueles(as) que não se tornaram uma referência, para mim, de professor(a), mas que me fizeram refletir sobre o teor, responsabilidade e complexidade que envolve a docência.

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa da vida profissional e pessoal concluída e tenho muito a agradecer porque enfrentei desafios relacionados à saúde mental, atravessei barreiras, burocracias e descrença, enfrentei medos e inseguranças. Mas com uma rede de apoio e uma orientadora humana e parceira consegui vencer tudo que poderia ser empecilho e tudo que poderia me paralisar e/ou fazer desistir.

Agradeço a Deus e ao Sr. Jesus por toda proteção, saúde, e força concedida para prosseguir com a minha pesquisa. Foram muitos livramentos e momentos de alegria e da sensação de proteção.

Gratidão pelo apoio e admiração que minha família tem por mim: minha mãe já falecida, mas que ofereceu o seu melhor para que eu prosseguisse nos estudos, minhas irmãs Giselle e Vanessa sempre me amparando e cuidando, meu esposo Maurício pelos vinte anos de apoio mútuo e muitas lutas, meus sobrinhos(as) e afilhados que são minha vida, meus(minhas) amigos(as) que me fortalecem e humanizam.

Agradeço à professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos por me orientar com tanta competência e humanidade. Sinto-me prestigiada por tê-la conhecido, aprendido com ela, por ter ganhado uma amiga.

Agradeço aos(às) colegas da equipe GEPDEBS que compartilharam comigo conhecimentos, lutas e resistências. Agradeço ainda às professoras Geovana Ferreira Melo e Vanessa T. Bueno Campos que coordenam o GEPDEBS e se empenham para fazer do GEPDEBS um grupo com afetividade, amorosidade, criatividade, humana docência.

Gratidão ao PPGED por ter me recebido e ter tornado possível a minha titulação.

Agradeço às professoras Cirlei Evangelista Silva Souza e Fernanda Duarte Araújo Silva por participarem da minha banca de qualificação e terem feito os apontamentos necessários para a finalização do estudo.

Gratidão também às professoras Fernanda e Maria de Lurdes Ribeiro Gaspar por terem aceitado participar da minha banca de defesa, momento aguardado por mim e minha orientadora, a divulgação do resultado de nossos esforços.

Agradeço aos(às) participantes(as) da pesquisa, que foram solícitos e cordiais, e, em suas colaborações.

Gratidão à Universidade Federal de Uberlândia – UFU, instituição que estou vinculada desde a graduação e que impactou de forma incomensurável em minha vida acadêmica e agora como pesquisadora.

Enfim, agradeço pelo dom da vida, pela fé que sofre, mas que, persiste. Tenho gratidão pela oportunidade de aprender mais e me sentir viva!

*O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.*

*E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.*

*E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.*

(Poema Autopsicografia, Fernando Pessoa, Revista Presença, 1932)

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado insere-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do PPGED/UFU e tem como objeto de estudo a compreensão do processo histórico de precarização e degradação da docência. Nessa perspectiva foi imprescindível compreender, em profundidade, a docência, seu exercício, e sua (des)configuração identitária. A pergunta principal que orientou as nossas discussões foi: Quais são as acepções e reverberações do processo histórico-político-social de precarização do trabalho docente, no contexto da Escola Estadual Pública de Uberlândia-MG, tendo como implicação a (in)visibilidade e a degradação da identidade do professorado? Metodologicamente a pesquisa é de natureza exploratória com abordagem qualitativa e uma revisão bibliográfica. Elaboramos nossa discussão sobre o processo de precarização e degradação da docência embasadas na revisão bibliográfica subsidiada pela técnica Estado da Questão e em Freire (1993, 2000, 2014; 2018), Arroyo (2000; 2014), Nóvoa (2014), Orlandi (2007), Tardif & Lessard (2014) e Silva (2020). Construímos os dados mediante a aplicação de um questionário estruturado na versão *Google Forms*, encaminhado ao e-mail de 120 professores(as) do 1º a ao 9º ano do ensino fundamental da Rede Estadual de Uberlândia-MG e obtivemos 50 questionários respondidos. A análise dos dados ocorreu de acordo com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A partir da interlocução com os(as) docentes da pesquisa visualizamos, principalmente, a consciência da historicidade processual de precarização e degradação do trabalho docente. Contudo, verificamos um ideário vocacional, apesar de observarmos que nem todos(as) veem a docência como profissão específica e com compromisso e responsabilidade sociopolítica. Compreendemos que este contexto se encontra fundamentado nos argumentos do professorado quanto à fragmentação e invisibilização docente, bem como o processo de auto-silenciamento e de silenciamento coercitivo, da voz política e humana destes. Os(as) professores(as) relataram adoecimento físico e psicológico, destacando a fragilidade que temos enquanto seres humanos. Todavia, o coletivo docente participante do estudo anseia por fazer parte de encontros formativos que favoreçam a colaboração entre professores e professoras. Com Freire aprendemos que a melhoria da qualidade da educação requer a formação permanente e intencional dos(as) docentes. Assim, faz-se necessário fomentar espaços de diálogo e aprendizagens, trocas e ressignificação de vivências, de fortalecimento para a identidade docente e dos coletivos de educadores e educadoras.

Palavras-chave: Precarização e degradação da docência; (in)visibilidade; trabalho docente.

ABSTRACT

This research at Master Degree level is part of the Knowledge and Educational Practices research line of the Post-graduate Program in Education - PPGED/UFU and its object of study is to understand the historical process of precariousness and degradation of teaching. Under this perspective it was essential to understand the teaching process deeply, its practice and also its identity (dis)configuration. The main question which guided our discussions was: What are the meanings and reverberations of the historical-political-social process of precariousness of teaching work within the context of the Public State School in Uberlândia-MG, having the (in)visibility and the degradation of the teacher's identity as implication? Concerning methodology the research is exploratory in nature, has a qualitative approach and is also a bibliographic review. The discussion was built and based on the process of precariousness and degradation of teaching and the bibliographic review was subsidized by the State of the Question technique and by Freire (1993, 2000, 2014; 2018), Arroyo (2000; 2014), Nóvoa (2014), Orlandi (2007), Tardif & Lessard (2014) and Silva (2020). As for data collection a structured questionnaire, in the Google Forms version, was sent by e-mail to 120 Elementary School teachers from the 1st to the 9th grades from the State Network of Uberlândia-MG and a total of 50 questionnaires were answered. Data analysis followed the Content Analysis proposed by Bardin (2011). From the dialogue established with the participants we visualize there is awareness of the procedural historicity of precariousness and degradation of the teaching work. However a vocational ideology can also be mentioned. It is important to observe that not everyone understands teaching as a specific profession with sociopolitical commitment and responsibility. The fragmentation and invisibility of teachers can be understood and highlighted based on arguments of the participants, as well as the process of self-silencing and coercive silencing of the political and human voice of teachers. Physical and psychological illnesses were also reported exposing their fragility as human beings. It can also be told that the participant teachers of this study are eager to take part of teacher training courses that favor collaboration among teachers. Based on Freire it can be understood that improving the quality of education requires permanent and intentional training of teachers. Thus there is a need to provide spaces for dialogue and learning, exchanges and re-signification of experiences, strengthening the identity of teachers and educators.

Keywords: Precariousness and degradation of teaching; (in)visibility; teaching work.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento Educacional Especializado
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
COVID-19	Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SAR S-COV-Z.
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEPAE	Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
DIREN	Diretoria de Ensino
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EQ	Estado da Questão
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
GIDE	Gestão Integrada da Educação Avançada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Minas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOE	Serviço de Orientação ao Estudante
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UDIA	Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIESSA	Faculdade Uberlandense de Núcleos Integrados de Ensino
UNIPAC	Faculdade Presidente Antônio Carlos
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo
UNOPAR	Centro de Estudos do Norte do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Quantitativo de pesquisas por base de dados na fase de seleção	45
Quadro 02	Quantitativo por base de dados na fase de exclusão	46
Quadro 03	Produções encontradas no Portal da CAPES-Descritores: “Precarização do trabalho docente”; “Degradação do trabalho docente”; “Invisibilidade do trabalho docente”	47
Quadro 04	Pesquisa selecionada fora do intervalo de 2016 a 2021	48
Quadro 05	Produções encontradas no Google Acadêmico-Descritores: “Precarização do trabalho docente”; “Degradação do trabalho docente”; “Invisibilidade do trabalho docente”	51
Quadro 06	Artigos encontrados no Google Acadêmico-Descritores: “Precarização do trabalho docente”; “Degradação do trabalho docente”; “Invisibilidade do trabalho docente”	52
Quadro 07	Artigos encontradas no Site SciElo-Descritores: “Precarização do trabalho docente”; “Degradação do trabalho docente”; “Invisibilidade do trabalho docente”; “Adoecimento docente”; “Invisibilidade docente”	56
Quadro 08	Síntese sobre a precarização do trabalho docente	57
Quadro 09	Autores(as) mais citados(as) na amostra final dos estudos por categoria de pesquisa	58
Quadro 10	Escolas da rede estadual de ensino de Uberlândia-2021	63
Quadro 11	Amostra das escolas da rede estadual de ensino de Uberlândia por modalidade	64
Quadro 12	Participantes da pesquisa	65
Quadro 13	Respostas dos(as) docentes sobre o(s) objetivos e contribuições da gestão integrada – GIDE, para os(as) docentes e a escola	107
Quadro 14	Pós-graduação e quantitativo por titulação	109
Quadro 15	Respostas dos(as) docentes sobre a realização de trabalho para além do espaço escolar	112
Quadro 16	Evolução do Ajuste do Piso Salarial Nacional (40 horas)	115
Quadro 17	Motivo da escolha da docência	115
Quadro 18	Qualidade do e no trabalho docente	123
Quadro 19	Importância das políticas públicas para a formação docente	125

Quadro 20	O quanto os(as) docentes pensaram em desistir da docência	136
Quadro 21	Síntese das respostas dos(as) docentes sobre desrespeito e/ou assédio no ambiente escolar	138
Quadro 22	Síntese das respostas dos(as) docentes sobre conflitos nas relações de trabalho	139
Quadro 23	Possibilidades de valorização do trabalho docente pelo governo mineiro	142
Quadro 24	Comentários e considerações adicionais	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II (Faixa etária e sexo)	91
	Tabela de Carga horária e Horas de Atividade Extraclasse.	95
Tabela 02	Baseada no Decreto nº. 46125/2013	

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Impacto da jornada de trabalho na prática docente	113
Gráfico 02	Índice de Satisfação com remuneração pelo trabalho docente	114
Gráfico 03	Relação interpessoal entre alunos(as) e docentes	117
Gráfico 04	Condições ideais para o exercício da docência	120
Gráfico 05	Importância da formação inicial (licenciatura/bacharelado) para o exercício da docência.	125
Gráfico 06	Atuar ou não na área de formação inicial influencia na prática docente	126
Gráfico 07	Valorização do trabalho docente: sociedade, famílias, mídia, sistemas de ensino	129
Gráfico 08	O quanto o trabalho docente tem sido precarizado e desvalorizado	131
Gráfico 09	Quanto os(as) docentes estão adoecidos em função do trabalho exercido	133
Gráfico 10	Quanto, na escola, a diversidade de opiniões é validada e mediada	139
Gráfico 11	Interesse em participar (cursos/encontros/rodas de conversa/escuta atenta/trocas de experiências)	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Organograma 01 – Descritores de busca do percurso investigatório	44
Figura 02	Organograma 02 – Delineando o percurso do Estado da Questão	45
Figura 03	Organograma 03 – Orientações para o processo de categorização	72
Figura 04	Evolução do número de docentes, por etapa de ensino. Brasil (2016-2020)	89
Figura 05	Nota Pública do Sind-UTE/MG sobre denúncias de assédio moral	96

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1. Desenvolvendo minha identidade docente: percursos, interações, travessias!	21
1.1.1. Fase do ferro bruto: mergulho involuntário e agregador na cultura familiar e desenvolvimento do comportamento leitor.....	23
1.1.2. Fase do jogo com pedrinhas basalto: “As sete Marias”	25
1.1.3. Fase do fósforo: queimando paradigmas na educação militar e optando pela docência.	26
1.1.4. Fase da ametista: desenvolvimento de habilidades acadêmicas, humanas, éticas e a prática educativa.....	27
1.2. Construindo o objeto de estudo: justificativa, problema, questionamentos, objetivo geral e específicos	31
1.3. Organização da dissertação	42
2. O ESTADO DA QUESTÃO: interfaces entre o objeto de estudo e as produções acadêmico científicas.....	43
2.1. Análise das produções em interlocução com o objeto de estudo.....	46
2.2. Considerações sobre os trabalhos analisados.....	58
3. CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA E O CAMINHAR DA INVESTIGAÇÃO	60
3.1. Construção dos dados	62
3.2. Cenário e os(as) participantes do estudo	63
3.3. Instrumento – questionário	66
3.4. Abordagem e recrutamento dos(as) participantes.....	68
3.5. Análise crítico-dialética de dados	70
3.6. Categorias de análise	71
4. PROFESSOR, PROFESSORA VOCÊ TRABALHA?	73
4.1. Professores(as): trabalhadores(as) da educação.....	82
4.2. Proletarização, precarização e degradação da docência.....	84
4.3. O trabalho docente nas escolas estaduais de Uberlândia-MG.....	89
4.4. Profissão e trabalho docente: silêncios e (in)visibilidade.....	100
5. DIALOGIA, ANÁLISES E REFLEXÕES COMPARTILHADAS	104
5.1. Quem são os(as) docentes?	104
5.2. O trabalho docente.....	110
6. DIÁLOGOS POSSÍVEIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

ANEXOS	164
---------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

Estruturamos essa seção, metaforicamente, “pelo caminho das pedras”, de maneira a desenhar o desenvolvimento da identidade docente da pesquisadora, e, a sua escolha política pela carreira de professora. Apresentamos, também, a construção do objeto de estudo e a delimitação do problema de pesquisa. Foram listados, nesta ocasião, o objetivo geral e os específicos da pesquisa e bússola para encontrar as respostas às nossas inquietações.

1.1. Desenvolvendo minha identidade docente: percursos, interações e travessias!

*Dentro de um coração que não era de pedra havia angústia
Tinha experiências com justiça e injustiça
Havia silêncios e vozes
Tinha a utopia de ouvir e representar
Dentro de um coração em pedaços vivos havia fé
Tinha humanidade e senso de justiça
Havia ousadia e resistência
Tinha e tem vida em abundância*

Mariane Gabrielle R. da S. Pisani (2022)

Elegi como ponto de partida de minha apresentação, versos de minha autoria, pois considero que as palavras podem funcionar como estratégia de expressão de subjetividade, como propõe Bondía (2002) ao defender a força das palavras, uma vez que, elas condicionam nossos sentimentos, pensamentos e ações¹.

Escolhi também o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade², porque as palavras alinhadas na métrica do texto e a metáfora da “pedra no caminho” revelam o percurso, obstáculos que surgem na nossa vida pessoal, profissional e de aprendizes em constante progresso e (re)visita às experiências anteriores. O poeta nos ensina que:

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

¹ Nessa parte do texto usarei a primeira pessoa do singular no que se refere às minhas experiências de vida para alcançar a inteligência do objeto da pesquisa. Nas demais seções da dissertação utilizarei a 1ª pessoa do plural por entender que para a construção da pesquisa foi necessário dialogar coletivamente com diversos(as) autores(as), estudantes, orientadora, grupos pesquisa, disciplinas do mestrado e colegas de profissão.

² O poema “No meio do caminho”, escrito por Carlos Drummond de Andrade em 1924, foi publicado pela primeira vez na Revista de Antropofagia em 1928 e finalmente no primeiro livro lançado pelo autor, Alguma Poesia, em 1930.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei de que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE, 1930. Domínio Público)

Os seixos em nossa travessia podem ser preciosos ou não, transformadores como a ponta de um fósforo, após ser queimado. Ou seja, fazem parte da trajetória da existência humana. Contudo, em tempos de informações em profusão, não nos permitimos avaliar nossas experiências com essas “pedras”. Segundo Bondía (2002, p. 24):

[...] nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Tanto para o autor como para mim, fica evidente a necessidade de desacelerar para viver, resignificar nossas experiências e se permitir o ócio criativo, percebendo o sentido das coisas e as palavras que nos tocam e transformam. Cultivar e dar espaço para encontros e trocas com pares, nos dá a oportunidade de aprender a escutar... Não se trata de ouvir da maneira mais técnica: com o ouvido. Refere-se a reparar os detalhes, as nuances e possibilidades de nosso orbe, de modo que em nós reverbere a vida!

O sujeito da experiência, de acordo com Bondía (2002), se expõe e arrisca, afeta sua realidade, produz afetos e deixa marcas. Ao se expor torna-se disponível para travessias, desafios e responsabilidades. Assim sendo, no decorrer dessas linhas, apresento algumas fases, penso em degraus para chegar à escolha pela docência e consciente de minha disponibilidade de aprender permanentemente. Também destaco o meu abraço à perspectiva Freireana de não cruzar a linha tênue de oprimida a opressora, educadora bancária a docente que contribua com a constituição da emancipação dos(as) educandos(as); que luta por justiça e pelo fortalecimento da identidade docente, dos coletivos. Porque a barbárie, por finalidade sedutora e com cunho de poder, desumaniza, fragmenta a solidariedade e os coletivos transformadores.

Minha perspectiva sobre as pedras no percurso da minha vida revestem e indicam a esperança na excelência no campo da educação de nosso país e, especificamente, da minha comunidade local. Para tanto, é preciso assumir a profissão docente na sua complexidade humana e política.

1.1.1. Fase do ferro bruto: mergulho involuntário e agregador na cultura familiar e desenvolvimento do comportamento leitor

Sou uberlandense, nasci no dia 30 de julho de 1981 na maternidade do hospital escola da Universidade Federal de Uberlândia. O parto foi prematuro, nasci aos oito meses, talvez porque minha mãe teve rubéola – Mariane vencendo a primeira luta pela vida!

Minha mãe Geni era auxiliar de enfermagem, uma mulher guerreira, amiga, de princípios valorosos: minha eterna companheira. Meu pai Luiz era pacífico, trabalhador, especialista em máquinas de escrever. Ambos falecidos, meu pai quando eu tinha dezesseis anos e minha mãe há dez anos.

Minhas irmãs são mais velhas, logo sou a caçula. A Giselle é a primogênita e me apelidou de “Fia”, sempre tentando me proteger, sociável, adversa à escola, todavia me ensinava as tarefas escolares com maestria. Ela é mãe dos meus estimados sobrinhos: Hariany, Anna Laura e Arthur. A Vanessa, irmã do meio, mais independente e firme é mãe do Lucas e da Carol, minhas preciosidades também. Hoje, trabalha como técnica em enfermagem, após ter exercido relevante papel de agente comunitária da família. Minhas irmãs, meu marido Maurício e alguns(as) amigos(as) têm sido minha fortaleza, na ausência da minha amada mãe. Meu esposo é um grande amigo, tem sido companheiro de trajetória e de enfrentamento de adversidades. Trabalha com vendas, gosta demais de coca-cola e chocolate.

Hoje, fazendo um passeio pelas memórias da infância, me lembrei do quanto minha família era eclética em termos culturais. Meu avô José e o tio Robson liam pequenos livros de “Banguê-Banguê” com figuras clássicas na capa – histórias épicas de faroeste no formato de livros de bolso que eles adquiriam em sebos ou banca de jornal. Depois o vovô me contava as histórias descrevendo os cenários, as lutas entre mocinhos e bandidos. Com meu avô descobri o amor pelo cinema e o asco “fajuto” pelas telenovelas³. Nossas peleias eram emblemáticas sobre mudança de canal e censura... Depois descobri que eram ciúmes. Meu avô exerceu um lindo papel cultural e paterno em nossas vidas. Preocupava-se com o pão no café da manhã e tarde, nossa ida para a escola e a disciplina à rédea curta.

Com meu avô também aprendi a gostar de palavras-cruzadas. Comecei no nível fácil e não podia olhar as respostas no final. Caminhei para o nível médio e parei no difícil. Essa pausa veio porque meu avô nos deixou, dessa forma não consegui preencher a última revista que ele

³ Asco fajuto porque meu avô assistia às telenovelas mexicanas e criticava as brasileiras.

me deu. Mas acredito que fazer as palavras-cruzadas me auxiliou a resolver desafios, lidar com a ansiedade e ampliar vocabulário.

Minha mãe e irmãs liam de tudo, incluindo os clássicos romances: Júlia, Sabrina, muito populares nos anos 90. Elas também liam clássicos sobre evolução espiritual, como a revista Pomba Branca da Seicho-No-Ie e livros da Zíbia Gasparetto, e, aqueles que éramos incentivadas a ler na escola e escrever em uma planilha anual.

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba – UFU)⁴ e seus(suas) excelentes professores(as) de Língua Portuguesa e Literatura, bem como, uma biblioteca com obras variadas, também foram cenários de viagens e muita imaginação. Constantemente fomos estimuladas(os) a desenvolver a leitura e a escrita de vários gêneros textuais: poemas, cartas, texto dissertativo e até pequenas peças teatrais.

Em casa havia as enciclopédias para pesquisas e estudos. Lembro que, além disso, eu e minhas irmãs fazíamos pesquisas na biblioteca da escola e na municipal. Desconfio que com essas ações, começamos a trilhar passos, como pesquisadoras e produtoras de conhecimento. Na educação básica, lembro-me que no 6º ano do fundamental II, aprendemos a fazer fichamento com a professora Aléxia. Era muito complexo, porém ainda hoje me auxilia, porque não tenho tanto receio de produzir textos acadêmicos e de extrair informações relevantes dos artigos, livros, e demais referências bibliográficas.

Recordo com alegria do repertório musical variado em minha casa. Samba, MPB, Clara Nunes, boleros (“La Barca”), Legião Urbana (tive contato aos 12 anos), Roupas Nova, sertanejo raiz (Tião Carreiro e Pardinho, João Mineiro e Marciano), entre outros. Mais tarde me aproximei da música erudita, pois amo tenores, piano, saxofone e a emoção de algumas sinfonias. Agradeço por essa oportunidade diversificada porque consigo me sensibilizar com vários gêneros sem censurar as pessoas ou categorizá-las.

A música, os livros, os filmes, as conversas com os mais velhos nos proporcionam experiências. Hoje meu repertório culinário é amplo, isto é, tive a oportunidade de aprender receitas, registrá-las para minha mãe e avó que era analfabeta. Minha avó Joana contou que não pôde estudar porque o pai considerava que ela iria redigir cartas para “namorados”. Sinto muito por ela já ter falecido, gostaria muito de tê-la alfabetizada. Sabe, em verdade, o letramento de mundo dela era incrível.

⁴ A Escola de Educação Básica - Eseba - é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia, cuja finalidade é oferecer ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como oportunizar campo preferencial para estágios práticos de alunos dos cursos de licenciaturas dessa Universidade. Fonte: <http://www.eseba.ufu.br/unidades/unidade-academica/eseba>.

Conservo o precioso Livro de Receitas da minha mãe e o outro que ganhei de uma amiga no dia do meu casamento. Nesses livros fazemos trocas para além de deliciosas comidas... Trocamos memórias, calor humano e cultura escrita passada de geração em geração.

Em uma família há muitos mergulhos: na cultura, em valores ético-sociais, em oportunidades de se construir uma vida diferente e/ou saudável após a fase da infância. Ali se aprende demais, como a primeira escola não institucionalizada: a da vida.

1.1.2. Fase do jogo com pedrinhas basalto: “As sete Marias”

Essa fase da minha vida foi muito marcante em termos do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o estabelecimento de vínculos afetivos. Na educação infantil aprendi sobre o amor e respeito que se deve ter em relação ao(à) outro(a) e seu(sua) professor(a). Tive uma relação próxima com uma professora chamada Héliida. Ela contribuiu na minha alfabetização e letramento⁵. Como enfrentei muitas dificuldades para me “desgarrar” da minha mãe e ir para a escola, essa profissional me ajudou muito através de um acolhimento humanizado e uma prática docente afetiva.

Aprender a ler, com o incentivo dessa professora e de minha mãe Geni, foi um dos momentos mais marcantes da minha vida. Recordo-me de ler compulsivamente letreiros, anúncios, propagandas e mostrar para minha mãe. Às vezes a mamãe fazia jogo do silêncio para eu parar de tagarelar tanto.

Com relação ao respeito obtive a primeira lição quanto a não fazer brincadeiras de mau gosto. Lembro-me que estudava com meu amigo Alex que é negro e indaguei à professora se ele não parecia um “macaquinho”. Ela se abaixou e se aproximou de mim e perguntou: E você, com que se parece?

A priori pode soar como rude da parte dela, contudo para mim foi uma primeira experiência de olhar o outro com dignidade e respeito. Por isso, quando eu era criticada por ser pobre ou supostamente ter piolhos (minha mãe cuidava bem de nós, não nos deixava ir sujas e sem higiene para a escola) em mim, vinha o pensamento de não internalizar ofensas e me respeitar diante do desprezo de alguém.

Na Eseba desenvolvi muito mesmo. Hoje vejo o valor de uma educação diferenciada e com oportunidades distintas de aprendizagem. Vêm-me à mente as aulas de música com o

⁵ A alfabetização diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem da escrita alfabética, visando ao domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, à aquisição do sistema convencional da escrita. Letramento é a habilidade de saber ler e escrever, de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, as quais se pautam na linguagem enquanto produto cultural e social. Fonte: <https://sae.digital/letramento-e-alfabetizacao/>

professor Caju, de teatro com a professora Leia e o cuidado, o compromisso dos/as demais professores/as. Lá éramos incentivados a dar o melhor de si independentemente de nossa condição social e acesso cultural. Através da Sônia, pessoa querida, do Serviço de Orientação ao Estudante (SOE/Eseba⁶), participei de um processo seletivo para cursar o ensino médio na modalidade Técnica, em Formação Gerencial. Fiquei honrada por ser indicada pela escola e fiz meu melhor. Em 1997, passei na seleção e fui estudar num colégio com público bem heterogêneo e seletivo: filhos(as) de empresários(as) da cidade e a uma turma mais modesta financeiramente.

No Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI foi instalada a Escola Técnica de Formação Gerencial. Um modelo de escola austríaco para o desenvolvimento de empreendedores. Na instituição aprendi para além do currículo formal do Ensino Médio. Na matriz curricular estavam inclusas, além da língua inglesa, a espanhola e alemão básico; conhecimentos gerenciais: estatística, administração de empresas, contabilidade, economia, noções básicas de direito e empresa simulada.

Nós tivemos a oportunidade de aprender de forma técnica a gerenciar empresas, ideias e a empreender na sociedade. Estive nesta escola na adolescência, período em que perdi meu pai, que teve um câncer letal no pulmão. Enfim, foi um período desafiante, doloroso... posso dizer que também foi rico, no sentido de desenvolver comportamentos, ampliar conhecimentos e amadurecer como pessoa e profissionalmente. Tínhamos um professor diferenciado ao ensinar, porque ele acreditava no *acolhimento* e na formação humana. O Paulo tocava músicas no violão para a gente... Foi aí que me apaixonei pelas músicas e o engajamento do grupo U2⁷.

1.1.3. Fase do fósforo: queimando paradigmas na educação militar e optando pela docência

Ao longo do ensino técnico, período marcado por emoções, desafios e crescimento, aconteceu em minha vida, um fato que denominarei de “hiato”. Após a conclusão do ensino técnico, esperava dar um início brilhante à minha carreira, no entanto, acabei encontrando uma oportunidade de trabalho em um restaurante de fast food. Não foi fácil e a remuneração era

⁶ Era um setor da Eseba que fazia um atendimento global para as crianças, com assistente social/psicóloga. Atualmente é denominado “Serviço Social”.

⁷ O U2 é uma banda de Dublin, Irlanda, formada em 1976. A banda só lançou seu primeiro disco em Outubro de 1980 (“Boy”) e desde sua formação conta com os mesmos integrantes: Bono (Paul David Hewson) nos vocais; The Edge (Dave Howel Evans) na guitarra; Adam Clayton no baixo e Larry Mullen Jr. na bateria. Fonte: <https://u2br.com/banda/biografia/>

baixa... Ainda não sabia como agir com inteligência emocional⁸ e acabei tendo de forma, inconsciente, meu primeiro episódio depressivo.

Foi difícil “sacudir a poeira” e agir. Com o auxílio da minha mãe, amigos, grupo de jovens da igreja e namorado, 2001 prestei o concurso para a Polícia Militar de Minas Gerais. Preparei-me academicamente sozinha (com apostilas do cursinho que ministrei aulas de espanhol)⁹ e fisicamente me exercitando (correndo) no meu bairro mesmo. Fui aprovada em um universo de dez vagas para mulheres e com o crivo de uma avaliação psicológica para o desempenho da função de soldado(a).

Não digo a vocês que essa experiência educacional e militar tenha sido terrível. Todavia, foi muito complexa e subtraiu algumas das minhas esperanças, pois a instituição militar é organizada por uma hierarquia vertical e estática; opiniões contrárias e questionamentos não são bem-vindos. De positivo aprendi sobre resistência, resiliência, a gostar mais ainda de música erudita e da Banda Militar, de saber que consigo superar limites e medos. Conheci um pouco mais sobre técnicas policiais, ordem unida, apresentações com marcha e defesa pessoal. Nessa vivência percebi que ensinar, qualquer tema, requer formação, respeito e empatia pelo(a) outro(a).

Presenciei também pressões e desrespeito aos direitos humanos dos(as) estudantes, não havia diálogo e aprendizagem compartilhada. O que existia era a imposição de uma patente e/ou posto na escala militar. Diante desse contexto, para além do desejo de “cuidar” de pessoas (ser psicóloga), me vi caminhando para a educação escolar porque acredito na aprendizagem, transformação de realidades, compromisso com o mundo e com o(a) outro(a), na humanização.

1.1.4. Fase da ametista: desenvolvimento de habilidades acadêmicas humanas, éticas e a prática educativa

Ingressar na universidade, em 2004, no curso de graduação em pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia-UFU, foi um divisor de águas: de um lado o medo de uma realidade acadêmica e por outro a euforia de realizar um sonho: cursar uma faculdade pública e de qualidade. O primeiro semestre do curso foi assustador, pensei que não daria conta. Tudo

⁸ Goleman (1995) descreve a inteligência emocional como a capacidade de uma pessoa de gerenciar seus sentimentos, de modo que eles sejam expressos de maneira apropriada e eficaz. Segundo o psicólogo, o controle das emoções é essencial para o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo. Fonte: <https://www.napratica.org.br/o-que-e-inteligencia-emocional>

⁹ Em 1999, com 18 anos, mesmo sem estar na universidade, fui convidada pelos fundadores do Cursinho Alternativo Futuro (que funcionava em uma escola estadual do bairro Alvorada) para ministrar aulas de espanhol para os estudantes que estavam se preparando para o vestibular. Uma vivência magnífica de ensino-aprendizagem, trocas, amizades: docência.

muito novo: várias metodologias de ensino, muitas leituras acadêmicas, trabalhos, o uso de uma biblioteca com tantos volumes e regras...

No que se refere às relações humanas também foi complexo, porque usava uma armadura psicológica para a autoproteção. Não me permitia receber afetos e me mantinha na defensiva. Em geral, de minha parte, as respostas eram duras, críticas e enfáticas nas discussões realizadas nas aulas. Nesse sentido, uma professora me chamou a atenção dizendo que poderíamos ser críticos, entretanto, sem agir como “crítiques de plantão”, que nada sugerem, apenas apontam falhas. Por um longo tempo nutri um rancor secreto por ela, no entanto foi se dissipando quando assumi, posteriormente, o cargo de supervisora escolar. Tive a necessidade de viabilizar com meus e minhas colegas professores(as) uma linha de diálogo aberto e respeitoso – uma escuta atenta e paciente. Tarefa essa desafiadora e em permanente construção.

Transcorrida essa etapa adaptação, me descobri no curso e estabeleci alguns laços saudáveis que me auxiliaram na aprendizagem e crescimento pessoal. Inseri-me em grupos de pesquisa sobre surdez, inclusão, docência e monitoria de disciplina. Participei de eventos, congressos e estágio em escolas. Em algumas instituições o estágio foi estranho porque nos consideravam “jovens demais” ou como organizadores de biblioteca e “reforço”. Diante de tais experiências procurei, em geral, me apropriar de tudo, inclusive para desenvolver minha prática, para quando fosse efetivamente atuar como docente.

Produzi capítulos de livros, artigos, painéis e comunicações orais; alguns em companhia com colegas de turma e/ou com professores(as) pesquisadores(as). Em parceria com a Professora Dra. Lázara Cristina da Silva fiz pesquisa e aprendi muito sobre a inclusão. Consegui escrever uma monografia, como disciplina optativa, no terceiro ano de curso a respeito de como os Jovens Surdos do Ensino Médio da Rede Pública de Uberlândia-MG se enxergavam no processo de “inclusão escolar”.

Não publiquei o texto porque fiquei frustrada com o enfoque nas normas acadêmicas da produção e no não reconhecimento das ideias de minha autoria. Hoje percebo que não estava pronta, precisava desenvolver mais habilidades de escrita.

Em 2006, antes de concluir o curso de graduação em Pedagogia aceitei uma proposta de estágio no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento Educacional Especializado – CEPAE da UFU¹⁰. Além de conviver e trabalhar com docentes e estudantes que me ensinaram

¹⁰ O CEPAE – UFU foi criado em 2004 pela iniciativa de um grupo de docentes da Faculdade de Educação da UFU e coordenado pelas Professoras Cláudia Dechichi e Lázara Cristina da Silva. Em 2020 foi institucionalizado como Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE), vinculada à Direção de Ensino (DIREN), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

demais sobre persistência e resiliência. Fui parceira da Maria Ivonete Ramos, técnica administrativa do CEPAE, com muitas habilidades e conhecimento na área da inclusão. Com ela aprendi a fazer coisas novas, a conduzir a tutoria do curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) organizando o atendimento aos(as) estudantes com deficiência e a acolher aqueles(as) que procuravam o setor.

Após concluir o curso de graduação em janeiro do ano de 2008 tive a oportunidade de trabalhar como Educadora Infantil na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). Não digo que foi simples atuar como auxiliar (Educadora Infantil) sendo graduada. Havia aquela questão do ego ferido e do desejo de atuar como docente. Porém essa experiência me levou a compreender a relevância da cooperação, o lugar e os desafios de um(a) educador(a) no contexto escolar. Isto porque, nas escolas é evidente a diferenciação entre o trabalho de um(a) educador(a) e dos(as) professores(as). Tendo em vista a diferenciação da carga horária das duas funções, o módulo para estudo (o(a) educador(a) não tem), o senso de responsabilidade com a turma é atribuído ao regente da sala, e, a dificuldade de desenvolvimento de um trabalho coletivo que vislumbre a educação, o cuidado e desenvolvimento integral da criança. Às vezes o cuidar e higienizar é delegado aos(as) educadores(as).

Nesse período conheci docentes diferenciados(as) que auxiliaram na minha formação em contexto de trabalho. Após fazer um processo seletivo para professora na rede municipal de Uberlândia e ser aprovada, fui indicada para assumir uma turma de 1º ano. Como tinha preferência pela Educação Infantil aguardei um novo contato da prefeitura. Posteriormente fui chamada para atuar em uma escola na região do Bairro Dom Almir, em uma comunidade menos assistida pelo poder público – espaço social de percepção da falta de distribuição de renda no nosso município e de certa forma negligência material com escolas de periferia.

Como se costuma dizer popularmente, “peguei o barco andando”, todavia foi incrível a experiência... Naquela região aprendi mais sobre a simplicidade e o valor das coisas – um ensino para além dos conteúdos, isto é, para a humanidade. Atualmente soube dos avanços nesta escola, migrando de uma política assistencialista para um contexto que existe colaboração da comunidade com a escola e o poder público.

Em 2011 trabalhei como analista pedagógica nessa mesma escola. Essa inversão de papéis foi tensa, aprendi muito e descobri que posso receber ajuda, sem medo dos(as) demais colegas de profissão. No ano seguinte voltei para a sala de aula e para minha escola do coração - EMEI Cora Coralina¹¹.

¹¹ Esta é uma escola amada porque fui acolhida com carinho e respeitada. Pude aprender com meus/minhas colegas de trabalho, recebi orientações com cunho ético e fiz laços de amizade.

Junto com o retorno à regência assumi, em 2012, outro desafio: trabalhar como Tutora Presencial em uma universidade com curso de formação docente inicial. Eu amava demais esse papel porque aprendia muito e auxiliava na formação inicial dos(as) estudantes do Curso de Pedagogia. Exigia bastante deles(as), pois queria uma formação menos superficial, ou seja, com criticidade e apropriação do “ser docente” (a responsabilidade desse trabalho).

Paralelamente a esse período perdi minha grande amiga, incentivadora e mãe: Geni. Vazio total e luto adiado... Ainda é difícil e doloroso falar sobre essa experiência... Sigo...

Também foram apurados os resultados dos concursos que fiz em 2012, para supervisora (Estado) e professora na PMU. Tive a honra de ser aprovada nos dois processos seletivos. Tentei atuar nas três funções que estavam disponíveis no momento para mim: professora, supervisora e tutora presencial, mas minha saúde e qualidade de vida foram afetadas de maneira negativa. Assim, escolhi atuar como professora e supervisora (ambos os cargos como concursada).

Esta guinada na minha carreira (passar em dois concursos) me animou bastante e fiquei orgulhosa. No entanto, o perfeccionismo e a diminuição do tempo de qualidade com meu marido, família, amigos(as), e, comigo mesma me direcionou ao abismo da depressão e ansiedade generalizada. Passei por tempos de culpabilização, anulação, negação, exílio e incerteza com relação à minha identidade pessoal e profissional.

Descobri muitas coisas após o “luto tardio” da perda de minha mãe: consigo fazer artesanatos, cozinhar bem, me amar, aceitar, receber ajuda, redirecionar rumos na vida, e, ficar feliz ao receber elogios pessoais e em relação à qualidade do meu trabalho. O autoconhecimento tem me levado de volta ao caminho dos sonhos possíveis. A uma era de aprendizado e crescimento na minha profissão.

No que diz respeito a minha experiência profissional enquanto supervisora (Especialista em Educação Básica-MG), tenho observado que as dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes na rede de ensino estadual de Uberlândia são inúmeras, tendo como efeitos a (auto)intensificação do trabalho: docentes mal remunerados(as), que trabalham muito, durante muitas horas em diferentes turnos e jornadas, sem tempo para planejar aulas e corrigir as atividades, o enfrentamento de arrochos salariais, a inadequação e/ou ausência de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, oriundos do processo das sucessivas reformas, entre tantas demandas, têm contribuído para acentuar a precariedade do trabalho docente e fomentar a instabilidade e a insegurança. Nessa perspectiva, considero relevante escutar os(as) docentes que atuam na educação básica, nas escolas públicas, cujo trabalho que têm sido recorrentemente precarizado, negligenciado e silenciado.

Com esse intuito me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas e ingressei em 2020. Essa oportunidade de realizar esse sonho veio de maneira oportuna e agarrei com muita força e fé, mesmo no contexto de pandemia pelo COVID -19¹² e isolamento social. Desejei e desejo muito aprender, apreender conhecimento, suscitar esperança e levar de maneira dialógica à sociedade, universidades e escolas um saber problematizado, reflexivo e transformador de ideias, muitas vezes, silenciadas e/ou engessadas, a fim de possibilitar uma reflexão sobre a humanização do fazer docente e valorização da profissão docente.

Nessa perspectiva, almejo, nesta dissertação, dialogar e denunciar o silenciamento, invisibilização, precarização e degradação da identidade docente num recorte histórico-político atemporal. Assim, por empatia e parceria ousou trazer um texto exploratório, dialético e reflexivo, que pretende anunciar resistências, o valor e especificidade do fazer docente. A tradução da voz de quem ensina como direito político, humano e diverso.

1.2. Construindo o objeto de estudo: justificativa, problema, questionamentos, objetivo geral e específicos

A presente pesquisa de Mestrado insere-se na linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Partimos do pressuposto que a intensificação e a precarização do trabalho docente contribuem para a degradação do protagonismo docente e silenciamento de sua voz na organização do trabalho escolar, pois de acordo com Fernandez (2017),

[...] a precarização do trabalho, o adoecimento e sofrimento dos professores no contexto atual, resulta das contradições engendradas na relação capital versus trabalho de modo geral, mas também nas singularidades que se processam em cada momento histórico do fazer da profissão na relação com a sociedade, Estado e educação (FERNANDES, 2017, p. 10).

Nesta direção, depreendemos que é preciso entender as duas dimensões da precarização do trabalho docente que se entrecruzam: a dimensão objetiva das condições do trabalho docente e a dimensão subjetiva, a qual se processa por meio de mecanismos que contribuem para a alienação docente, comprometendo sua condição de indivíduo na práxis educacional. Logo, é

¹² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 28 set. 2021.

necessário compreendermos a docência, seu exercício, e sua (des)configuração identitária, condição que nos leva a percorrer um caminho histórico-político-cultural, com transformações sociais e econômicas, resistências, utopia e esperança.

De acordo com Kuenzer (2004), nas últimas décadas do século XX, as mudanças advindas do capitalismo, em âmbito nacional e internacional, exacerbaram as desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais, impondo processos que ressignificam os espaços laborativos e de qualificação, desafiando, constantemente, o mundo do trabalho e impondo novas exigências aos mais variados setores sociais e atividades do trabalho. A autora afirma que esse período foi marcado por um processo de intensificação e exploração que se acentuou no chamado setor de serviços, onde se incluem a educação, a saúde e os profissionais liberais.

Inserido nessa lógica, encontra-se o trabalho docente, que não ficou imune a essas transformações, porquanto a sociabilidade estabelecida na esfera do mercado anunciou novos parâmetros de organização do trabalho docente que, a exemplo de outras categorias profissionais, foram submetidos às determinações que conformam à exploração capitalista do trabalho, com o atual processo de reestruturação do setor produtivo e de redefinição das formas de intervenção do Estado.

A flexibilidade, a cobrança pela eficiência dos resultados, as multitarefas e funções exercidas pelos docentes, nesse contexto, são alguns dos elementos que estão cada vez mais presentes em sua prática cotidiana, conformando um visível quadro de desvalorização e precarização do trabalho. Professores e professoras foram convocados(as) para suprirem as novas demandas sociais e mercadológicas (treino de estudantes para avaliações internas e externas, uso dos princípios do 5S (senso de utilização/senso de organização/senso de limpeza/senso de padronização e saúde/senso de autodisciplina), etc., tidas como necessárias para a formação do novo perfil de trabalhador(a) e para atender à complexidade das mudanças derivadas da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais implementadas pelo Estado.

As políticas educacionais estão vinculadas a um contexto mais amplo, mediado pelas conexões que estabelecem com as políticas macroeconômicas, por conseguinte as políticas públicas definidas nos documentos dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), exerceram influência exemplar na definição das mudanças educacionais implementadas ao longo dos anos de 1990. Tais orientações podem ser identificadas nos documentos oficiais do MEC que, alinhada aos pressupostos neoliberais, objetivou adequar à educação as deliberações advindas do mercado.

Nessa conjectura, os(as) professores(as) foram pressionados(as) ainda mais, pois precisavam pautar seu fazer pedagógico em resultados de avaliações externas, indicadores de qualidade, muitas vezes financiados pelo Banco Mundial, que desencadeiam:

[...] uma série de desajustes na função da escola e do professor que perdem o foco de sua especificidade para adequar-se a um contexto no mínimo equivocado e contraditório [...]. A dualidade entre o professor herói ou vítima coloca em xeque a figura idealizada pela pedagogia do profissional amoroso, vocacionado para realizar uma missão. De outro lado, a vitimização do professor decorre de uma realidade de baixos salários, condições inadequadas de trabalho, quando a luta passa a ser pela sobrevivência profissional e psicológica para depois pensar na formação dos alunos. [Ou na sua própria formação, grifo nosso]. (BORGES E CECÍLIO, 2018, p. 184).

Assim, nos anos 90 do século XX, através do processo de globalização e reestruturação social, aconteceu outro fato marcante no campo educacional brasileiro – a implementação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira 9394/96, que passa a exigir a formação docente inicial para atuar na educação básica em nível superior.

Os princípios e as diretrizes estabelecidas na LDB 9394/96 referendam uma educação pautada nos princípios de equidade e descentralização administrativa e pedagógica, delegando aos municípios e à escola a tarefa de concretizar, com seus limitados recursos, as condições favoráveis para cumprir, mesmo que no plano simbólico, as metas de qualidade da educação, respaldando formas mais flexíveis de compartilhamento de responsabilidades entre governo e sociedade civil. A lei atribui importância para o nível local e amplia com isso, as atribuições docentes (DOURADO; PARO, 2001).

Não podemos deixar de mencionar as diretrizes de formação para professores(as). Segundo as percepções de Bazzo e Scheibe (2019), desde o advento da promulgação da LDB 9394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) vislumbrava criar legislações específicas para orientar as instituições formadoras de docentes – incluindo os olhares da academia e conselhos, docentes da educação básica e de escolas públicas.

No governo neoliberal do ex-presidente Fernando Henrique (1994-2002) foram as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) e a CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro (BRASIL, 2002b), que vigoraram, e, também durante os anos dos governos do ex-presidente Lula e da ex-presidenta Dilma, de 2003 a 2015 – quando foram substituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), já no segundo mandato de Dilma Rousseff. As autoras aprofundam um pouco mais esta questão no trecho a seguir:

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com

as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema. Assim, recebeu amplo apoio das entidades representativas dos educadores, traduzido em diversas manifestações favoráveis à sua imediata entrada em vigência. Apesar disso, o processo de sua implantação começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras. (BAZZO e SCHEIBE, 2019, p. 671)

A assertiva das autoras é pertinente, tendo em vista que vai ao encontro do que as pesquisadoras acreditam em relação à importância da ampla discussão de assuntos inerentes à docência, como no caso as políticas nacionais de formação docente. Todavia, nas proposições de Bazzo e Scheibe (2019) constatamos que houve uma morosidade intencional e política na implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, até chegar à situação de que ela fora renegada, sob o engodo de que a BNC Formação seria mais adequada para as demandas formativas de professores e professoras, pós-implantação da BNCC.

Os(as) docentes, por conseguinte, estão em um processo recorrente de precarização da identidade, da criatividade, da autoria e da cooperação no desenvolvimento profissional. O poder público arraigado à ideologia ultraliberal, na exploração e na mercadorização da docência e proletarização do trabalho de professores e professoras. O silenciamento tem sido estratégia contumaz que desarticula as resistências coletivas em prol da construção e viabilização de uma educação libertária, humanizada e que diminua as desigualdades.

A precarização do trabalho docente no Brasil, decorre do processo histórico de desvalorização da profissão docente, principalmente nas escolas públicas de educação básica e, segundo Ludke e Boing (2004, p. 1160), atualmente, a profissão docente ainda:

[...] exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização [...] não é difícil constatar a perda de prestígio social, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados. Há 30 ou 40 anos, o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a “profissional” celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das.

Os salários, destacam a autora e o autor, seriam um dos aspectos mais expressivos da pauperização do trabalho docente, acentuando a perda de prestígio, falta de interesse e de respeito pela profissão docente. As mudanças decorrentes do desenvolvimento capitalista, bem como seus processos de concorrência (ranqueamento), vigilância, individualismo, degradação do ideal de comunidade e colaboração, forçaram o agravamento das desigualdades socioeconômicas e culturais exacerbando as responsabilidades docentes: treinar estudantes para

avaliações externas; garantir a aprendizagem das/os discentes a qualquer custo ou condição pedagógica oferecida pelo sistema e ou unidade escolar; monitorar e controlar o comportamento das(as) estudantes, entre outros aspectos.

A escola foi alocada à disposição dos interesses capitalistas e neoliberais, com a burguesia internacional controlando o contexto e silenciando a polissemia dos trabalhadores(as), inclusive da educação (BORGES E CECÍLIO, 2018).

Como exemplo, no período de 2003 a 2014, em Minas Gerais, foi instituído o programa Choque de Gestão¹³, constituído por três gerações. A primeira geração, durante o primeiro mandato do governador Aécio Neves (2003- 2006), é conhecida como Acordo de Resultados. A segunda geração, ocorrida durante o segundo mandato de Aécio Neves (2007-2010) é denominada Estado para Resultados. Por fim, a terceira geração, na gestão do governador Antônio Anastasia (2010-2014) é chamada de Estado Aberto e em Rede.

O governo de Aécio Neves foi um dos primeiros a adotar a proposta gerencialista no âmbito de seu programa denominado Choque de Gestão em nome da eficiência administrativa e da racionalização dos gastos públicos mediante implantação de um sistema informatizado de avaliação e monitoramento das ações e das metas estabelecidas, bem como dos resultados auferidos.

Não devemos nos esquecer de destacar o episódio ocorrido no então governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2019), após o golpe que acarretou o processo de impeachment do governo Dilma Rousseff, provocando o esvaziamento do sentido democrático-participativo nas políticas públicas em curso no Brasil (o presidente fora apoiado pelos grupos ultraliberais e ultraconservadores).

O protagonismo da classe empresarial na proposição de políticas públicas educacionais se intensificou e de acordo com Fernandes (2017):

[...] o golpe de Estado parlamentar, ocorrido em 2016 e ainda em curso, colocou o País em outro patamar de correlação de forças sociais. A consequência imediata disso para a reprodução da força de trabalho em geral e dos docentes em particular, pode ser observada na contrarreforma em marcha, desde a aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Constitucional n. 95/2016, que congela por vinte anos os gastos públicos na área social. Também em curso, a contrarreforma trabalhista e da previdência, que vitimam a classe trabalhadora de forma geral e são ampliadas pela retirada e negação de direitos duramente conquistados (FERNANDES, 2017, p. 10).

¹³ O Programa Choque de Gestão implantado nas gestões de Aécio Neves e Antônio Anastasia, ambos de extrema direita, (Acordo de Resultados/Estado por Resultados/Estado Aberto em Rede – 2003 a 2014) solidificou tendências neoliberais educacionais como: avaliação de desempenho docente (controle/coerção/vigilância), aplicação de avaliações externas (ranqueamento das escolas/responsabilização de docentes), aumento de alunos por sala (intensificação do trabalho docente) e a política de resultados (como se o sistema público ocupasse o mesmo espaço-tempo de uma empresa).

O ex-presidente Michel Temer, conforme pontua o autor, possuía afinidade política com o PSDB e suas lideranças, e o Estado de Minas Gerais também seguiu com o desmonte da educação, congelamento das carreiras dos(as) professores(as), piorando e/ou ampliando a manutenção do controle e a precarização do trabalho docente na educação básica. Focados em uma política educacional atrelada ao Banco Mundial, à consecução de aumento de IDEB a qualquer custo e o ranqueamento de escolas, tanto o Brasil quanto o estado de Minas Gerais sofreram com a falta de investimentos nas escolas estaduais, e, por conseguinte, na formação contínua de professores(as) e impactaram sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a gestão Romeu Zema (2018-2022) é reconhecida pela propagação de interesses neoliberais, adotando novos modelos de gestão educacional, pautados nos princípios da Qualidade Total -5S (gestão educacional com racionalidade administrativa), distribuição de vouchers educacionais. Especificamente na escola pública mineira a implementação da GIDE (Gestão integrada da escola)¹⁴ – parceria estabelecida entre setor público (Estado de Minas Gerais) e o setor assistencial, sem fins lucrativos representado pela “Fundação de Desenvolvimento Gerencial” (FDG).

O estudo realizado por Silva, Gomes e Mota (2020, p. 150) sintetiza com assertividade as discussões pautadas, pois

Considerando que o empresariado se articula na gestão do público e sinaliza para a dominação daquele sobre este, verifica-se que a predominância da lógica empresarial na educação, no bloco histórico neoliberal, cerceia em limites inaceitáveis o trabalho docente: expropria seu conhecimento, retira sua autonomia pedagógica, mesmo que relativa, desmantela sua carreira e enfraquece sua capacidade política coletiva.

Na perspectiva neoliberal e gerencialista, o eixo da formação docente passa a privilegiar as dimensões técnica e praticista do trabalho docente ao mesmo tempo em que ocorre um processo de desvalorização das dimensões políticas e éticas da formação. A concepção de formação docente é frágil e aligeirada, com ênfase no empreendedorismo e mais individualizada, corroborando com a desmobilização política da profissão docente, conforme os ditames do mercado de trabalho (SILVA JR, 2002).

Outro aspecto que contribui com o controle burocrático-informacional, refere-se à especialização que fragmenta e, por conseguinte, fragiliza trabalho docente: administração,

¹⁴ A metodologia Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide Avançada) consiste em unificar e direcionar esforços e recursos da escola, por meio de metas e ações, para a melhoria de resultados e processos. As estratégias metodológicas representam um avanço no gerenciamento das instituições educacionais, uma vez que possibilitam a visão sistêmica da escola. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/programa-de-gestao-ajuda-escolas-durante-ensino-remoto>. Acesso em: 19/03/2021.

supervisão, orientação, coordenação e outras para além das atividades em sala de aula, concomitantemente à hierarquização e à centralização das esferas decisórias que potencializam a perda de autonomia sobre os meios e os fins do trabalho docente.

Corroborando com as ideias de Oliveira (2016), Silva (2020), consideramos essencial ampliar a compreensão do contexto que envolve a intensificação do trabalho docente, seja na jornada de trabalho remunerada ou fora dela, condição que nos remete a analisar os impactos do aumento do volume de atividades docentes.

No Brasil, a pesquisa Trabalho e Educação no Brasil (TDEBB)¹⁵ em sua primeira etapa, realizada com professores da educação básica de escolas públicas de sete estados entre 2009 e 2010, verificou um alto índice de intensificação do trabalho docente, considerando principalmente a carga de trabalho docente fora da escola.

Arroyo (2004) identifica a intensificação do trabalho enquanto característica da profissão docente, porquanto,

[...] Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não nos damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida profissional. É o outro em nós. (ARROYO, 2004, p.27)

De acordo com Tardif e Lessard (2014, p.135), ao discutirem a intensificação do trabalho docente no contexto canadense, informam que:

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho, preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos. Procuram também os pais, para solicitar sua colaboração. Muito poucos professores afirmam não fazer nenhuma correção. No Canadá, 25% dedicam mais de 11 horas por semana às tarefas escolares depois das aulas, 30% lhes dedicam de uma a cinco horas e 40%, de seis a dez horas. Contudo, a intensificação do trabalho não tem se manifestado apenas no trabalho extraclasse, como se fosse algo inerente à profissão.

Respaldadas nas acepções de Tardif e Lessard (2014), no que diz respeito a repercussão da intensificação do trabalho docente, Oliveira e Vieira (2012 p.173), asseveram que: “[...] a intensificação do trabalho que ocorre no interior da jornada remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração”.

¹⁵ Fonte: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf.

Além disso, são atribuídas outras atividades que passam a ser entendidas como responsabilidades docentes. Muitas delas, de caráter burocrático, resultam no aumento do volume de tarefas docentes, embora, o tempo destinado à sua realização não aumente na mesma proporção. Como consequência do aprofundamento da intensificação do trabalho, de acordo com Oliveira e Vieira (2012, p.173), “[...] observa-se um comprometimento do trabalhador que faz com que assuma para si a responsabilidade pelos resultados do trabalho e da instituição, o que pode ser considerado processo de autointensificação do trabalho”.

A exacerbação do trabalho docente tem maior repercussão na vida das professoras, porque no Brasil, o magistério na educação básica é exercido majoritariamente por mulheres¹⁶, condição que atribui maior sobrecarga a intensificação e prolongamento de atividades para além da escola,

[...] tendo em vista a predominância de mulheres no magistério, sobre as quais ainda recaem, majoritariamente, as tarefas domésticas e da educação dos filhos, constata-se que as professoras têm suas jornadas de trabalho ampliadas, configurando-se a dupla carga de trabalho das mulheres – no lar e fora do lar, podendo levá-las à exaustão, ao adoecimento, entre outros prejuízos e comprometimentos a sua qualidade de vida (TEIXEIRA, 2010, p. 35).

A exploração invisível também tem relação com o processo histórico de expropriação das condições objetivas de realização do trabalho, e, que a ampliação e intensificação da jornada acaba não sendo remunerada. Sofrem os(as) professores(as), os(as)estudantes e a comunidade escolar, uma vez que o trabalho é realizado, em geral, em condições precárias, em meio à violência, condições que contribuem com o adoecimento; os(as) docentes também enfrentam dificuldades em se mobilizar e resistir coletivamente às tais condições, acirrando a precarização por meio do individualismo instigado pelo ideário neoliberal.

Tais situações revelam a fragilidade das condições enfrentadas pelos(as) professores(as) no cotidiano das escolas públicas no Brasil e evidenciam um cenário precário e desestabilizador e nele fica difícil vislumbrar qualidade do trabalho docente (embora o recorrente esforço por parte dos(as)professores(as)e, conseqüentemente, da educação).

O trabalho docente é fustigado pelo descaso das políticas públicas (des)governos e, recentemente, mais um desafio assolou a sociedade mundial e brasileira, incluindo os(as)professores(as): a Pandemia do Covid 19.

¹⁶ Segundo o Censo Escolar de 2020, as mulheres são maioria entre os 2.189.005 docentes da educação básica. Na educação infantil, elas representam 96,4%; nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, correspondem, respectivamente, a 88,1% e 66,8%; e, no ensino médio, elas representam 57,8% do total de docentes. Fonte: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf.

No Brasil, a pressão dos sistemas públicos educacionais sobre os(as)docentes, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial, afetou, ainda mais, os(as)professores(as). No entanto, mesmo diante de mais um contexto de precarização e desconstrução da identidade docente, muitos desses(as) transgrediram e continuaram a lutar, buscando aprender conhecimentos novos, compreender melhor a sua profissão e o papel social da educação escolar, a partir de reflexões críticas coletivas sobre a profissão docente. A esse respeito Fernandes (2017, p. 10) ressalta que:

O cenário atual e futuro para a produção e reprodução do trabalho de forma geral e para o trabalho docente não é promissor. Pelo contrário: o momento histórico é de aprofundamento de crise estrutural, que impacta negativamente na vida do trabalhador pela retirada de direitos duramente conquistados. A tendência que se apresenta é a de intensificação da precarização do trabalho, intensificação do adoecimento e do sofrimento docente. Como lidar com isso de uma forma emancipatória?

O questionamento da autora nos inquieta diante dos descaminhos da profissão docente, contudo também nos instiga a buscar caminhos possíveis e respalda a relevância dessa pesquisa. Porque se fundamenta, em primeiro plano, a partir de nossa experiência como docente na educação básica, pois há doze anos, identificamos a necessidade de desenvolvimento profissional do professorado para além do currículo, das formalidades, avaliações externas e indicadores de qualidade atrelados às políticas neoliberais e fomentar a luta permanente contra a educação bancária, criticada por Freire (2000).

Defendemos que, ao estudar tais temas, poder-se-ão deflagrar esclarecimentos e instigar discussões, análises e reflexões críticas, estudos, pesquisas no meio escolar, social, acadêmico, porque estamos tratando de assuntos para além do conceito de “modernidade líquida”¹⁷, proposto por Bauman (2001) e seus desdobramentos, atemporais e que incomodam àqueles(as) que estão sedentos(as) por significar o seu fazer e voz, evidenciando que os sonhos contribuem com a construção de uma sociedade mais humana, solidária e com inclinação para cultivar a ciência da paz.

A proposta deste estudo tem por finalidade realizar um recorte crítico-investigatório no contexto de escolas da rede Estadual de Uberlândia – MG, considerando os processos e o percurso de precarização e degradação do trabalho docente, como também, construir espaços para que a voz docente reverbere como uma das formas de resistência.

¹⁷ De acordo com Zygmunt Bauman a “modernidade líquida” é uma realidade onde as ideias e relações interpessoais estão suscetíveis a transformações rápidas e imprevisíveis.

Nesse sentido, reiteramos a relevância da pesquisa, porque entendemos que ela poderá contribuir para que os(as) docentes possam denunciar e problematizar a precarização histórica da profissão docente, como também, criar um espaço de diálogo e escuta das vozes silenciadas, desdobrando-se em espaços de construção coletiva de desenvolvimento profissional docente.

Freire (2000) destaca que nos constituímos como humanos da busca e indignação, tradutores em potência e práxis da polissemia de vozes, ou seja, o questionamento, a reflexão, a investigação e a luta por justiça nos movem e inquietam. Nesse sentido, almejando contribuir com o alargamento dos espaços de escuta, representatividade, disseminação de novos conhecimentos, construímos esta pesquisa em educação.

1.2.1. Delimitação do Problema de Pesquisa

Triviños (2001) entende por objeto de pesquisa a fase na qual um(a) pesquisador(a) elege e delimita o que almeja investigar, ou seja, estabelecer o eixo central de sua investigação. Por conseguinte, a partir da revisão bibliográfica podem ser identificados direcionamentos relevantes que o(a) pesquisador(a) deverá observar e alinhar em sua pesquisa para compreender a complexidade de um tema, a precedência de estudos e sua profundidade, qual metodologia usar e quais são as habilidades já desenvolvidas pelo(a) pesquisador(a).

Ao propor um estudo é de praxe observar alguns aspectos: conformidade, impacto social, implicações na realidade observada, o valor acadêmico e a utilidade para outros enquanto obra científica. Segundo Laville e Dionne (1999) podemos partir de interrogações iniciais ao formular um problema. Sendo estas as primeiras percepções sobre uma dada situação que causa angústia.

Para Collado, Lucio e Sampieri (2013) se um problema for mapeado ou formulado de forma adequada encontra-se parcialmente resolvido. Os autores fazem essa ressalva, tendo em vista que, em alguns momentos, o(a) pesquisador(a) intui sobre o que deseja fazer, mas não sabe como comunicá-lo. Assim, é importante aperfeiçoar e estruturar a ideia relativa ao problema observando a sua complexidade, existência de estudos antecedentes e o enfoque escolhido. Laville e Dionne (1999) definem o problema de pesquisa como:

[...] é um problema! Pois a mente humana é, em geral, bastante sábia para não se inquietar inutilmente. Ninguém, com razão, tem vontade de dedicar muito tempo para saber se a chuva molha, se os homens e as mulheres são de sexo diferentes, se as zebras são listradas de preto ou branco... O que mobiliza a mente humana são os problemas, ou seja, a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.85)

As considerações dos autores contribuem para percebermos que o problema de pesquisa é algo que se pode resolver por meio de conhecimentos e dados já disponibilizados ou com aqueles factíveis de serem construídos. Assim, o investigador da pesquisa precisa orientar e organizar seus questionamentos – disponibilizar as boas perguntas, a fim de comprovar se um problema é: significativo (tem uma razão) está claro para o próprio pesquisador e posteriormente para os que serão comunicados (leitores), e, exequível, pois “Essa operação de objetivação, [...] indica que se sabe onde ir e ajuda a prevenir as más surpresas no meio do caminho [...] (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 110).

Após expor as reflexões sobre a delimitação de um problema de pesquisa é relevante apresentarmos algumas questões para balizar a constituição de nosso problema de pesquisa: Quem são os(as) professores(as) que trabalham nas escolas da Rede Estadual de Uberlândia-MG? O que pensam, dizem e fazem em relação ao trabalho e a profissão docente? Os(as) docentes Atualmente consideram que o trabalho que realizam é precarizado e invisibilizado? Como esses(as) docentes se percebem frente aos Sistemas de Ensino e nas Políticas Públicas? Como os(as) educadores(as) se sentem frente às imposições dos Sistemas educacionais em que estão inseridos(as)?

Tais questionamentos se condensam no problema: acepções, reverberações do processo histórico-político-social de precarização do trabalho docente, no contexto das Escolas da rede pública estadual de Uberlândia-MG, tendo como implicação a (in)visibilidade e a degradação da identidade profissional.

Em relação ao problema proposto foram estabelecidas algumas hipóteses: a) a precarização da docência impacta na vida e no trabalho de professores e professoras b) o espaço escolar ainda não consegue acolher de maneira democrática a voz docente; c) através da reflexão crítica sobre a precarização e degradação do ofício dos(a) docentes podemos vislumbrar mudanças em nível de fortalecimento da identidade profissional e legitimação social do trabalho destes(as).

Consideramos, assim, relevante ouvirmos as vozes dos(as) professores(as) porque podem ser reveladoras sobre o que e como pensam, sentem e concebem o trabalho docente, oferecendo elementos relevantes sobre as questões que nos instigam.

Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa consistiu em realizar de forma crítica e dialógica um recorte crítico-investigatório no contexto de escolas da rede Estadual de Uberlândia – MG, considerando os processos e o percurso de precarização e degradação do trabalho docente, como também, construir espaços para que a voz docente reverbere como uma das formas de resistência. Estabelecemos como objetivos específicos: i) Apreender criticamente

e dialogicamente o artifício de precarização e degradação do trabalho docente e a consequente (in)visibilidade nas escolas estaduais de Uberlândia; ii) Compreender a atuação e desenvolvimento da carreira dos(as) professores(as) em meio ao deterioramento e descaracterização do trabalho docente no âmbito escolar; iii) Fomentar, através dessa pesquisa em educação, um espaço de denúncia e anúncio das experiências, vozes, perspectivas e trabalho docente na rede estadual de Uberlândia.

1.3. Organização da dissertação

A dissertação está estruturada da seguinte forma: na primeira seção: “Introdução”, delineamos o percurso formativo da autora até chegar ao mestrado acadêmico, sua opção política pela docência e a apresentação geral da problemática, objetivos e estruturação da dissertação.

O “Estado da Questão: interfaces entre o objeto de estudo e as produções acadêmico-científicas”, compõe a segunda seção, na qual estruturamos e organizamos as leituras e estudos, através da técnica Estado da Questão (EQ). Buscamos, nesta seção, dialogar e refletir com as proposições dos(as) autores(as) a fim de entrelaçar e subsidiar a construção e intelecção do objeto de estudo.

Na terceira seção, “Construindo a trajetória e o caminhar da investigação”, arquitetamos o caminho metodológico e investigativo da pesquisa. Também demonstramos o percurso flexível da pesquisa por meio de alguns ajustes que foram necessários realizar para o cumprimento do cronograma.

A quarta seção, “Professor, professora você trabalha?”, apresentamos nossas análises e reflexões sobre a complexidade que envolve o trabalho docente: proletarização/precarização/degradação, o trabalho docente nas escolas estaduais de Uberlândia-MG e os processos de silenciamento e (in)visibilidade.

Na quinta seção, “Dialogia, análises e reflexões compartilhadas”, propusemos a interlocução dialógica do objeto de estudo com os dados coletados através do instrumento: questionário, bem como, extraímos as respostas para as hipóteses e a problemática.

Por fim, na sexta seção. “Diálogos possíveis e considerações finais”, organizamos as conclusões do nosso trabalho investigativo, e, em complementação, apresentamos alguns anseios dos(as) participantes e contribuições dos(as) mesmos(as).

2. O ESTADO DA QUESTÃO: interfaces entre o objeto de estudo e as produções acadêmico-científicas

Com o objetivo de apreendermos em profundidade o processo de (in)visibilização da docência, a precarização e degradação do trabalho do(a) professor(a) e construir as primeiras sínteses a esse respeito, optamos por realizar uma prática científica apoiada em um levantamento bibliográfico rigoroso, denominado Estado da Questão (EQ), técnica que se configura, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) como “o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

O EQ pode ser singelamente comparado ao trabalho esmerado de alguém que organiza e gerencia o acervo de uma biblioteca, porém entendemos que a tarefa de construir o Estado da Questão é mais criteriosa e direciona-se a superar a crescente fragmentação da realidade. Assim, o(a) pesquisador(a) precisa de disposição e deve se colocar reflexivamente diante das leituras e indagações diferenciadas do cotidiano, traduzindo criticamente a realidade.

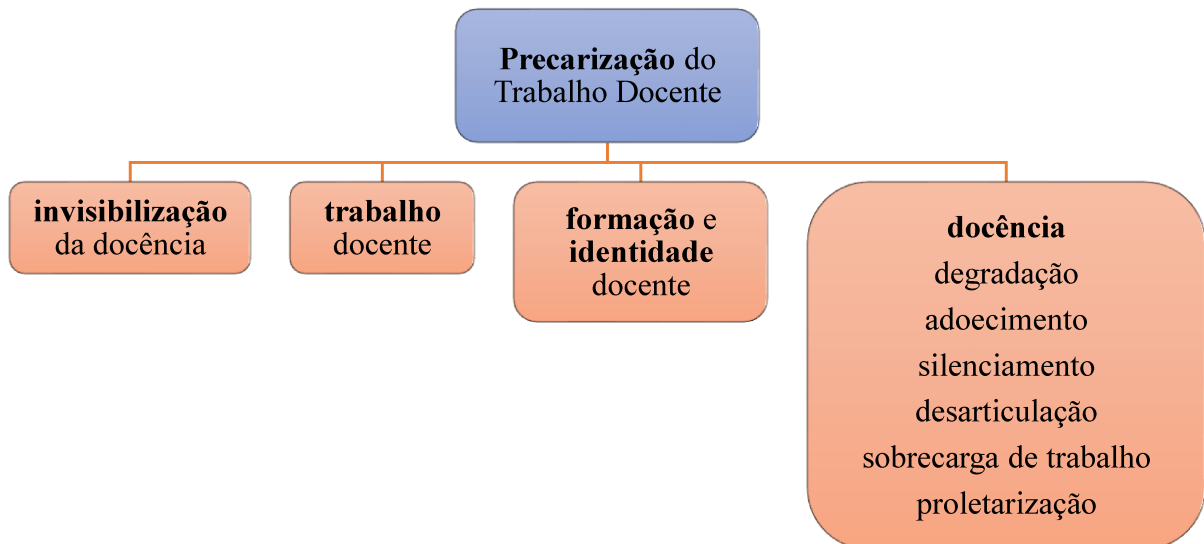
Através deste trabalho nos foi possível a apropriação da conjuntura atual sobre a temática estudada, o processo de reconfiguração e adequação dos rumos e objetivos da pesquisa. Condição esta, que nos possibilitou identificar as categorias de subtemas, enfatizados nos pleitos acadêmicos, no que tange a respaldar e justificar a escolha do objeto de estudo e o percurso científico desenhado em nossa pesquisa.

Para selecionar os estudos já realizados, procuramos por aqueles que apresentaram, no título, referência direta com a questão da precarização e degradação do trabalho docente e sua consequente invisibilidade. Em seguida procedemos com a leitura do resumo para identificar quais diziam respeito a esse assunto ou o enfocavam, e, quais tinham aproximação com nossos referenciais teóricos e filosóficos: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Antônio Nóvoa, Eni Orlandi, Zygmunt Bauman, Acácia Kuenzer, Maurice Tardif, Claude Lessard e Amanda Silva.

A questão e os objetivos desta investigação subsidiaram a análise de pesquisas realizadas no Brasil, no período de 2016 a 2021. Para tanto, selecionamos, em um primeiro momento, os trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BTDT, as dissertações e teses disponíveis no Portal da CAPES, Google Acadêmico e plataforma SciELO. Organizamos as informações em quadros, conforme os descritores que usamos na busca: “Precarização do Trabalho Docente”; “Degradação do Trabalho Docente”; “Invisibilidade do Trabalho Docente”. Também consideramos alguns termos variantes para aprofundar e ampliar as nossas reflexões, são eles: docência no Ensino Fundamental I e II; formação e identidade

docente; adoecimento e intensificação do fazer dos(as) professores(as) (antes, durante e pós-pandemia), conforme apresentamos no Organograma 01.

Organograma 1 – Descritores de busca do percurso investigatório

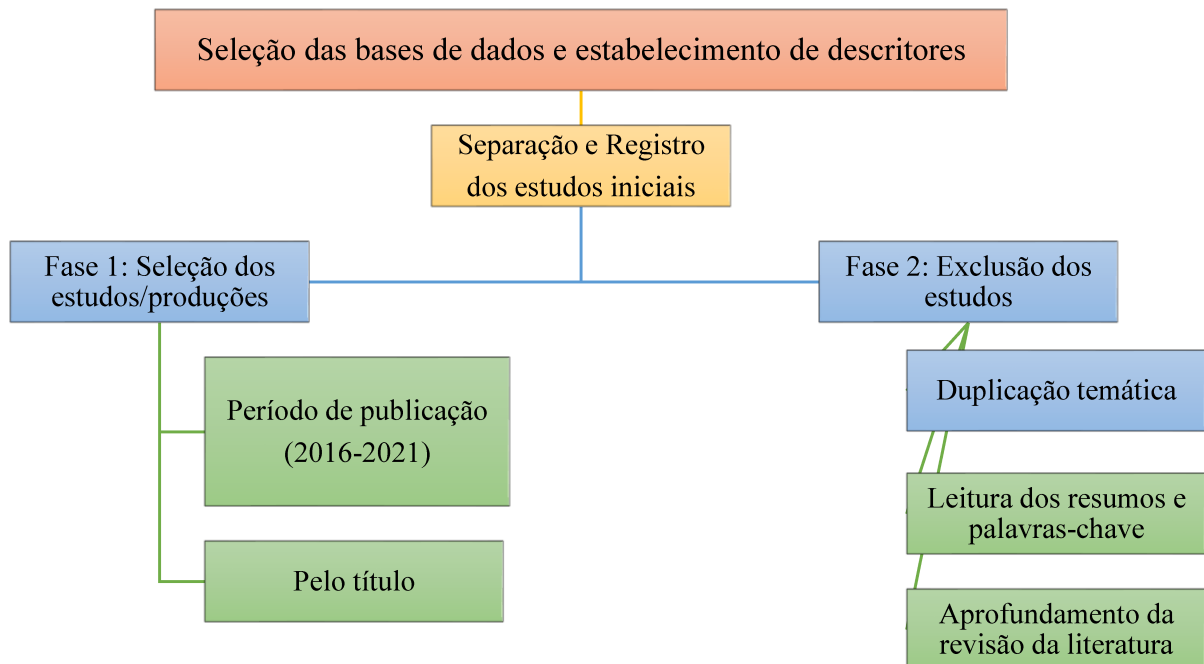


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa bibliográfica (2022).

Ao realizar a busca, elegemos a área da educação que apurou um pouco mais a nossa consulta. É interessante destacar que aparentemente os termos precarização e degradação ecoam quase com o mesmo sentido de análise. No entanto, a precarização é bem mais discutida em dissertações, teses e artigos, no que tange ao mundo do trabalho e à proletarização da docência. Ou seja, é um tema mais tratado academicamente e amparado pelas reflexões do materialismo dialético; talvez menos inédito (contudo significativamente necessário para uma análise crítico-política). Já com o uso do termo degradação na busca, ligado, no entendimento das pesquisadoras com o desaparecimento e silenciamento da humana docência, surge um campo menor de publicações.

Ao fazer esta reflexão, reiteramos a importância deste estudo, isto é, nossa pesquisa pretende além de reconhecer e refletir historicamente o processo de precarização/degradação da docência, criar um espaço de enunciação, escuta e visibilidade para professores e professoras. Com relação à delimitação do período, fizemos um recorte temporal entre os anos de 2016 a 2021. A seguir, apresentamos no Organograma 02, o percurso esquemático da construção do Estado da Questão.

Organograma 02 – Delineando o percurso do Estado da Questão



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa bibliográfica (2022).

Destacamos que para compor o arcabouço de análise, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão, cujo trabalho foi organizado em duas etapas explanadas na sequência: A Fase da Seleção abarcou publicações ocorridas entre 2016 a 2021. Posteriormente, analisamos a aproximação do título dos trabalhos com o nosso tema de pesquisa, a pergunta central (problemática) e a presença de descritores pré-estabelecidos. No Quadro 01 está organizado o consolidado de dados:

Quadro 01 – Quantitativo de pesquisas por base de dados na Fase de Seleção

Base de dados	Achados iniciais	Período (2016-2021)	Título
BDTD	362	167	16
CAPES	17815	3881	95
Google Acadêmico	5950	5420	94
SciElo Brasil	51	27	04
Total	24178	9495	209

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa bibliográfica (2022).

Iniciamos a fase de exclusão dos estudos duplicados e em seguida, pela leitura dos resumos e palavras-chave, dos trabalhos que abordavam a questão da precarização do trabalho docente e seus desdobramentos e confluências, organizados no Quadro 02:

Quadro 02 – Quantitativo de pesquisas por base de dados na Fase de Exclusão

Base de dados	Duplicação	Estudos de revisão	Leitura dos resumos	Leitura na íntegra
BDTD	2	1	1	1
CAPES	3	5	9	1
Google Acadêmico	4	2	6	1
SciElo Brasil	2	1	4	4
Total	11	9	20	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa bibliográfica (2022).

No Quadro 2 evidenciamos os estudos e os artigos sobre precarização da docência, adoecimento, todavia refinamos a pesquisa para escolher os mais próximos do objeto de estudo. Foram lidos atentamente vinte resumos e sete textos na íntegra, fora o movimento de revisitar as pesquisas – isso ajudou muito na análise dos dados. Cabe destacar que não encontramos uma pesquisa exploratória, tangente ao materialismo histórico-dialético, sobre precarização da docência na rede Estadual de Uberlândia e/ou Minas Gerais.

Na sequência apresentaremos a análise das pesquisas selecionadas que mais se acercam da elucidação da problemática central de nossa investigação.

2.1. Análise das produções em interlocução com o objeto de estudo

Para além de selecionar trabalhos, a utilização da técnica do Estado da Questão contribuiu com a atualização do campo teórico das pesquisadoras e contribuiu para aprofundar a compreensão sobre o objeto de pesquisa e os temas que circundam a nossa problemática. Trilhamos rotas mais de uma vez, entre si e com os(as) autores(as) selecionados nas plataformas e com o nosso referencial teórico.

Houve momentos que sem refinar a busca apareceram muitos trabalhos, contudo, após definição de descritores, chegamos a um montante de material mais viável para estudar. As reduções foram baseadas em aproximação com nosso objeto de estudo e ou com o tema de pesquisa. Procuramos ampliar as discussões para além do materialismo dialético e a relação do trabalho com o capital, porque decidimos escutar as vozes dos(as) docentes (sua perspectiva) sobre a característica política do seu trabalho e degradação/proletarização dele.

Neste percurso prazeroso e provocativo de busca obtivemos, sem estabelecer o recorte temporal e da área de conhecimento, o resultado de 362 (dissertações e teses) no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Com o filtro do período de 2016-2021 o quantitativo caiu para 167 trabalhos, e, usando o campo de redução de área para Ciências Humanas e Educação, obtivemos 16 pesquisas acadêmicas. Dos dezesseis estudos, optamos por

ler atentamente o resumo e as reflexões pontuais da tese intitulada: “As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal”, de Piovezan (2017). Com a finalidade de perceber, em um período de 40 anos, o processo de “corrosão de direitos trabalhistas” (PIOVEZAN, 2017, p. 06).

Depreendemos que o processo de desvalorização da docência acompanhou o percurso de precarização de outras categorias de trabalhadores, conforme assevera Piovezan (2007, p.?): “[...] e que sua concretização [só] (grifo nosso) foi possível em virtude das alterações nas legislações trabalhistas e das reformas nas políticas educacionais que regulamentam o trabalho dos professores.” Isto é, a autora elenca questões essenciais para entendermos o processo de precarização da docência: o contexto do alargamento e aperfeiçoamento de novos processos produtivos, da dinâmica do capitalismo financeiro e das políticas neoliberais. Bem como, contribuiu para compreendermos o quanto a lógica neoliberal infringe ao(a) trabalhador(a) a descaracterização de seu fazer e identidade, suplantando uma lógica de expropriação de direitos, sobrecarga de tarefas e vigilância, coisificação do(a) trabalhador(a) (identidade) e de sua força de trabalho. Tal problemática expõe-se como um dos fios condutores das pesquisas que coletamos nas bases de dados, tendo em vista que para uma reflexão crítico-política devemos balizar o capital, os processos produtivos e as mudanças, as reconfigurações do trabalho frente ao capitalismo.

No portal da CAPES, nos deparamos inicialmente com 7815 pesquisas de mestrado e doutorado. Refinamos a busca com o filtro de área (educação), acrescido dos descritores: degradação e (in)visibilidade docente, aí o montante diminuiu para 95 trabalhos. Dentre estas selecionamos 07 produções científicas sobre a temática.

No Quadro 03 organizamos os trabalhos encontrados com informações relativas ao ano de publicação, título, palavras-chave e autoria.

Quadro 03 - Produções encontradas no Portal da CAPES – Descritores: “Precarização do trabalho docente”; “Degradação do trabalho docente”; “Invisibilidade do trabalho docente”.

Ano	Título	Palavras-chave	Autora(r)
2016	Dissertação - Plano Nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente.	PARFOR; Política Educacional; Formação de Professores; Pauperização e Precarização; Trabalho docente.	SOTERO, Naiara Araújo.
2016	Dissertação - Remuneração e piso salarial em Minas Gerais: valorização ou precarização do trabalho docente?	Trabalho Docente; Remuneração; Lei do Piso Salarial Profissional Nacional; Precarização do Trabalho.	RODRIGUES, Luciana Cristina Nogueira Honório.

2017	Dissertação - As imagens do professor na rede social “Facebook”: contradições e relações com a precarização.	Trabalho Docente; Precarização do Trabalho Docente; Imagem do Professor nas redes sociais.	PEREIRA, Vanessa Terra.
2017	Dissertação - Mal-estar docente e síndrome de Burnout: uma análise à luz da teoria da alienação de Marx.	Estresse; Burnout; Alienação; Trabalho; Docente.	DEBASTIANI, Valdemir José.
2018	Dissertação - As precarizações do trabalho e as violações dos direitos das professoras e professores da educação básica: reflexões e desafios.	Trabalho; Precarização; Direitos; Professores; magistério; Brasil.	QUEIROZ, Felipe de Oliveira.
2018	Dissertação - Memória e silenciamento: o assédio moral como estratégia de gestão em um contexto de precarização social do trabalho docente.	Assédio moral; Silenciamento; Memória; Trabalho docente.	OMENA, Sarah Patrícia Aguiar e Silva.
2019	Tese - As configurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor.	Trabalho docente; controle; intensificação; precarização.	VIEIRA, Renato Gomes.
2020	Dissertação - A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente.	Precarização do trabalho docente; Condições de trabalho docente; Adoecimento docente; Síndrome de Burnout.	NETA, Abília Ana de Castro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Junho de 2021

Destacamos que, inicialmente o recorte temporal compreendia o intervalo de 2016 a 2021, todavia após encontrar produção mais antiga com conteúdo relevante, optamos por mantê-la no rol dos trabalhos selecionados, conforme referendado no Quadro 04.

Quadro 04 – Pesquisa selecionada fora do intervalo de 2016 a 2021:

Ano	Título	Palavras-chave	Autora(r)
2000	Tese - Voz do professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho.	Não consta.	DRAGONE, Maria Lúcia Oliveira Suzigan.

Fonte: Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório da UNESP. Junho de 2021

Os estudos relacionados nos Quadros 1 e 2 assinalam discussões e reflexões sobre a precarização/degradação do trabalho docente e corroboram com a nossa problemática de estudo. Apreendemos que a situação de precarização e degradação do trabalho docente, ocorre, nos diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo a pós-graduação. Percebemos, contudo, que outras áreas discutem a temática: psicologia, serviço social, sociologia, fonoaudiologia, entre outras, desvelando para as pesquisadoras que é uma preocupação humana e urgente refletir acerca desta temática.

Destacamos os principais assuntos discutidos nas pesquisas colhidas, e, que também são correlatos, transversais e ou complementares ao nosso tema de pesquisa. Dentre eles estão: as políticas públicas educacionais e sua relação com a docência; os efeitos da reestruturação

produtiva do capital e a proletarização do trabalho do(a) professor(a); as redefinições do trabalho docente; saúde e adoecimento docente; rotatividade e estratificação de educadores; política de avaliação de desempenho pautadas na repreensão; readaptação de professoras(es) e isolamento; crise da mobilização docente (crise representativa e política); autoridade docente enfraquecida. Assuntos esses que compõem o arcabouço da precarização/degradação do trabalho docente, que vem acarretando o desaparecimento da humana docência, a descaracterização do peculiar trabalho das(os) professoras(es), tornando a identidade docente, frágil, (in)visível.

Com relação à invisibilidade, parte do nosso objeto de estudo, descobrimos que a militância no âmbito acadêmico está mais ligada a questões de gênero, condição social, doença, deficiência. A busca com o descritor relacionado à invisibilidade do trabalho docente não resultou no encontro de estudos, ou seja, esta discussão pode ser inovadora para a academia na atualidade.

A dissertação de mestrado elaborada por Rodrigues (2016) abarca a questão da remuneração e o piso salarial em Minas Gerais – a nossa pesquisa tem como lócus esse estado da federação e suas políticas públicas. A autora assevera que a Lei 11.738/2008, prevê e garante aos(às) docentes o cumprimento do pagamento do piso salarial, contudo a política remuneratória adotada pelos sucessivos governos do estado de Minas Gerais (2008 a 2016), por meio de uma lógica, gestorial-neoliberal, afastou os docentes do alcance desse direito previsto na respectiva lei.

Rodrigues compreendeu que o não pagamento do piso seria uma efetiva prática de desvalorização do magistério. Sim, entendemos igualmente que se configura como proletarização do trabalho da(o) professora(or), uma prática exploratória de capital. Todavia, também é preciso debater, resistir e lutar por melhores condições de trabalho, e, pela emancipação ideológico-política: anunciar.

Na busca no portal da CAPES encontramos uma dissertação bem instigante e que trouxe mais um elemento de reflexão para o nosso estudo. O texto acadêmico intitulado: “As imagens do professor na rede social “Facebook”: contradições e relações com a precarização”, de Pereira (2017). Já no resumo há uma reflexão com relação às más condições de trabalho da(o) professora(or), que, muitas vezes, utiliza as redes sociais e ou a internet para demonstrar sua insatisfação com a profissão docente e a precarização de seu trabalho.

A pesquisadora continua: “Seja através de blogs, páginas, vídeos ou até mesmo nas redes sociais, a educação e o professor, são representados na maioria das vezes de maneira negativa.” (PEREIRA, 2017, p.09) Seria essa uma percepção de um imaginário social da

identidade docente? Quanto é fato, e o tanto que essa imagem negativa se consolidou historicamente? No entanto, o ponto alto do estudo está na análise de imagens, reflexão crítica de uma linguagem visual, somada à capacidade de análise do conteúdo e sensibilidade de quem as visualiza. Na busca pelas imagens, a mestre conseguiu algumas que representavam: desrespeito ao(a) professor(a); desvalorização da docência; condições de trabalho insuficientes; baixa remuneração; saúde ou falta dela. Traduções de precariedade e degradação; distorção e quebra de identidades.

Assim como as investigadoras desse estudo, Pereira (2017) também mostrou a preocupação do afastamento dos mais jovens em relação ao exercício, ou melhor, escolha pela docência, fato preocupante porque precisamos de professores(as) com consciência, de crença na educação, de inéditos, utopia, esperar com responsabilidade como defendia Paulo Freire.

Por fim Omena (2018) toca em um assunto crucial: assédio moral e silenciamento. No artigo a pesquisadora revela que por vezes se sentiu calada forçosamente (silenciada), experimentou o assédio e abuso, em seu local de trabalho. Porém, viu como possibilidade estudar, conhecer, refletir, ouvir, sua voz e a dos docentes que vão colaborar com a pesquisa, quiçá de pesquisadores que vieram antes da mesma.

A partir da análise do trabalho da autora, identificamos a dificuldade das instituições em reconhecer os casos de assédio, as ações vexatórias e ou abusivas. No entanto, a autora assinala que as instâncias administrativas não conseguem inibir este tipo de violência. Parece-nos que a violência da cultura gerencial além de silenciar os(as) docentes, ainda tenta normalizar a injustiça e impor a tirania.

Diante do exposto, ousamos em explicitar que a situação real é mais complexa do que parece. O assédio é institucionalizado e abafado, nas escolas, porque inexitem e/ou não são fomentadas políticas que valorizem e priorizem o diálogo, que fortaleçam individualmente e coletivamente os(as) docentes, que ensine que o erro pode e precisa ser educativo para a criança e o adulto. A lógica neoliberal e mercadológica instituiu no espaço público a ideia de concorrência, delação e medo. Mas, há resistências.

Em um segundo momento consideramos oportuno proceder a busca de artigos acadêmico-científicos na plataforma Google Acadêmico e no site SciELO (quantitativo será disponibilizado posteriormente). Conseguimos encontrar no Google Acadêmico 5420 trabalhos de pesquisa. Ao utilizar os termos degradação e (in)visibilização chegamos a um universo menor de produções; isso facilitou a seleção de trabalhos para análise. Total de trabalhos: 94.

No Quadro 05 organizamos as informações relativas à dissertação e à tese registradas no Google Acadêmico, no período de 2015 a 2021:

Quadro 05 - Produções encontradas no Google Acadêmico – Descritores: “Precarização do trabalho docente”; “Degradação do trabalho docente”; “Invisibilidade do trabalho docente”.

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autor(es)
2015	Google Acadêmico	Tese – Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais.	Gerencialismo; Políticas de Avaliação de Desempenho; Trabalho Docente.	SANTIAGO, Sandra Helena Moreira.
2016	Google Acadêmico	Dissertação – Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista	Lazer; Tempo Livre; Trabalho Docente.	SILVESTRE, Bruno Modesto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da busca realizada no Google Acadêmico. 2021.

A tese de Santiago (2015) retoma a questão da política de avaliação de desempenho docente em Minas Gerais, acrescentando o gerencialismo impresso ao sistema mineiro de educação. Ou seja, a inserção de ações advindas da lógica racional e empresarial - neoliberalismo, seguida da diminuição de responsabilidades do Estado, congelamento de carreiras a partir do “Choque de Gestão” (2003 a 2006)¹⁸ e o controle e monitoramento do trabalho docente. Ingredientes esses fundamentais para o silenciamento e aniquilamento da autonomia docente.

Já a dissertação: “Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista”, construída por Silvestre (2016) da área da educação física, problematiza o tempo de não trabalho e o fenômeno do lazer para os docentes. Traz a discussão a respeito do avanço do trabalho sobre as demais manifestações da vida humana. Pode até parecer incoerente analisar um estudo produzido em solo paulista, todavia, o escolhemos porque trata de uma discussão em âmbito estadual, assim como a nossa pesquisa. Outra coisa que direcionou nossa opção foi o tema, tendo em vista que muitas vezes o docente por razões várias, mergulha no trabalho, assume turnos, se confunde ou até só se personifica como professor(a).

Somos mais, como profere Nóvoa (2014), docente, amiga(o), pai, mãe, artista, pessoa. Não se separa nossa humanidade dos papéis que exercemos socialmente, somos híbridos e afetados por nossas experiências e ao ressignificá-las, corroborando com as ideias de Bondía 2002. Precisamos também do ócio criativo, de descansar, ter hobbies, nos encontrarmos com quem somos.

¹⁸ O Programa Choque de Gestão implantado nas gestões de Aécio Neves e Antônio Anastasia, ambos de extrema direita, (Acordo de Resultados/Estado por Resultados/Estado Aberto em Rede – 2003 a 2014) solidificou tendências neoliberais educacionais como: avaliação de desempenho docente (controle/coerção/vigilância), aplicação de avaliações externas (ranqueamento das escolas/responsabilização de docentes), aumento de alunos por sala (intensificação do trabalho docente) e a política de resultados (como se o sistema público ocupasse o mesmo espaço-tempo de uma empresa).

No Quadro 06 apresentamos os artigos obtidos no Google Acadêmico, sendo que 02 estão fora do período temporal fixado, no entanto sublinhamos que optamos por analisá-los por que trazem contribuições relevantes, tais como: a feminização do trabalho docente (Caetano & Neves, 2012) e a questão das mutações no mundo do trabalho, precarização da docência e um paralelo crítico em relação ao Toyotismo - sistema acumulação flexível que atende às demandas de mercado (Gomes; Colares & Colares; Brasileiro, 2012).

Quadro 06 - Artigos encontrados no Google Acadêmico – Descritores: “Precarização do trabalho docente”; “Degradação do trabalho docente”; “Invisibilidade do trabalho docente”.

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autores(as)
2012	Revista HISTEDBR On-line	Relações de gênero e precarização do trabalho docente.	Feminização do trabalho docente; Trabalho docente; Educação e trabalho.	CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella.
2012	Revista HISTEDBR On-line	As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente.	Trabalho docente; Classe trabalhadora; Neoliberalismo; Toyotismo.	GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia I.; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo.
2018	Revista Brasileira de Educação	A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade.	Trabalho Docente; Ergonomia; Atividade; ensino.	ALVES, Wanderson Ferreira.
2019	Revista e Anais UNIUBE	A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal.	Trabalho docente; Precarização; Adoecimento Mental.	MOURA, Juliana da Silva; RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; NETA, Abília Ana de Castro; NUNES, Claudia Pinto.
2019	Revista COCAR	Proletarização, intensificação e controle do trabalho docente, na atualidade: seus impactos sobre os corpos dos professores.	Trabalho docente; Precarização/intensificação; Controle.	OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; FERREIRA, Amauri Carlos; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz.
2019	Revista Trabalho, Política e Sociedade	Trabalho docente do assalariamento à organização político-sindical.	Trabalho docente; Trabalho assalariado; Sindicalismo.	SILVA, Hugo Leonardo Fonseca.
2019	Revista Linhas	O corpo produtivo em destaque: preâmbulos sobre educação, trabalho, identidade e mal-estar docente.	Educação; Trabalho; Mal-estar docente; Identidade; Narrativas.	BEVILACQUA, Alcione Maria; SILVA, Maurício Roberto da.
2020	Revista Controversias Concurrencias Latinoamericanas	Trabalho e trabalho docente na educação básica em tempos de	Trabalho docente; Educação básica; Brasil, Precarização; Qualificação.	PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César.

		precarização no Brasil.		
2020	Revista USP	Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas.	Professor; Valorização do Professor; Política Educacional.	COSTA, Áurea de Carvalho; RODRIGUES, Robson da Silva.
2021	Revista Ensino em Perspectivas	Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia.	Precarização do trabalho docente; Educação à distância; Ensino Remoto; Ensino híbrido.	BARROS, Claudia Cristiane Andrade; SOUZA, Adriana da Silva; DUTRA, Franciny D'Esquivel; GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Costa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da busca realizada no Google Acadêmico. 2021.

Prosseguindo com a análise das produções do Quadro 06 apresentaremos, em diálogo, autores(as) que corroboram com as ideias discutidas nos textos organizados nos quadros 02 e 03, e que nos aproximam mais do nosso objeto de estudo ampliando nossos argumentos sobre a relevância da nossa pesquisa.

Os autores Caetano & Neves (2012) se dedicaram a pesquisar sobre a questão de gênero e o papel social da mulher. Afirmam que na trajetória de busca por maior inserção no mercado de trabalho, a mulher por meio de resistências, avançou, sofreu e recuou em momentos distintos, mas acabou por conquistar espaço e identidade profissional. A feminização da profissão docente pode ser vista, por um coletivo, como um dos fatores de desvalorização profissional da carreira docente. Entretanto, temos consciência de que a imposta e difundida inferioridade feminina é um produto histórico de rebaixamento, e, de desvalorização da mulher, que, facilita assim o controle arbitrário do corpo, pensamento, anseio e escolhas femininas.

Chamon (2005) sintetiza a discussão apresentada por Caetano e Neves (2012):

[...] a história mostra-nos que a mulher fora submetida, ao longo dos séculos, à negligência aos estereótipos e a distorção dos próprios fatos históricos. Somente por meio do desenvolvimento da história social (Nova História) e do interesse crescente pelos acontecimentos locais e pela vida familiar e cotidiana das pessoas é que se procurou dar visibilidade às mulheres e à sua história, bem como às suas participações no contexto social como sujeitos de vontades, desejos e de projetos. (CHAMON, 2005, p.58).

Nas reflexões da autora percebemos o perigo de uma história única, do cerceamento de direitos e da normalização do controle de um indivíduo sobre o outro. Isso desumaniza, credita a barbárie, corrói identidades e produz um imaginário social distorcido.

Em outra vertente, Alves (2018) baseado em princípios da ergonomia aponta que é necessário considerar o ato de ensinar como trabalho. Assentir à complexidade da dinâmica

laboral e tirar consequências delas. No artigo, a problemática *noção de atividade*, ocupa um lugar central. Ou seja, pretende-se levar aos leitores à reflexão de que o fazer docente possui suas finalidades sociais, singularidade, responsabilidades, portanto é atividade profissional.

Os autores do artigo “Proletarização, intensificação e controle do trabalho docente, na atualidade: seus impactos sobre os corpos dos professores”, Oliveira, Ferreira & Paschoalino (2019), sinalizam para os tempos “nebulosos” que estamos vivenciando, com a perda de direitos sociais, trabalhistas, políticos, econômicos e educacionais, pois:

O denominado “biopoder” incide sobre os corpos e mentes desses trabalhadores, objetivando discipliná-los, adestrá-los e submetê-los a um trabalho extremamente exaustivo, revestido por uma pesada carga mental e emocional, conjunto de fatores que recai sobre seus corpos e os leva a serem acometidos por doenças de etiologias diversificadas. [...] devido à expansão e intensificação do capitalismo e da sua “gula” para obter índices maiores de produtividade e lucratividade, vêm sendo usadas, inclusive, sobre os docentes, formas eficientes para promover o controle e o autocontrole. Por meio de eficazes mecanismos de persuasão, as formas de controle são, geralmente, assumidas como opções próprias e autônomas, interferindo na constituição dos “selfs” de cada um (OLIVEIRA, FERREIRA & PASCHOALINO, 2019, p. 14).

Os autores traduzem em seus escritos o aspecto da precarização referente ao processo de submeter os(as) professores(as) a um trabalho exaustivo e incapacitante que se processa porque o regente desta dinâmica é o capitalismo que expropria a saúde, o otimismo, a autonomia, ou seja, proletariza.

Silva (2019) complementa nossa reflexão ao escrever no artigo sobre a transformação do ofício do magistério em trabalho assalariado como resultado do processo de funcionarização dos professores e da estatização da educação escolar. Podemos aproximar a funcionarização com o termo que apreendemos por meio das leituras: a proletarização – processo social de mobilidade descendente (aquele(a) que recebe por sua força de trabalho).

Além de mudar a natureza do trabalho docente, o capitalismo também transformou os espaços de trabalho e as condições de realização fazer deste trabalho. Um dos fatores que interferem diretamente na prática docente são as condições de trabalho. Moura, Ribeiro, Neta et al (2019) alertam que as condições de trabalho são imperativas para que professores(as) cumpram sua função de forma a promover a aprendizagem dos educandos e, concomitantemente, promover seu desenvolvimento profissional. No entanto, através das reflexões obtidas das leituras de teses, dissertações e artigos, constatamos que o professorado tem trabalhado em condições precárias. Podemos tocar nas pressões dos sistemas públicos, reiterar a presença das práticas neoliberais, no acúmulo de tarefas, salas cheias, entre outros aspectos.

Previtali (2020) faz um importante recorte temporal no então governo Temer (2016-2018), onde se intensificam as reformas de cunho neoliberais. Nessa conjuntura o trabalho docente tem sido reconfigurado através da difusão de contratos flexíveis e temporários (designação na Rede Estadual Mineira), avaliações uniformizadas de desempenho individual, vinculadas ao plano de metas e resultados, premiações e pagamentos diferenciados por produtividade. Mais exemplos de precarização... (in)visibilização a conta gotas da docência.

Bevilacqua e Silva (2019) escrevem com propriedade acerca de identidade docente e como esta vem sendo afetada:

[...] pode-se dizer que a identidade docente está indelevelmente ligada ao desencanto dos professores com as políticas educacionais neoliberais, com o mal-estar docente, que promove a desistência da educação. [...] identidade compreendida nas narrativas dos professores revela desconforto e constrangimento com o cotidiano das práticas pedagógicas nas escolas. Esse processo histórico de desvalorização da docência é mediado pela falta de estrutura, problemas de gestão escolar, escassez de material, formação descontinuada e precária, educação de baixíssima qualidade, além de perseguições e represálias nos momentos de luta em defesa dos direitos, nos momentos de greve, medos e sofrimentos. Essas representações sobre a identidade desvelam que há uma dialética entre individual e coletivo, universal e particular, quando está em jogo a construção da identidade no limiar do fazer produtivo no contexto do sistema capitalista, produtor de capital, mercadorias e mais-valia (BEVILACQUA E SILVA, 2019, p. 309 - 310).

Os autores conseguiram sintetizar a linha histórica e dinâmica da precarização da docência e as quebras identitárias. Bem como, as narrativas docentes desenham a voz política de quem exerce uma função social complexa, atravessado pela exploração econômica e precárias condições de trabalho.

Já Souza, Barros, Gusmão et al (2021) nos situam no tempo espaço pandêmico. O coletivo de autores pautou a discussão de seu artigo, nas crises estruturantes do capital e na crise sanitária referente à Covid-19. Eles se propuseram a pensar sobre o contexto de precarização do trabalho docente, no âmbito da realidade que se redimensionou e que foi posta de forma apressada por causa da pandemia do Covid-19. Em função do novo formato de educação oferecido (Ensino Remoto Emergencial), devido ao distanciamento social, constatamos o agravamento de fragilidades no sistema educacional e na implementação das políticas públicas como: recusa ao novo/mudanças, a utilização de novas tecnologias no ensino remoto (ausência delas para estudantes e docentes), brechas no processo formativo docente no que tange às novas tecnologias e formas de ensinar, acesso excessivo de redes sociais para busca

ativa¹⁹ de alunos(as); ausência de políticas públicas para cuidar da saúde mental da comunidade escolar, etc.

O artigo, “Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas” de Costa & Rodrigues (2020), problematiza o valor do docente na atualidade pandêmica de COVID-19, o silenciamento imposto pela gestão pública, acarretando a desarticulação política da classe, de professoras e professores, por meio da destituição de poder decisório com relação a políticas e práticas pedagógicas.

Na sequência, apresentamos no Quadro 07, 27 artigos encontrados no SciELO e destes, analisamos 04 por considerá-los pertinentes e coerentes com a construção do objeto em estudo.

Quadro 07 - Artigos encontradas no Site SciELO – Descritores: “Precarização do trabalho docente”; “Degradação do trabalho docente”; “Invisibilidade do trabalho docente”; “Adoecimento docente”; “Invisibilidade docente”.

Ano	Fonte	Título	Palavras-chave	Autor(es)
2018	Site SciELO Revista: Trabalho Educação Saúde	Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná.	Saúde do trabalhador; Sofrimento mental; Saúde do Professor; Educação.	ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; LIRA, Lucas Nathã Almeida; JUNIOR, Isaias dos Santos; CHIOCHETTA, Ricardo Luiz; PERNA, Paulo de Oliveira; SILVA, Marcelo José de Souza.
2018	Site SciELO Revista: Psicologia Escolar e Educativa	Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento.	Trabalho docente; Sofrimento; Psicologia histórico-cultural.	FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes.
2018	Site SciELO Revista: Saúde e Sociedade	Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão.	Educação; Saúde Coletiva; Trabalho Docente; Formação de Professores; Profissionalização Docente.	PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza.
2019	Site SciELO Revista: Educar em Revista	Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico.	Desautorização; Violência Escolar; Trabalho Pedagógico; Mal-estar docente.	PEREIRA, Antônio Igo Barreto; ZUIN, Antônio Álvaro Soares

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da busca realizada no site SciELO. Data: 14/06/2021.

Identificamos nos trabalhos organizados no Quadro 07 discussões relevantes sobre a exploração e sofrimento mental dos docentes, o adoecimento físico e de suas esperanças.

¹⁹ A busca ativa de estudantes ocorreu de forma virtual, no Ensino remoto Emergencial, com uso do WhatsApp e ligações telefônicas. O objetivo era encontrar as crianças evadidas e trazê-las junto com seus responsáveis para as aulas on-line, reuniões, atividades virtuais diferenciadas no sábado letivo. Concomitantemente foi criada uma rede de proteção social, com entrega de alimentos, atividades impressas para alunos(as) em vulnerabilidade social, etc.

Evidenciam a questão relacionada à readaptação funcional, que representa um coletivo de não-mais professores e professoras, isto é, daqueles(as) reaproveitados(as) no sistema.

A docência aparece enquanto uma ação diluída e enfraquecida²⁰, em face à falta de políticas de cuidado com os servidores, formações permanentes que deem conta do conhecimento e o reconhecimento da identidade docente e de nossa humanidade. Espaços de escuta atenta, ao invés de ações de controle, silenciamento e normalização de ambientes tóxicos e estáticos. Assim, consideramos instigante que há mais trabalhos que denunciam a precarização, degradação e invisibilidade do trabalho docente, em contrapartida, da anúnciação de resistências. Assim, nos encorajamos a construir e realizar esta pesquisa para refletir sobre as denúncias, mas igualmente, fagular novos anúncios e tentar desconstruir parte de uma história única, onde professores(as) esfriaram seu papel ativo de transformador da realidade.

Na pesquisa realizada no SciElo encontramos o artigo de Penteadó & Neto (2018), que trata da questão do mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor, bem como, sobre a visibilidade e/ou invisibilidade dessa problemática relacionada aos docentes. Supomos, com a leitura do artigo e alguns outros estudos críticos, que o processo de invisibilização, descaracterização e despersonalização, promovido pelo rasteiro empresariamento da educação, contribui prioritariamente, com o processo de conformidade e até mesmo atomização das professoras, professores e seus coletivos.

As leituras críticas nos permitiram elaborar no Quadro 8, a síntese sobre a tradução²¹ de alguns(as) autores(as) a respeito da precarização do trabalho docente. Ou seja, mesmo que tenha sido maior o surgimento de textos sobre precarização, em resumos, parte dos títulos e ou palavras-chave, nos deparamos com as expressões afins ao tema:

Quadro 08 – Síntese sobre a precarização do trabalho docente:

AUTORAS(ES)	Tradução
SOTERO (2016)	Pauperização do trabalho docente.
PEREIRA (2017)	Imagens negativas de professores nas redes.
DEBASTIANI (2017)	Mal-estar do professor e trabalho alienado.
VIEIRA (2019)	Controle e intensificação do trabalho docente.
OMENA (2018)	Silenciamento e assédio moral docente.
SANTIAGO (2015)	Gerencialismo da prática docente.
CAETANO & NEVES (2012)	Feminização do trabalho docente.
SILVA (2019)	O assalariamento no trabalho docente.
ALVES (2018)	A invisibilidade do trabalho real: trabalho docente.
PEREIRA & ZUIN (2019)	Autoridade docente enfraquecida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa bibliográfica, 2022.

²⁰ As temáticas dos artigos coletados são correlatas e se complementam, por isso não foi destacado um(a) autor(a).

²¹ As traduções mostram a complexidade do objeto que optamos por estudar. Também reportam a escrita de nossa problemática com outras palavras e ou pontos de vista. No entanto, apresentam sentido confluyente à problemática de estudo.

O percurso desenvolvido através do Estado da Questão proporcionou às pesquisadoras perceber o sorrateiro processo da invisibilização/degradação da docência. Os próprios termos e expressões sintetizados no Quadro 08 revelam a complexidade da descontinuação da identidade docente. Esta que hora tem a autoridade enfraquecida, não em termos de poder, mas pela supressão do espaço de diálogo. Outras vezes pela proletarianização do trabalho e exacerbação da carga de atividades, com investimentos tímidos na parte formativa e precarização da formação inicial. Acreditamos que a identidade docente se degrada quando o trabalho é alienado e sua voz silenciada. E, nesse emaranhado ideológico, político, social, de relações de poder, amplamente invadido pela lógica empresarial, ainda nos deparamos com docentes que permanecem em luta. Luta esta pelo direito a melhores condições de trabalho, respeito, valorização, formação e saúde.

Na sequência apresentamos no Quadro 09, informações sobre os(as) autores(a)s mais referenciados(as) nas produções científicas, selecionadas pelas pesquisadoras. É importante destacar que alguns(as) deles(as) fazem parte do referencial teórico por nós adotados(as):

Quadro 09 – Autores(as) mais citados(as) na amostra final dos estudos por categoria de pesquisa

CATEGORIAS				
AUTORES(AS)	Precarização, degradação e (in)visibilização do trabalho docente	Formação e Identidade Docente	Trabalho Docente	Silenciamento; Adoecimento; Escuta; Resistência
	Antunes (2000-2018) Gentili (1995-2015) Kuenzer (2004-2016) Souza (2016)	Antunes (2009) Arroyo (2000-2014) Chamon (2005) Imbernón (2011) Nóvoa (2014) Tardif & Lessard (2014)	Basso (1994) Kuenzer (2016) Shiroma (2011)	Freire (2000-2014) Orlandi (2007) Contreras (2002) Bezerra (2022)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa bibliográfica (2022).

2.2. Considerações sobre os trabalhos analisados

A partir dos diálogos construídos através da técnica do EQ, depreendemos que a situação de precarização/degradação do trabalho docente, ocorre, nos diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo até mesmo a pós-graduação.

Percebemos, entretanto, que outras áreas discutem a temática da precarização/invisibilização da docência, tais como: psicologia, serviço social, sociologia, fonoaudiologia, entre outras. Desvelando para as pesquisadoras que existe uma preocupação, humana e urgente, em refletir sobre esta temática.

Destacamos os principais assuntos discutidos nas pesquisas colhidas, e, que também são correlatos, transversais e ou complementares ao nosso tema de pesquisa. Dentre eles estão: as políticas públicas educacionais e sua relação com a docência; os efeitos da reestruturação produtiva do capital e a proletarização do trabalho do(a) professor(a); as redefinições do trabalho docente; saúde e adoecimento docente; rotatividade e estratificação de educadores; política de avaliação de desempenho pautadas na repreensão; readaptação de professoras(es) e isolamento; crise da mobilização docente (crise representativa e política); autoridade docente enfraquecida.

Assuntos esses que compõem o arcabouço da precarização/degradação/invisibilização do trabalho docente, que vem acarretando o desaparecimento da humana docência, a descaracterização do peculiar trabalho das(os) professoras(es), tornando a identidade docente frágil, (in)visível.

Com relação à invisibilidade, parte do nosso objeto de estudo, identificamos que a militância no âmbito acadêmico está relacionada a questões de gênero, condição social, doença e/ou deficiência. Logo, é necessário compreendermos a docência, o seu exercício e a sua (des)configuração identitária, condição que nos leva a percorrer um caminho histórico-político-cultural, com transformações sociais e econômicas, resistências, utopia e esperança.

3. CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA E O CAMINHAR DA INVESTIGAÇÃO

Ao transcender o subjetivismo na pesquisa em educação podemos suplantar a linearidade, a previsibilidade, o controle, conceitos os quais historicamente impregnaram a ciência. Não obstante, destacamos que não pretendemos abandonar o rigor científico, mas buscar através da organização metodológica articulada com o objeto de pesquisa, a consistência e plausibilidade do que investigamos, porquanto o(a) pesquisador(a) organiza os sentidos do objeto estudado e os processos investigativos “por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é. O discurso é o que possibilita a constituição da ciência.” (GHEDIN E FRANCO, 2011, p.25).

Nesse sentido, os autores apontam caminhos para a escolha metodológica e evidenciam a relevância do pensamento reflexivo crítico e rigor científico, porque:

A realidade pesquisada não pode ser reduzida aos discursos que os sujeitos pesquisados emitem a respeito dela, o que denotaria um subjetivismo inadequado. É fundamental que a pesquisa qualitativa considere o ponto de vista do sujeito pesquisado, mas não basta a coleta de falas e discursos dos pesquisados; deve haver depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: a fala que esconde, a que denota, a que veio atender à expectativa do pesquisador, entre outras dificuldades. (GHEDIN E FRANCO, 2011, p.124).

A partir dessa premissa, escolhemos a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa para alcançarmos a inteligência com o nosso objeto de estudo. A pesquisa exploratória tem como objetivo, conforme propõe Gil (2016, p. 27):

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Em um estudo exploratório, de cunho qualitativo, as interações entre o objeto e o(a) pesquisador(a) são inevitáveis visto que, a subjetividade de ambas as partes está imbricada no contexto da investigação. A subjetividade deste(a) está interligada à maneira em que faz a leitura, interpretação da realidade investigada (re)construindo e (re)significando de acordo com sua curiosidade. A subjetividade daquele(a) está associada à maneira em que recebem o(a) pesquisador(a), como se envolvem com a pesquisa, como se posicionam frente às proposições do(a) pesquisador(a).

Para Chizzotti (2001), a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o indivíduo, uma interdependência entre ele(a) e o objeto. E que o conhecimento não se reduz a uma lista de informações isoladas, conectadas por uma teoria explicativa – assim os dados não são coletados, esses são construídos a partir de aproximações e dos distanciamentos inter-relacionados.

Nessa perspectiva, a pessoa que observa é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fatos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inanimado e neutro. Este está imbricado de significações, vozes, e relações que as pessoas criam em suas ações. Assim a pesquisa qualitativa contribui para delinear os procedimentos, com intuito de propor um estudo com a presença da relação dinâmica entre a pessoa e o objeto (relação dialética e investigativa), no processo de produção do conhecimento.

A dinâmica de pesquisa dialética²², de acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 118), “[...] incorpora-se o caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos”, isto é, destaca-se a dialética da realidade social, as contradições existentes, a ação dos indivíduos e seus contextos (ser histórico e social), bem como as possíveis transformações produzidas por ele e, enfatiza a práxis onde se estabelece relação entre teoria e prática, o pensar e o agir politicamente falando.

Tal práxis leva a um saber produzido - não é mera descrição, mas explicativo - que se torna, em essência, transformador da pessoa e do seu meio. Por conseguinte, a pesquisa dialética, segundo Gamboa (2014, p. 103-104),

[...] vem contribuindo para a formação de uma massa crítica que questiona os reducionismos metodológicos e técnicos e, também, para a recuperação dos contextos sociais, as condições históricas dos fenômenos educativos e os fundamentos epistemológicos da produção de conhecimentos sobre a educação. O interesse crescente que os educadores têm em conhecer as práticas pedagógicas, as relações da escola com o todo social, as contradições sociais que se manifestam na luta pela escola democrática e por melhores condições de trabalho. (GAMBOA, 2014, p. 103-104).

As reflexões suscitadas pelo autor nos instiga a analisar a realidade do trabalho dos(as) docentes que atuam nas escolas estaduais mineiras e, nesse sentido, consideramos necessário observarmos algumas variáveis: expressões de esquecimento-silenciamento-adoecimento; porque foram esquecidos-silenciados os indivíduos da educação; esquecimento, marginalização

²² O método dialético nas pesquisas sociais e qualitativas tem como características principais o uso da discussão, argumentação dialogada e a provocação reflexiva. A dialética é uma boa oportunidade de pensar a realidade em constante transformação, os impactos, a política, a possibilidade de mudanças ou não de uma dada situação ou contexto.

e degradação da profissão docente; caminhos para mudar e/ou interferir qualitativamente nesta realidade.

Para Severino (2013), a pesquisa exploratória contribui com a apreensão de informações sobre um dado objeto e contribui para delimitar um espaço de trabalho, desenhando as condições de manifestação desse objeto. Logo, a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa nos aproxima do problema e reflexão crítica para análise dos dados. Valoriza, sobremaneira, o aspecto emocional, intelectual (cognoscitivo) e social (subjetivo e intersubjetivo) dos sujeitos, porquanto, considera opiniões, sentimentos, atitudes, comentários, aprendizagens, etc.

3.1. Construção dos dados

Para uma coerente construção de informações sobre o objeto de pesquisa, realizamos um rigoroso estudo bibliográfico para analisarmos o processo histórico de precarização, degradação do trabalho docente que acarreta a (in)visibilidade da identidade docente e o discurso das(os) professoras(es), observando os seguintes itens propostos por Gil (2010, p. 59): “a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações das informações e dos dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores”.

Para tanto, nos apoiamos na técnica denominada “Estado da Questão”, proposto por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004). O Estado da Questão (EQ) se constitui em uma etapa relevante para a construção teórico-metodológica do estudo, uma vez que possibilita delinear um panorama sobre quais aspectos nosso estudo contribuiria com a produção científica sobre determinado objeto de estudo, considerando os trabalhos já existentes.

Assim, realizamos o levantamento bibliográfico, por meio de diferentes fontes de busca: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Plataforma Sucupira, Repositório UFU e UNESP, publicações *online* nacionais encontrados na base de dados da Scielo e o Google Acadêmico, em um recorte temporal delimitado nos últimos cinco anos, de 2016 a 2021²³.

²³ Como a nossa busca pelos trabalhos foi rigorosa, encontramos alguns trabalhos fora desse período, mas que traziam temáticas agregadoras para a pesquisa. Assim, decidimos acolher as produções que para nós se tornaram atemporais.

3.2 Cenário e os(as) participantes do estudo

A investigação foi realizada na cidade Uberlândia-MG, que, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Brasil (2020), contempla uma população estimada de 706.597 habitantes e um montante de 4.366 docentes na rede pública de ensino, municipal e estadual.

No âmbito educacional, na vertente de formação docente inicial, o município conta com instituições de educação superior que oferecem cursos de graduação bacharelado e licenciaturas no regime presencial, semipresencial e à distância, a exemplo: Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pública, e da rede privada a Anhanguera, UNIUBE, UNITRI, PUC Minas, UNIPAC, UNOPAR, UNIESSA, UNIUBE e Faculdade Pitágoras.

De acordo com os dados do censo escolar do ano de 2016, envolvendo Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) e a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE/UDIA), o município conta, na Rede Estadual, com 69 escolas.

As instituições de ensino da rede estadual configuram-se em regime de educação integral, outras com a implementação da Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide Avançada), que, segundo a página oficial da Secretaria Estadual de Educação²⁴, visa unificar e direcionar os esforços e recursos da escola em metas e ações para a melhoria de seus resultados e processos.

Na rede estadual de ensino de Uberlândia as escolas estão organizadas conforme informamos no Quadro 10:

Quadro 10 – Escolas da rede estadual de ensino em Uberlândia - 2021

Escola da Rede Estadual de Ensino Fundamental I e II	Nº escolas
Centro de Educação Continuada (antigo supletivo)	01
Conservatório de Música	01
Educação Especial	02
Ensino Integral e/ou escolares com o programa da Gide Avançada	45
Escola com Maior IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)	18
Escola Militar	01
Escola Prisional	01
Total	69

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações contidas no site SRE – Uberlândia. Junho de 2021

²⁴ Site: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>.

Com base nessas informações, optamos por dialogar com docentes que atuam no ensino fundamental I e II de cada uma das modalidades das escolas da rede estadual²⁵, como demonstramos no Quadro 11:

Quadro 11– Amostra das Escolas da rede estadual de ensino em Uberlândia por modalidade

Escola da Rede Estadual de Ensino Fundamental I e II	Nº escolas
Centro de Educação Continuada (antigo supletivo)	01
Conservatório de Música	01
Educação Especial	01
Ensino Integral	01
Unidades escolares com o programa da Gide Avançada	01
Escola com Maior IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)	01
Escola Militar	01
Escola Prisional	01
Total	08

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações contidas no site SRE – Uberlândia. Junho de 2021

Segundo informações da SEE – MG (2018), há 2429 docentes vinculados às escolas estaduais em Uberlândia²⁶. O número de docentes que atuam no Ensino fundamental I é igual a 608 e no Ensino Fundamental II são 1067.

No caso de nosso estudo, os(as) participantes da pesquisa serão os(as) professores(as) da Rede Estadual de Uberlândia, da rede urbana, efetivos e designados, de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias, que atuem na docência no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino fundamental II (6º ao 9º ano). A SRE – Uberlândia não informou em quais escolas os(as) docentes atuam no Ensino Fundamental I ou no Ensino Fundamental II. Por conseguinte, consideraremos o total, 1675, sem distinguir o nível de ensino.

A partir dessas informações estimamos, em um primeiro momento estabelecer a interlocução com 328 (20%) docentes que atuam no Ensino Fundamental I e II, para alcançarmos até 95% de confiabilidade (estimativa de 5% de erro), distribuídos por modalidade de escola, constituindo assim uma amostragem estratificada, conforme indicamos no Quadro 12:

²⁵ A SRE/UDIA informou que uma escola na modalidade integral também pode ser uma escola com Gide Avançada, no entanto não informou a quantidade de cada modalidade em específico. Dessa forma, consideraremos uma escola na modalidade integral e uma escola com Gide Avançada.

²⁶ Fonte dos dados: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/20189/professoras-do-estado-contam-como-e-a-realidade-do-trabalho-nas-escolas-de-uberlandia-e-regiao>.

Quadro 12 – Participantes da pesquisa

Categoria Escola da Rede Estadual de Ensino Fundamental I e II	Número participantes
Centro de Educação Continuada (antigo supletivo)	41
Conservatório de Música	41
Educação Especial	41
Escola com ensino Integral	41
Escola com o programa da Gide Avançada	41
Escola com maior IDEB	41
Escola Militar	41
Escola Prisional	41
Total	328

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações contidas no site SRE – Uberlândia. Junho de 2021

A proposta inicial era estabelecer a interlocução com a amostra de docentes organizada no quadro anterior. Todavia, como a resposta do CEP às pendências do nosso projeto de pesquisa atrasou, tivemos que atrasar o cronograma, e, a abordagem expansiva aos (às) participantes. Até porque, por respeito e ética, só iniciariamos os trabalhos com o aval final do conselho de ética em pesquisa.

Depois da aprovação do CEP, em um curto prazo, solicitamos aos(as) diretores(as) das escolas que encaminhassem aos(as) docentes, a nossa carta convite para ajudar na divulgação do questionário virtual. Percebemos, no entanto, que as respostas não estavam chegando e a participação era irrisória, assim partimos para o uso da rede de contatos profissionais da pesquisadora, divulgação no Facebook (Canal 100% Educação)²⁷, troca de mensagens de WhatsApp e envio de e-mails novamente para escolas e instituições educacionais estaduais.

Consideramos, entretanto, que os índices estatísticos são relevantes para alcançarmos a inteligência com nosso objeto de estudo, no entanto, destacamos que para desenvolvermos uma pesquisa de abordagem qualitativa, não haveria a necessidade de estabelecermos índices estatísticos, pois conforme Godoy (1995, p.58):

A pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir os eventos estudados, não aplica instrumental estatístico na análise dos dados, mas sim, parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

²⁷ Grupo de Facebook criado em 2014 com a expectativa de ser um canal aberto (sem censura e manipulações) de comunicação entre os profissionais da rede de educação municipal, estadual, federal e privada de Uberlândia, MG e cidades vizinhas. Fonte: <https://www.facebook.com/groups/educacaouberlandia/>

Nesse sentido, consideramos primordial que a pesquisa fosse coerente com o referencial teórico-metodológico adotado, contudo, reconhecemos a relevância da recomendação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, para explicitarmos o rigor na composição da amostra. Por isso nos empenhamos tanto na tarefa de alcançar o maior universo de respondentes para o nosso estudo²⁸.

Estabelecemos, segundo Pires (2008), duas formas para a definição amostral: 1) como resultado de um procedimento visando analisar o todo através da retirada de uma parte, e 2) no sentido amplo, como a constituição do corpus empírico de uma pesquisa. Independente da forma escolhida pelo(a) pesquisador(a), esse processo tem caráter flexível e permite a redefinição amostral no decorrer da pesquisa. Como afirma o autor (2008), o planejamento para a construção do objeto de pesquisa, como um todo, é mais importante que a definição do processo de amostragem.

Por conseguinte, de acordo com as proposições de Richardson (1999), reiteramos que a validade da pesquisa qualitativa não se dá somente pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas, sim, pela profundidade com que o estudo é realizado, pois:

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999, p. 102).

Orientadas por essas premissas, no que diz respeito à abordagem qualitativa, estabelecemos que, para definirmos o número de docentes com os(as) que pretendemos dialogar, o cálculo amostral foi realizado baseado no modelo de “amostragem estratificada proporcional” proposto por Creswell (2010), que nos recomenda dividir o objeto de estudo em estratos diferentes.

3.3 Instrumento – questionário

A realidade educacional é complexa para reduzirmos seu conteúdo ao senso comum. É necessário nos debruçar na realidade com olhar crítico-humano-científico, superando a linearidade, previsibilidade e a objetividade, oportunizando, assim, a intercomunicação entre

²⁸ Com relação aos procedimentos éticos em pesquisa, encaminhamos um projeto de pesquisa para o Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP. Após o recebimento do parecer de aprovação, com atraso, iniciamos os contatos e o processo investigativo propriamente dito.

o(a) pesquisador(a), objeto e o método de pesquisa – entre o conhecimento e o objeto que se conhece.

Para tanto, faz-se necessário traçar um percurso investigativo que transcenda ao senso comum, e que seja organizado de maneira a acolher as intervenções mediadas, a fim de permitir uma compreensão mais profunda da realidade. Segundo Ghedin e Franco (2011), é preciso realizar a objetivação das subjetividades, ou seja, o pesquisador precisa sair do campo meramente descritivo, e evadir da pesquisa no próprio ambiente de trabalho. Também é relevante evitar o uso superficial-simplista da etnografia e dos sentidos da cultura e a complexidade social.

Na perspectiva qualitativa não é suficiente tentar trazer o real, mas, criar um espaço de transformação do mesmo de maneira atenta e dialética. Dessa maneira utilizamos, neste estudo, o seguinte instrumento de investigação: Questionário estruturado.

A ferramenta questionário, compartilhada em conjunto com uma carta de apresentação, pela gestão/coordenação da SRE Uberlândia com as escolas – na figura do(a) diretor(a) escolar, foi usada para a construção dos dados empíricos do estudo, que foram sistematizados após a definição do arcabouço teórico em torno do problema de pesquisa.

Como justificativa para a realização do questionário, compreendemos que através do mesmo o(a) recrutado(a) se expressa e socializa informações que vão servir para as pesquisadoras como recurso interpretativo. O questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas, uma variação para obter diversas interpretações e reflexões.

De acordo com Gil (2010), a elaboração de um questionário visa traduzir os objetivos específicos da pesquisa, na parte inicial (cabeçalho) deve colocamos uma introdução que para informar sobre quem apoia e financia a pesquisa, as razões para a realização do estudo e a importância das respostas para que os objetivos traçados sejam alcançados. Evitamos ao máximo propor um questionário extremamente longo e com linguagem rebuscada que desestimulasse o participante de preenchê-lo.

Os questionamentos estavam relacionados ao problema; evitamos perguntas que adentrassem na intimidade da pessoa; os questionamentos não induziram as resposta; o número de questões foi limitado; o questionário iniciou com perguntas simples e partiu para as mais complexas; tivemos o cuidado de evitar perguntas que provocassem respostas defensivas.

Vale lembrar que o questionário passou por um pré-teste para a sua validação. O pré-teste consistiu na validação do instrumento de pesquisa, visando garantir que esse alcançasse os objetivos e inteligência do objeto de estudo. Para o pré-teste selecionamos participantes pertencentes ao coletivo que investigamos (10 participantes). Eles(as) contribuíram opinando

sobre a clareza das questões, as alternativas, organização geral e correção gramatical e sugestão de temas a serem abordados.

O questionário (Google Forms) que foi respondido pelos(as) professores(as), foi organizado em três blocos de perguntas: Bloco A – Perfil (15 questões); Bloco B – Trabalho Docente (18 questões); Bloco C – Trabalho Coletivo (05 questões); perfazendo um total de 38 (trinta e oito) questionamentos.

Estimamos que os(as) participantes da pesquisa levariam cerca de 30 (trinta) minutos para o preenchimento do formulário. Para responder às questões o(a) participante da pesquisa precisou acessar o link do questionário, respondê-lo e ao final, clicar em um botão que enviou as informações para as responsáveis pela pesquisa. Observe-se que o(a) respondente não foi identificado(a), não colhemos e-mails, nomes ou telefones.

3.4 Abordagem e recrutamento dos participantes

Inicialmente fizemos contato por e-mail, disponibilizado no site da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE/UDIA), para apresentarmos a pesquisa e solicitar a anuência para realização da investigação com docentes de escolas da rede estadual de ensino em Uberlândia. Destacamos que o documento com a anuência da SRE foi condição essencial para submetermos o projeto de pesquisa para a avaliação da Comissão de Ética da Universidade Federal de Uberlândia – MG. Por uma questão técnica houve atraso, por parte do CEP, na validação documental de pendências e no envio do parecer final de aprovação do estudo, causando transtornos e encolhimento do prazo para aplicação dos questionários.

Salientamos que somente com a autorização da SRE (Superintendência Regional de Ensino) e com o parecer de aprovação Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP, iniciamos o processo de abordagem e o recrutamento dos(as) participantes da pesquisa.

Após a aprovação do CEP, encaminhamos por e-mail uma carta convite à direção das escolas selecionadas juntamente com a SRE-Uberlândia²⁹, com a finalidade de agendar um encontro virtual (via Google Meet) para apresentar a pesquisa e seus objetivos e infelizmente os encontros virtuais não aconteceram como as pesquisadoras almejavam³⁰.

Os(as) diretores(as) foram contatados por e-mail, telefonemas e/ou mensagens por redes sociais, que aceitaram participar do estudo nos enviaram a resposta via e-mail ou outros

²⁹ A SRE/UDIA é quem intermediou a escolha das escolas e nos direcionou.

³⁰ Tendo em vista o atual cenário em que o país se encontra, em virtude da pandemia causada pela COVID-19, ajustamos a execução da pesquisa ao modo remoto.

meios de comunicação informando o melhor momento para socialização do link do questionário.

No diálogo com a direção das escolas, quando foi possível a efetivação do contato, as pesquisadoras, além de apresentarem a pesquisa, reafirmarem o compromisso ético, informaram detalhes do questionário na versão virtual (Google Forms)³¹. Solicitamos, assim, à direção das escolas que enviassem para todos(as) os(as) docentes, nossa carta de apresentação da pesquisa informando a procedência, objetivos, compromisso das pesquisadoras e o link do questionário³².

Os(as) docentes que aceitaram colaborar com a pesquisa consentiram a participação no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que estava disponível na primeira parte do questionário. Foi bem trabalhoso conseguir a participação dos(as) docentes, tendo em vista o grande volume de trabalho, encerramento de bimestre e a crença no sigilo das respostas.

Assim sendo, é importante explicitar que com esse procedimento respeitamos a rotina do(a) participante (seus horários), sua privacidade, disposição, para contribuir com o que foi proposto por nós.

Caso o(a) participante, discordasse de algo, ou desistisse de participar da pesquisa a qualquer momento, poderia fazê-lo sem prejuízos. Todavia disponibilizamos o TCLE para formalizar a parceria entre o(a) recrutado(a) e as pesquisadoras.

É relevante destacar que a estratégia inicial de cooptar participantes por e-mail e com o intermédio da gestão escolar não funcionou como esperávamos – o volume de respostas estava insuficiente para os nossos objetivos. Dessa forma, ampliamos o universo de contato para uma rede geral e pública de docentes (redes sociais; trocas de mensagens com colegas de trabalho; conversa com possíveis participantes para explicar a pesquisa, etc.). Foi um

³¹ O Google Drive é totalmente integrado ao Gmail e abriga o Google Docs. e mais um leque de aplicativos gratuitos. Entre eles o Google Forms, que é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no Google Drive. Tais formulários podem ser organizados em questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes. É um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail. Dessa forma, os formulários ficam armazenados no Servidor do Google, podendo ser acessado de qualquer lugar e não ocupam espaço no computador. Essa ferramenta permite manter o sigilo de identidade e das informações prestadas pelo/a recrutado/a (MOTA, 2019, p. 373).

³² Consideramos adequado o uso do Google Forms no processo de coleta das informações, pois poderemos enviar aos/às docentes, com a intermediação da direção das escolas, via e-mail, o link do questionário e assim os/as docentes poderão responder quando lhes convier, no prazo estipulado. O questionário eletrônico possibilita sensível aumento na credibilidade e na velocidade de apuração dos dados coletados. De fato, o questionário eletrônico é programado de modo que a tabulação seja automática, uma vez que as respostas são postadas diretamente no servidor da entidade pesquisadora. Essa característica torna também inteiramente confiável a tabulação, reduzindo a zero a possibilidade de erro (a menos, é claro, de um erro sistemático na elaboração das estatísticas).

trabalho de persistência, principalmente para escutar os(as) docentes da Rede Estadual de Uberlândia-MG.

3.5. Análise crítico-dialética de dados

Para realizarmos a análise dos dados obtidos nos questionários, empregamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Na Análise de Conteúdo o domínio conceitual é crucial, desta forma, na pesquisa tem que haver uma densidade teórica e uma harmonia entre o percurso metodológico e a perspectiva epistemológica. Isto porque quanto mais compreendermos o objeto de estudo mais os dados poderão ser claramente interpretados. Assim, é imprescindível o constante diálogo entre a seção de fundamentação teórica e a de análise de dados.

No que diz respeito à perspectiva epistemológica, empregamos a perspectiva histórica, crítica e dialética tendo em vista que partimos do pressuposto que o participante é histórico e social e que a realidade não é estática a vista disso:

Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias, existentes no interior de si própria. (GHEDIN e FRANCO, 2015, p. 118)

Trouxemos para nossa dissertação estas orientações e perspectiva, porque, desejávamos compreender o movimento histórico do processo de precarização do trabalho docente. Entendemos que, para analisar os dados, o(a) pesquisador(a) não pode desconsiderar o contexto histórico em que esse processo tenha sido organizado, e, para tanto devemos estar atentos/as ao identificar o sentido que este contexto histórico carrega em si. Em linhas gerais, perceber as entrelinhas do que não fora dito abertamente. Deste modo, o sentido é produzido de acordo com as vivências, experiências, ressignificações e com os conhecimentos adquiridos.

No tratamento dos dados, há alguns fatores a serem considerados. De antemão, não deve ser descartado nenhum dado antes de ser analisado. Esta etapa é definida como pré-análise dos dados.

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. (FRANCO, 2007, p.95).

Nesta etapa realizamos a leitura flutuante, que foi o primeiro contato com o material a ser analisado para obter as primeiras impressões. Também, selecionamos os documentos que foram apreciados e os critérios que utilizamos para a análise. Outra ação executada nesta etapa consistiu na formulação das hipóteses e dos objetivos aos quais deram sustentação para a análise dos dados. Ainda na pré-análise, fizemos a referência dos índices e a elaboração de indicadores, ao qual consistiram na elaboração dos conceitos teóricos. E, finalmente, a preparamos o material (organização das respostas dos questionários, etc.).

Após a ação de preparo, nos encaminhamos para o crivo da classificação, da objetividade, do método de categorias. Para serem classificados, os objetos devem associar-se a um conjunto de critérios a qual haja semelhanças em suas significações, ou seja, fazer as categorizações, para tanto, o(a) pesquisador deve atribuir valores às categorias. Após, as pesquisadoras associaram o(s) dado(s) com algum conceito, fazendo a equivalência e, por fim, a exclusão de dados que não foram utilizados segundo as regras estabelecidas previamente.

3.6. Categorias de análise

Categorizar implica em classificar elementos em categorias segundo dados que se assemelham, ou seja, é um agrupamento de dados que têm algo em comum.

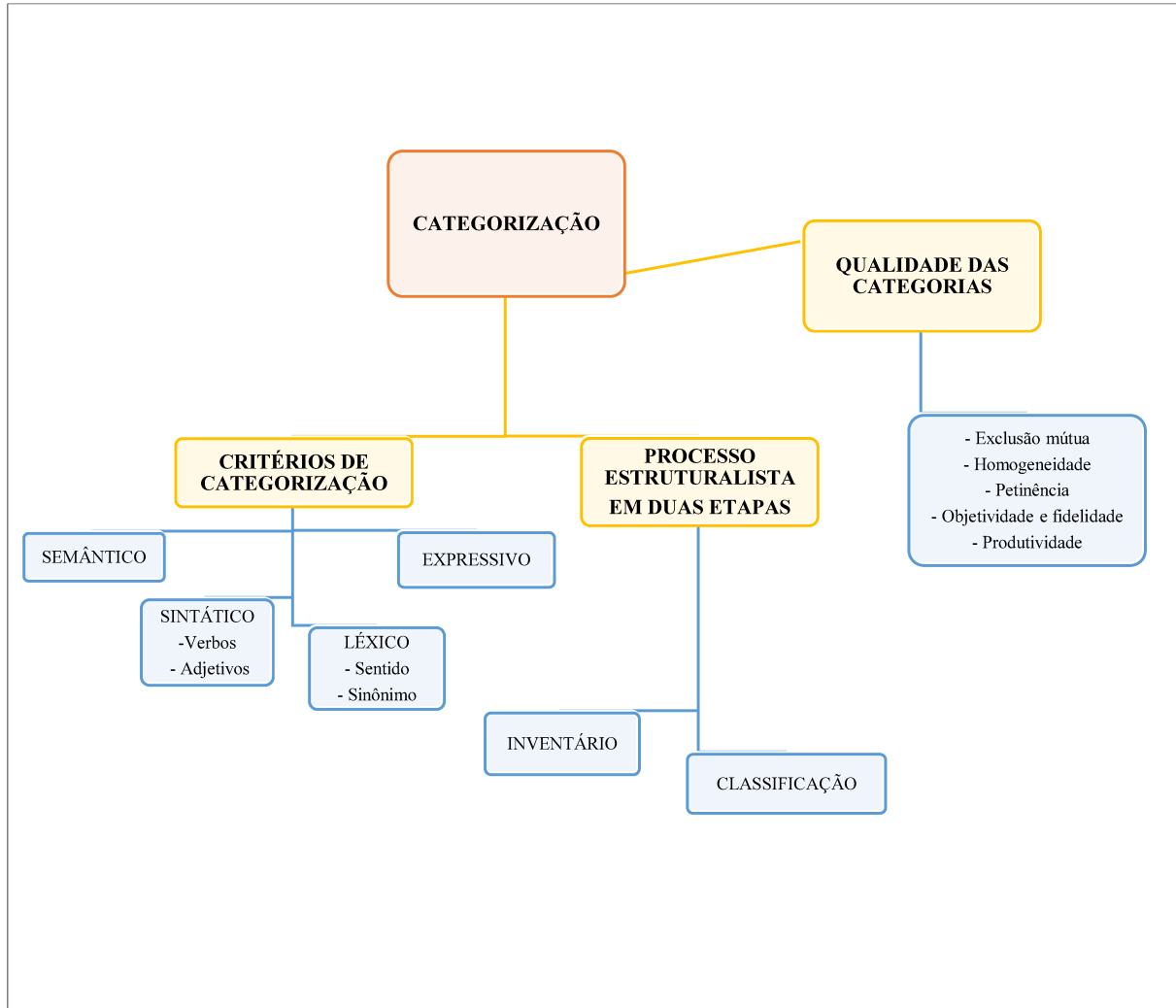
Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2016, p.202)

De acordo com Bardin (2016) precisamos realizar uma *pré-análise* de dados, ou seja, antes de dar início à apreciação propriamente dita, é fundamental organizar os materiais/dados e verificar o que está disponível. Nesta etapa, é possível valorar o que faz sentido analisar e o que precisamos rever.

Outra fase proposta pela autora é a de exploração do material. Nesta fase temos as etapas de codificação e categorização dos dados. Na codificação dever ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, acontecimento ou documento. Para eleger e separar as unidades de contexto, é necessário levar em consideração a pertinência. A terceira e última etapa é a de fazer a enumeração de acordo com os critérios postos anteriormente. A enumeração pode ser realizada através da presença (ou ausência), frequência ponderada, amplitude, direção, ordem e

ocorrência (análise de contingência). Apresentamos no Organograma 03 o processo de categorização:

Organograma 03 – Orientações para o processo de categorização:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bardin (2016).

Por meio da leitura do texto de Bardin (2016), das análises realizadas pelo Estado da Questão e um revisitar constante aos objetivos e problemática de nossa pesquisa, instituímos as categorias, que, orientará a análise dos dados. Vale ressaltar que podem emergir novas categorias segundo as especificidades dos dados construídos: 1) Trabalho docente na rede Estadual de Uberlândia-MG; 2) (In)visibilização do trabalho docente; 3) Resistências e caminhos possíveis.

4. PROFESSOR, PROFESSORA VOCÊ TRABALHA?

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho (FREIRE, 1993. p.27).

No excerto da carta “Verdades da Profissão do Professor”, Freire (1993) destaca as exigências de excelência do trabalho docente e espera-se, sem paciência, que os(as) professores(as) transformem o mundo, contudo docência não é uma opção almejada às futuras gerações pela família, pela sociedade, evidenciando desvalorização da profissão docente, especialmente na educação básica. Em geral o trabalho docente é restrito a aula e os bastidores da docência é desconhecido; não são consideradas o enfrentamento exaustivo das longas jornadas de trabalho (na escola e para além dela), a superlotação das salas de aula, os baixos salários, a desvalorização da profissão.

A profissão docente no Brasil está cada vez mais precarizada e, em decorrência dessa condição, também o próprio ensino público, com o descaso das atuais políticas educacionais. Nesse sentido, algumas questões nos instigam e nos movem a alcançar a compreensão do fenômeno: Se a docência é considerada um trabalho essencial, uma prática social, por que é desvalorizado e renegado? Quais os motivadores do processo de precarização e por que não existem mudanças efetivas? Por que tornar-se professor, professora em um contexto de desvalorização e precarização do trabalho docente?

Para compreendermos a profissão docente, é necessário analisar principalmente quem educa, porém o(a) educador(a), necessariamente, age em um contexto social e então outras questões nos instigam a reflexão crítica: Como é que se é professor(a)? Por que tornar-se professor(a)? Como é que se dá essa escolha? Por que ensinar se torna profissão? O que é ser um profissional do ensino? A docência pode ser pensada como uma atividade “não profissional”, realizada, por exemplo, pela mãe, pelos tios, pelos amigos, por toda a família?

Tardif (2002) assevera que, durante muito tempo, a profissão docente foi vista como algo meramente vocacional, um ofício com um viés sacerdotal leigo ou mesmo um dom, razão por que era entendida como uma tarefa relativamente simples, sem a necessidade de maiores aprimoramentos no que diz respeito à formação e ao adequado exercício profissional. Nessa perspectiva é necessário conhecermos o processo histórico de constituição da profissão docente, pois “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas

relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social” (NÓVOA, 1987, p. 75).

No entanto, salientamos que não pretendemos descrever a história da educação e dos(as) professores(as) desde os tempos imemoriais de modo factual e linear, ao contrário, nos pautamos nas condições materiais e no lugar social do(a) professor(a) no decurso da história, porquanto, entendemos que a docência não poderia ser compreendida como profissão, haja vista a educação escolar institucionalizada ser objeto posterior às experiências do ensinar, porque “A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos”. (GADOTTI, 2006, p. 21).

Na antiguidade, de acordo com Gadotti (1998), tanto no oriente quanto no ocidente, a tradição oral e a religião foram os principais responsáveis pela formação dos povos, em moldes eminentemente práticos e a religião teve grande influência na transmissão do conhecimento. A escola era a aldeia, ligada às vivências comunitárias, não havia especialistas de ensino, não havia escolas como instituições específicas para educar.

A vida, em geral, era apreendida nas tradições comunitárias. Porém, aos poucos, surge a divisão social do trabalho, “aparecem as especialidades: funcionários, sacerdotes, médicos, magos etc.; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam” (GADOTTI, 1998, p. 23).

O autor destaca os fatores de poder que condicionaram o ordenamento de ensinar as futuras gerações, de transmitir as experiências comunitárias, entretanto, afirma que ainda não existia a profissão específica de educador e a docência, como atividade estritamente profissional só viria a se desenvolver na Grécia Antiga.

Os sofistas, mestres de retórica, na Grécia do século V a.C, valorizavam a arte de argumentar, da retórica nos lugares públicos de Atenas. Formavam principalmente políticos de uma elite que queriam se promover socialmente, conforme explicita Chauí (2002, p. 161), e foram considerados os primeiros professores remunerados do ocidente: “forneciam instrução aos jovens e davam mostras de eloquência em público, mediante pagamento.”

Sócrates, por sua vez, apresentou outra concepção de docência, baseada no amor ao discípulo, na procura conjunta da verdade, no diálogo, na interação com o estudante. A docência socrática é essencialmente interativa, participativa. O seu método é a dialética: o diálogo entre docente e discente, que leva à produção conjunta do conhecimento. Sócrates acreditava que o deus Apolo o instigava a provocar os cidadãos de Atenas a exercer sua atividade filosófica e docente de forma incondicional e que o Oráculo de Delfos (dedicado ao deus Apolo), o teria

incentivado a sua “missão”, a atender a sua uma “voz” interior, ou seja, a sua vocação. (GADOTTI, 1998).

Na era cristã, os mestres, os sofistas foram gradativamente substituídos pelos teólogos. Na sequência, o caráter de crise e descentralização que marca a desagregação do mundo antigo e formação do feudalismo não nos permite um panorama uniforme da educação e do ofício docente que se desdobraria, não obstante algumas características mais gerais. No âmbito do ensino, vale destacar que, a formação, antes voltada às artes universais, letras, línguas, retórica e culturas gerais se enquadraram, pouco a pouco, ao pensamento eclesiástico, e não raro por meio de proibições quanto à filosofia grega. A escola saiu das mãos do Estado para as mãos da Igreja e os aprendizes deixaram de ser apenas os filhos da aristocracia para ganhar uma dimensão ampliada, sendo também ofertada às crianças de origem humilde, pois a Igreja tencionava, ainda, a formação de seus quadros e a evangelização de um número máximo de pessoas (MANACORDA, 1996).

Construiu-se uma concepção de professor que devia unir vocação e sacerdócio. De acordo com Kreutz (1986), essa concepção nasceu no século XVI, quando foram abertas as primeiras escolas de ensino elementar para as camadas populares, condição que demandou a colaboração de professores leigos. De acordo com Kreutz (1986, p. 13), inicialmente esses professores “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja” e o professor era aquele “que professa(va) fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doava sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”. Essa concepção de magistério que unia vocação e sacerdócio atravessou séculos e ainda predomina.

Não obstante as mudanças sociais e econômicas desse período, o ofício do professor se manteve subordinado às instituições eclesiásticas, no bojo de novos contextos que se moldavam, como a Reforma e Contra Reforma, embora o Renascimento Cultural tenha despertado para uma formação baseada nas heranças clássicas, usurpadas pelo ortodoxismo religioso medieval ou mesmo pelo pragmatismo dos mestres de ofício que ensinavam sob foco do trabalho.

Essa situação só mudou com o desenvolvimento do Estado Moderno, na iniciativa tanto do Estado, quanto de particulares, em assumir a escola, gerando novos movimentos de formação de professores nas perspectivas de Rosseau a Pestalozzi e, posteriormente à Revolução Industrial, de Fröbel a Marx, nas primeiras escolas Normais (MANACORDA, 1996), configurando os primórdios do modelo de escolarização atual, pautada nos princípios da

sociedade estabelecida nas revoluções francesa e industrial e, de acordo com Castro (2001, p. 4):

O velho mestre é substituído pelo professor, este em sua grande maioria pertence a uma classe menos favorecida economicamente e isso os identifica aproximando-os entre si, facilitando a formação de uma identidade profissional, que vai sofrer uma relativa desvalorização enquanto profissão com a entrada de mulheres em seu corpo docente.

Entre os séculos XVII e XVIII, as discussões educacionais foram marcadas pela luta por uma escola laica e estatal, buscava-se a libertar a escola de seus laços religiosos. Os professores deveriam ser formados em escola normais laicas e se tornarem funcionários do Estado. Em 1795, foi criada a primeira escola normal laica na França, com a proposta de formar professores com uma sólida base científica, mas essa escola teve vida breve, funcionou apenas de janeiro a maio de 1795. As promessas de formação de professores em escolas laicas e estatais não se concretizaram no século XVIII e continuaram no século XIX.

O contexto socioeconômico do século XIX caracterizou-se pelo fortalecimento da indústria, pela formação dos Estados Nacionais e o triunfo da Ciência. A industrialização muda as relações de trabalho e o processo de urbanização. O homem era considerado livre para vender sua força de trabalho, mas deveria se submeter às regras de trabalho e assalariamento da produção fabril. Para executar as suas tarefas precisava ter instrução e saber dividir racionalmente sua tarefa com outros. Como a produção fabril concentrava-se em centros urbanos, deveria aprender uma nova consciência de civilidade urbana, o que também era um processo educacional. Essa mudança nas relações de trabalho também atingiu o trabalho docente, por isso, no século XIX, o trabalho do professor começou a passar por mudanças significativas, tornando-se mais complexo e controlado pelo Estado.

O século XIX foi marcado por um esforço significativo para efetivar os sistemas nacionais de educação. Desencadeou-se uma acirrada luta entre reacionários e liberais, conservadores e progressistas, para saber quem teria a HEGEMONIA do processo educacional. Essa luta teve como polos antagônicos principalmente a Igreja e o Estado, mas este último venceu a batalha. Segundo Kreutz (1986), em 1848, quando na Europa houve uma reação contra o avanço do ideário liberal, as forças conservadoras criaram um Movimento de Restauração e lutaram pela volta de princípios conservadores e “nesse projeto, uma figura vital foi a do professor, que se doava sacerdotalmente à missão de debelar as investidas do liberalismo satânico”.

O Movimento de Restauração, de caráter conservador, opunha-se aos avanços do pensamento liberal que defendia a escola pública e laica e a formação do professor deveria ser

fundamentada em bases técnico-profissionais. Sugiram, nos meados do século XIX, movimentos de professores que defendiam os princípios liberais e lutavam por uma organização profissional. Eles buscavam a autonomia da categoria e libertação frente à tutela do Estado e da Igreja (HYPÓLITO, 1997 e KREUTZ, 1986). Contudo, cada vez mais, ao longo do século XIX, o trabalho docente foi sendo controlado pelo Estado. Na França, no século XIX, o professor, para exercer o magistério, precisava de um comprovante de idoneidade moral e de um certificado de habilitação. Para melhorar, o exercício da docência, distribuía-se manuais com conselhos práticos e teorias pedagógicas e o professor devia ter uma sólida formação moral e religiosa e o sistema de ensino devia estar sob vigilância constante do Estado.

O docente tinha a missão de formar o povo para uma vida útil e moral, por isso, ele deveria ser o sacerdote laico. Assim, o trabalho docente se vê diante desse dilema de um lado a reivindicação de uma formação profissional nas escolas normais que lhe conferisse competência e erudição para ensinar e, de outro, o seu papel de sacerdote laico, que deveria cumprir uma missão sagrada, a de ensinar. De acordo com Hypólito (1997, p. 23), “essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do Estado que se pretendia liberal e laico”.

Nas décadas finais do século XIX, a profissão docente foi se tornando um ramo do serviço público, cada vez mais o Estado passa a se encarregar das instituições escolares, controlando o trabalho docente, para que este garantisse o fortalecimento da ordem econômica e social. Segundo Arroyo (1985, p. 19), “em muitos casos o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais e, sobretudo, por mestres feitos e formados na arte do ofício de ensinar”.

Consideramos relevante ressaltar que os professores não foram apenas instrumentos manipulados pelo Estado, reprodutores de sua ideologia e da ordem estabelecida, eles também lutaram por melhores condições de trabalho, pela sua profissionalização e pela qualidade da sua formação. Eles encamparam a luta pelo ensino público e laico, pela valorização da profissão e buscaram formar associações profissionais que mudassem as condições do trabalho docente.

No século XIX, apareceram movimentos sociais que lutaram pela melhoria da educação e das condições do trabalho docente, principalmente o movimento socialista e as organizações docentes. Esses movimentos denunciavam as condições precárias dos prédios escolares, o número excessivo de alunos em sala de aula, a excessiva burocracia do Estado no sentido de controlar o trabalho docente, a qualidade da formação dos professores e os baixos salários. As lutas eram fundamentais porque, ao longo do século XIX, a imagem de professor que se

consolida é a do sacerdote e do missionário, um profissional que tem um lugar dúbio na sociedade, como assevera Nóvoa (1995, p. 16),

[...] a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais.

O trabalho docente foi se consolidando dentro desses parâmetros, e o Estado, cada vez mais, passou a controlar todas as tarefas que o envolviam. Com o avanço do processo de industrialização e o processo crescente de urbanização, no final do século XIX, aumentou significativamente a demanda pela universalização da escola elementar e, por isso, foi necessário ampliar o número de escolas e criar mecanismos para promover, organizar e controlar o sistema público de ensino e controlar e organizar a profissão docente. Com o intuito de estabelecer uma instituição que profissionalizasse o professor, criaram e disseminaram as escolas normais. Estas instituições escolares tornaram-se fundamentais para fornecer os saberes necessários à formação docente e, de certa forma, apontar como deveriam ser os princípios fundamentais para profissionalizar o professor. Os professores precisavam receber uma formação que os habilitaria a disseminar a ordem e a civilidade.

No Brasil, os primeiros educadores foram os padres jesuítas da Companhia de Jesus. Estes educadores chegam ao Brasil com a expedição de Tomé de Souza (1549), sob a chefia do Padre Manoel da Nóbrega e, três dias após o desembarque, há registro do início das atividades evangelizadoras com fundamento no ensino. O Padre Manuel da Nóbrega foi chefe provincial e superior da missão da Companhia de Jesus enviada para o Estado do Brasil pelo rei português Dom João III. Desenvolvendo o programa de “catequese e escola” que põe o Estado do Brasil sob a jurisdição imediata da Coroa, a missão funda colégios de ler e escrever, abre seminários para as vocações religiosas, ensina ofícios mecânicos a jovens índios, mamelucos e brancos. (HANSEN, 2010, p. 11).

Com a função de instruir e catequizar o povo em diversos continentes, os jesuítas produziram vasto material no que se refere à organização de métodos de ensino e à instrução tanto de alunos quanto de seus próprios padres e professores.

Por longo período, a educação escolar no Brasil ficou restrita a tímidos avanços e contínuos retrocessos, permanecendo praticamente inalterada. Foi somente a partir do advento da Revolução Industrial que o papel da escola passou a ser ampliado, recebendo maior destaque principalmente em função de seu caráter de regulação social. Isso se deu, sobretudo, no que diz

respeito à instrução básica, na formação do operariado das fábricas, setor que era de fundamental importância para o processo de urbanização das cidades.

O século XIX foi importante para a profissão docente porque a escola passou a ter um lugar central na sociedade dos países europeus e nos Estados Unidos da América. As escolas normais no Brasil também foram instituições escolares importantes para a profissionalização docente e, na segunda metade desse século foram criadas várias Escolas Normais, com o intuito formar para a profissionalização do magistério, fato que possibilitou a ampliação de críticas sobre a formação adequada àquele que exercia o magistério, pois queriam acabar com os professores improvisados, leigos. Essa discussão também abriu espaço para o questionamento das condições do trabalho docente, buscando caminhos que pudessem melhorar o exercício do magistério, mas, ao mesmo tempo, foram estabelecidos os mecanismos de controle do trabalho docente.

A expansão das escolas de massa trouxe transformações sociais e políticas, exigindo maior competência profissional, em relação à formação, preferencialmente em nível superior e o conhecimento acadêmico passou a cada vez mais valorizado, novas técnicas foram legitimadas e houve maior controle da prática docente na rede pública de ensino. De acordo com Bueno e Bossolo (2011, p. 268), essa mudança, “seria também um passo relevante para se obter o *status* profissional e recuperar a suposta perda de conhecimento em razão da queda de qualidade de ensino dos Cursos Normais”.

Segundo Nóvoa (1995), o final do século XIX foi um momento de euforia, nos países europeus, com relação à escola e ao trabalho docente. Ambos eram reconhecidos socialmente e os professores gozavam de prestígio social porque a escola era vista como uma instituição importante, já que libertaria as pessoas da ignorância, o que facilitaria a igualdade entre os cidadãos. Havia uma forte crença na possibilidade do progresso não só por meios econômicos, mas também com a socialização da instrução.

No Brasil, no século XX, durante a década de 1970, como enfatizam Bueno e Bossolo (2011), iniciou-se o processo de proletarização do trabalho docente, que se refletia nos salários que sofreram uma queda substancial de 1967 a 1979. Os saberes da ciência foram privilegiados em detrimento dos saberes da experiência, os livros didáticos eram produzidos maciçamente com orientações para os professores (manuais), as salas de aulas foram invadidas por especialistas que destituíam o professor de sua autonomia pedagógica.

Durante as décadas de 80 e 90, no século XX, houve uma democratização da clientela escolar, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de

elite, baseado na seleção por competência, para um ensino das massas, muito mais flexível e integrador, conforme Nóvoa (1995).

Na década de 90, as reformas educacionais norteavam para a questão da equidade social. A mudança implicou em transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Esse fato se tornou um imperativo dos sistemas escolares. Nesta época, formar os indivíduos para a empregabilidade tornou-se o foco, pois a educação geral passou a ser um requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visassem à contenção da pobreza. A mudança do sistema educativo brasileiro incorporou uma popularização do ensino. Tal mudança foi imposta através de políticas educacionais que não puderam ser efetivadas em sua plenitude devido à falta de recursos humanos, de recursos financeiros e de formação adequada aos docentes (OLIVEIRA, 2008).

A expansão educativa da metade do século XX foi acompanhada pela incorporação massiva das mulheres ao magistério por conta da identidade feminina vigente na época. “Assim, as brasileiras foram incorporadas à docência sobre a base da articulação das concepções de feminidade e atividade docente, o que colocava em evidência as diferenças de gênero na sociedade.” (CODO, 1999, p. 64).

O magistério, embora tenha sido uma possibilidade profissional às mulheres brasileiras no início do século XX, os cargos administrativos e de liderança ainda eram exercidos por homens e, com o passar do tempo, a atividade docente ficou desinteressante para os homens visto a baixa remuneração, pois “Os homens teriam atribuições que as mulheres não possuíam por serem chefes de família, responsáveis pelas obrigações do lar.” A mulher professora não possuindo essas obrigações poderia receber um salário menor (HYPÓLITTO, 1997, p. 63).

Vale lembrar que, no Brasil, a luta pela institucionalização do magistério é marcada pela contribuição massiva e constante de professoras. As mulheres brasileiras tiveram e têm papel fundamental na construção do ofício de ensinar, contudo no processo de incorporação das mulheres ao mercado de trabalho, foi reservado a elas empregos no setor de serviços e nos setores dos salários mais baixos. O ser professor não escapou dessa armadilha do capital. “À medida que a profissão docente foi perdendo seu status em termos de prestígio e salário, foi sendo povoada pelas mulheres.” (PUCCI, OLIVEIRA; SGUISSARDI 1991, p. 63).

Entretanto, entre lutas e resistências para o reconhecimento da docência como profissão, atualmente ainda prevalece construção da imagem da profissão docente arraigada, ao(a) professor(a) que “dá aulas”, que tem vocação, que faz sacrifícios, que se doa por amor, tem resignação, boa conduta. Essa imagem da profissão tem impactos na maneira como a sociedade e as políticas

públicas percebem esse profissional, valorizam-no e o remuneram. É comum ouvir estas frases: “professor trabalha por amor e não por dinheiro”, ou ainda, “quem quer dar aula, faz isso por gosto, e não pelo salário”, contribuindo para reproduzir, ainda hoje, o estigma de que o docente “dá aulas”, reforçando o senso comum de que a docência não é uma profissão e que a ação docente não se constitui como trabalho.

Entretanto, são cada vez mais constantes as exigências políticas colocadas sobre o trabalho do professor, aumentando a pressão sobre esse trabalhador. Na atualidade, as políticas educacionais têm visado à educação para todos, mas há de se destacar que muitas reformas oriundas dessas políticas interferiram diretamente sobre as condições de trabalho dos docentes. Na tentativa de garantir a equidade, observamos uma disparidade entre as metas a serem alcançadas e as condições de trabalho.

Depreendemos, a partir da breve síntese sobre o percurso da constituição da profissão docente, que o(a) professor(a) é trabalhador(a) e como tal, a sua profissão oscilou em termos de valorização material e social de acordo com os contextos e lugares históricos, mas o seu prestígio oscilou entre as exigências relativas a função social da docência e as contradições de desvalorização e precarização de seu trabalho.

Não obstante, o destaque da profissão docente dos(as) demais trabalhadores(as), desde os escravos antigos até os operários modernos, diz respeito a natureza intelectual do trabalho que presumia um privilégio frente aos demais trabalhadores, sobretudo os braçais. Entretanto, no que diz respeito a “natureza intelectual” do trabalho docente, é cada vez menor o espaço de autonomia docente, de um lado porque os sistemas públicos têm, coadunando com a política neoliberal dos tempos flexíveis do capital, aumentado sobremaneira as formas de controle do trabalho, pelo viés da intensa burocratização e, por outro lado, porque a precarização, que já alcançou a formação docente, cada dia mais aligeirada e superficial, condição que dificulta, em muito, a constituição da reflexão crítica e o pensamento autônomo dos(as) professores(as).

Os(as) professores(as) se constituíram historicamente como uma categoria profissional que se diferencia das demais não apenas pela natureza do trabalho intelectual, mas por tantos elementos que se colocaram no decurso da história desta categoria, como a feminização, a origem social, a proletarização, as influências religiosas (missionária) e essa desvalorização social, material e simbólica, realizamos um mergulho em suas subjetividades para confrontar (no sentido da dialética) as perspectivas materiais levantadas e os olhares e sentidos atribuídos aos sujeitos sobre as questões do trabalho.

Observamos que as dificuldades dos(as) docentes em identificarem os fios invisíveis que ligam o processo de precarização à imposição da lógica de mercado à educação resulta da

insistente visão romântica e missionária da docência e da escola, alimentadas inclusive nos processos formativos, pela frágil compreensão da docência como profissão e respeitar os(as) docentes enquanto trabalhadores(as), condição que exige uma formação inicial e contínua, que subsidie o(a) trabalhador(a) docente com conhecimentos específicos.

4.1. Professores(as): trabalhadores(as) da educação

A definição da palavra “profissão” nos apresenta diversas acepções. O vocábulo “profissão” alude a um ato de professar ou jurar exercer uma função. No uso mais habitual, o profissional é aquele que se preparou para desempenhar uma função específica; geralmente, ele a exerce e obtém dela os recursos necessários para sua subsistência. Quer dizer, profissional é o trabalhador de uma área definida: advogado, porteiro, padeiro, escrivão, engenheiro etc. Pode até haver um profissional que não exerça a função para a qual se preparou, como, por exemplo, um médico que teve de abrir uma loja para sobreviver.

O(a) docente é um(a) profissional que realiza uma atividade específica, para a qual está formado(a) teórica e praticamente, e da qual obtém a própria subsistência. O(a) docente é um(a) trabalhador(a) da educação, não é um(a) “amador(a)”, que realiza suas tarefas apenas por “vocação” ou “inclinação natural” ou como uma “tendência maternal”, no caso das docentes mulheres.

Frisar o aspecto profissional da docência implica questionar as posturas que minimizam o seu valor, pois somente com a concepção do(a) professor(a) “[...] como trabalhador e de sua inserção no sistema de produção pode ajudá-lo a caminhar no sentido de uma mais clara definição profissional” (LÜDKE, 2002, pp. 83-84).

Marx (2010) define o *trabalho* como uma atividade na qual o ser humano aplica sua forçá de trabalho para produzir o sustento para sua sobrevivência. Todavia, de acordo com De Rossi (2021) no movimento histórico e suas transformações, o trabalho deixa de ser compreendido como opção para a existência, se configurando num viés de exploração do capital sobre o corpo e mente, humanos. O *capitalismo* orchestra a exploração e legitima a acumulação de capital pelos(as) donos(as) dos meios de produção. Mas o(a) trabalhador(a) se afasta, não voluntariamente, dos frutos de seu trabalho: alienação.

Podemos presumir então que a docência se configura como trabalho, árduo, específico e que sofre o impacto das relações de trabalho e do capital. Ao longo do tempo insistiu-se em cultivar o trabalho docente como uma a o dada por uma voca o, ilumina o divina, que contaria apenas com a vontade do professorado, que, teoricamente, não ambicionava salários

ou melhores condições de trabalho. Ainda de acordo com De Rossi (2021) outras perspectivas alocam a docência como uma semiprofissão, um trabalho provisório ou como um ofício e não como profissão.

Além dos apontamentos do autor, estudos realizados por Alves (2009), Antunes (2009), Apple (1987), Arroyo (1997, 2000; 2014), Brezszinski (2002), Day (2001), (Freire, 2000; 2014), Giroux (1997), Nóvoa (1991, 1997, 2014), Marcelo Garcia (1999, 2009), Imbernón (2006, 2016), Contreras (2002), Oliveira (2004), Pimenta (1999), Roldão (2007), Sacristan (1999), Tardif e Levasseur (2010), Veiga (1998), entre outros(as), têm corroborado para apreendermos as especificidades do processo de constituição da profissão, da profissionalização que contribuem para contrapor ao processo de precarização do trabalho docente e atribuindo ao processo de desenvolvimento profissional docente, caminhos possíveis de valorização do magistério.

A docência exige conhecimentos específicos, exige formação inicial e contínua e precisa ter decisões políticas sobre o currículo, do processo de ensino-aprendizagem etc. Exercer o trabalho docente exige dos professores e das professoras reflexão crítica da ação pedagógica realizada no processo ensino-aprendizagem e o compromisso com as mudanças sociais.

O trabalho docente, destaca De Rossi (2021) é complexo, único e imprevisível. Também é interativo, social devido ao nosso compromisso de contribuir com a transformação da realidade e do mundo; compreende a dimensão ética por ser uma proposta de relação dialógica com estudantes, com a comunidade escolar e para além dela. No seu trabalho o(a) professor(a) investe o que é, e, o conhecimento construído é oriundo da educação, formação, relações humanas, trocas e aprendizagens institucionalizadas ou não. Existem mais dois componentes relevantes para o exercício da docência: a afetividade – ela pode facilitar a aprendizagem e ou travar o processo; gerenciamento das relações sociais: promoção da interação saudável (confiança) e aspectos relativos à capacidade de negociação.

Embora a profissão docente e sua carreira abarquem distintas configurações em função dos Estados e da esfera à qual se vinculam, o trabalho é desenvolvido e compreendido partindo das conjunturas, problemáticas e das relações que os indivíduos compartilham.

Partindo deste ponto de vista, Antunes (2009) pontua que, se por uma perspectiva necessitamos do trabalho das pessoas (docentes) e de sua força emancipadora, precisamos, todavia, recusar o trabalho que expropria, explora, aliena e desanima (cessão da utopia). De Rossi (2021, p.3) conclui assertivamente ao dizer: “Então, quando vemos em noticiários, por exemplo, notícias das condições de trabalho, das violências sofridas e do adoecimento, percebemos que a relação entre os professores e o trabalho não está ocorrendo de forma devida”.

Ampliando a reflexão, consideramos oportuno destacar que o processo de globalização, supervalorização da ciência e da tecnologia, se dirige à educação escolar, inclusive a pública, com a lógica de mercado visando o controle, implementação de políticas ultraliberais e empresariais, ranqueamento e exploração do trabalho docente. Uma vez que não se aplica diretamente a mais-valia para os(as) docentes de unidades educacionais públicas, o Estado, seguindo indicações dos organismos internacionais de redução dos investimentos nos direitos sociais, corta e congela recursos, precariza a carreira, os processos formativos e as condições de trabalho docente, sob a alegação de uma suposta economia para o país.

Realmente existe algo de muito errado. É complexo refletir profundamente sobre o que pensamos como pesquisadoras, as ideias que apreendemos no diálogo com compromissados(as) autores(as), porque a realidade de precarização, adoecimento, silenciamento nos acerca e aperta.

Acreditamos na possibilidade de que a desvalorização e o não reconhecimento social da profissão docente podem estar conectados ao caráter do trabalho docente, que é imaterial, intelectual e de autonomia, uma vez que o trabalho é precarizado. É necessário discutir este contexto e buscar modificá-lo, somente a partir do movimento de denúncia e resistência dos(as) docentes, de sua representatividade coletiva, poderão gradativamente, retomar seu lugar profissional e de decisão sociopolítica, pois “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte”. (FREIRE, 2018, p. 65).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a relevância da luta política dos(as) profissionais da educação, porquanto, busca por melhores condições salariais, melhores condições de trabalho, bem como pelo seu respeito, por exemplo, são alguns dos direitos dos(as) professores(as) em sua profissão, os quais não podem ser vistos como algo exterior a sua atuação, mas sim como parte integrante dela. Pois, ao mesmo tempo em que possuem seus deveres relacionados ao desenvolvimento de suas atividades os(as) docentes devem ter os seus direitos respeitados (MARTINS E RICHARTZ, 2020)

4.2. Proletarização, precarização e degradação da docência

Aos que estão lendo e refletindo conosco as discussões sobre nosso objeto de estudo, fazemos um convite para que leiam atentamente a assertiva de Pinto (1984, p. 108): “[...] é

sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade”. O autor evidencia que o(a) docente é um sujeito histórico-social, forjado pelo arcabouço cultural, político, ideológico, humano ou não de uma dada sociedade. Dessa maneira, seu papel será regulado pelas lideranças e as relações de poder-capital, legislações, bem como a formação conceitual-política da relevância do trabalho docente para uma dada sociedade.

Quando Pinto (1984) discursa sobre a posição do(a) educador(a) na sociedade, nos faz questionar: houve ou há realmente um papel social para os(as) professores(as)? Fazemos tal indagação, pois esses(as) profissionais, historicamente estiveram em uma situação de subordinação. Hora atuando como preceptores(as) agregados às famílias mais abastadas. Outras vezes, controlados(as) e doutrinados(as) pela Igreja, para também doutrinarem e disseminarem a cultura cristã, branca e europeia. Depois com o avanço e a complexificação da sociedade, da divisão do trabalho, o fazer docente passa a ser proletarizado e a identidade docente devastada pela lógica do capital e exploração da mais-valia.

Durante o século XIX e início do século XX, o discurso que imperava era o da modernização social e à medida que a sociedade se modernizou e se reestruturou, a profissão docente também se ressignificou, firmando-se como uma profissão de mais alta relevância social. Os(as) docentes passaram a ter uma dedicação cada vez mais exclusiva à docência e, gradativamente, o trabalho docente passou a se diferenciar pelo seu conjunto de práticas específicas, com seus instrumentos, métodos e técnicas, tornando-se assunto de especialistas, que necessitavam dispor de mais tempo e energia para o seu exercício (SAVIANI, 2004).

De acordo com Oliveira (2016), ao longo do percurso histórico, a docência não foi e não tem sido compreendida como uma profissão, tendo em vista, que a educação escolar formalizada foi objeto posterior à prática de ensinar. Assim notificamos a abertura de um espaço-tempo-conceitual, na sociedade, que abriga a pseudo-identidade docente. Por que denominar a profissão docente como pseudo a identidade docente?

Durante muito tempo, o educar era uma atribuição familiar, peculiarmente realizada pela mãe, pela tia, sobretudo pelas mulheres da família, embora alguns homens participassem da transmissão de conhecimentos, habilidades e aptidões. Por esse motivo, a partir de uma ótica que privilegiava as tarefas de produção fora do lar, denominadas “masculinas”, a docência foi ligada ao feminino, ao doméstico, mas em um sentido pejorativo. Por tratar-se de algo doméstico e familiar, ela não era considerada profissional, surgindo, assim, uma desvalorização da profissão.

Em uma sociedade patriarcal, em que se privilegiavam as tarefas ditas “masculinas”, vemos que a ligação da docência com o feminino levou à descaracterização profunda dessa atividade profissional. Em primeira instância, o professor é profissional, por seu preparo técnico, e isso exige o reconhecimento social e a valorização da sua atuação. Ainda mais, a dedicação a essa tarefa implica obter uma remuneração digna, já que seu desempenho não é amador, ad honorem ou apenas familiar, doméstico.

A partir desse enfoque, de claras ressonâncias machistas, a profissão docente, particularmente a dedicada às crianças, foi desvalorizada como tal. A professora prolongava os cuidados da mãe. Para exercer tal “profissão”, não era preciso muito preparo: a mulher teria apenas de seguir a sua “tendência” materna ou doméstica para “tomar conta” das crianças, pois

De longa data, o magistério, sobretudo o primário, vem fazendo apelo ao contingente feminino. Bastante compatível com a natureza das funções femininas, tais como valorizadas em nossa sociedade ocidental. (...) essa assimilação fácil acarretou graves consequências para o ‘status’ da ocupação (LÜDKE, apud CANDAU, 2002, pp. 80-81).

Outro resquício dessa deturpação da docência aparece no apelido, inicialmente carinhoso, outorgado às professoras durante muito tempo: tia. Nessa caracterização carinhosa, está embutida a desvalorização da docência, pois a professora ocupa um lugar semelhante ao da mãe; a mãe realiza os cuidados na casa, já a tia os realiza na escola. Ambas – caracterizadas por vínculos familiares – não seriam profissionais, mas pessoas que agem essencialmente por afetividade. Assim, essa professora – a tia – é muito querida, porém muito mal paga, já que deve agir e viver “por amor” ou por vocação. Não seria uma profissional, mas uma pseudo-profissional. Por conseguinte, o baixo status da carreira docente, pagamentos inadequados, exigências exageradas, sem compensações profissionais e econômicas.

Compreendemos que o processo histórico de precarização, proletarização e intensificação do trabalho docente contribuíram e contribuem para a degradação do protagonismo do professorado, porque condiciona o fazer deles(as), alimentando um imaginário de alienação, conformidade, silenciamento, adoecimento. Qual o motivo?

Depreendemos, a partir da interlocução com os estudos e pesquisas que subsidiam nossa assertiva que, a manutenção da (in)visibilidade da relevância do trabalho docente enquanto prática social, política que tanto pode contribuir para manutenção do status quo como promover a autonomia e a emancipação.

Galindo (2004) considera que há um “jogo do reconhecimento”, no qual os sujeitos – na relação consigo mesmo e com os outros – constroem sua identidade subjetiva e profissional.

Contudo, esse processo de reconhecimento identitário, se reafirma usualmente, quando o sujeito humano simboliza, representa, cria, experimenta e compartilha significados. Assim, quando os(as) docentes passam a não se reconhecer, sua identidade esmaece, a ação pedagógica se afasta da dialogia e da crítica: agimos, então, conforme os protocolos.

O processo de proletarização, precarização e degradação da docência são cruéis e, infelizmente, intensificados com o caminhar histórico. A leitura crítica, mediada pela técnica Estado da Questão (EQ), nos causou significativa inquietação, pois evidenciou o percurso histórico das lutas da profissão docente pelo reconhecimento humano-profissional.

Silva, Gomes e Motta (2020) expõem que as novas ordenações políticas, econômicas e sociais têm afetado a esfera pública através da mercantilização da educação. Desvelando um cenário de deterioramento dos vínculos de trabalho: rotatividade (temporários; eventuais), mas também com a probabilidade da terceirização, pejetização e uberização, compreendidas como trabalho intermitente.

A terceirização de mão de obra é uma prática adotada por muitas empresas para destinar tarefas secundárias e focar naquilo que desejam. Trata-se da contratação de prestadoras de serviço para realizar atividades-meio e agora também as atividades-fim do próprio negócio.

A pejetização é uma transferência dos contratos de trabalho assalariados para os de pessoa jurídica. Trata-se de um desvirtuamento, pois se propõe a desvincular o trabalhador de sua qualidade de empregado, com as garantias mínimas existentes para, então submetê-lo a ser contratado na qualidade de prestador de serviços, como pessoa jurídica, na maioria das vezes, sem direitos trabalhistas.

A uberização é uma forma de trabalho, impulsionada nos anos 2010, que se destina à extração de mais-valia através da exploração. Baseia-se em um controle político e ideológico de novo tipo sobre a força de trabalho, gerando uma total instabilidade para o trabalhador, sem nenhuma efetivação de direitos trabalhistas e previdenciários. “Com a uberização, há a eliminação do conceito de contratação por jornada, o salário torna-se custo variável – só existe se de fato houver a realização daquele trabalho – e as jornadas frequentemente, ao uso das horas vagas para aumentar a renda” (SILVA, GOMES & MOTTA, 2020, p.139).

Tal articulação da gestão pública ao empresariado pode acometer aos(às) docentes e seus coletivos um processo de (in)visibilidade, conformidade e atomização. Bem como, a ausência ou enfraquecimento de vínculos, a rotatividade, o desemprego e reflexos da Pandemia de COVID 19, atuam negativamente para a formação de coletivos e representatividade.

Silva, Gomes e Motta (2020, p. 148), denunciaram a tentativa do gestor do município de Angelina (SC) de realizar um leilão para contratar docentes, pois segundo ele tratava-se de

uma prática inovadora. Então o prefeito “publicou edital que lançou pregão presencial nº 018/2017, tipo de licitação de “menor preço global”. Nesse exemplo percebemos o real valor estimado à docência, tendo em vista que por lógica, o(a) docente que seria contratado(a) é aquele(a) que tivesse menor valor agregado à sua mão-de-obra no leilão. Diante dessa denúncia só nos resta respirar profundamente e nos indignar, porque não tem ocorrido uma transformação crítica no que se refere ao trabalho e identidade do professorado. O sistema e seus meios de controle, submetidos ao capital e a ideais ultraliberais, têm sufocado, silenciado, apagado a docência.

Políticas de governos, no intuito da manutenção do poder e ideologias, estão desmontando políticas públicas de valorização do fazer docente, como também, de desenvolvimento *real* da carreira do magistério (despersonalização docente). Um exemplo disso foi o engessamento da implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, onde o desgoverno protelou a sua efetivação para finalmente aprovar em cerca de poucos meses a BNC-Formação. Há um intuito na política moderna para o trabalho do professorado: o seu desmantelamento político, para fixar políticas trabalhistas austeras, inumanas e que adoecem.

É válido destacar que com a revisão de leitura pelo EQ conseguimos perceber algumas traduções para a precarização: pauperização do trabalho docente; mal-estar do professor e trabalho alienado; silenciamento e assédio moral docente; feminização do trabalho docente; o assalariamento no trabalho docente; autoridade docente enfraquecida. Tentando articular e dialogar com os sentidos destas expressões sentimos a opressão que professoras e professores vêm enfrentando. Assim, pensamos em discutir a vertente silenciamento de maneira acentuada, mas o termo (in)visibilidade representa a problemática de maneira mais ampla esse estar e não-estar docente. Já a (in)visibilidade se traduz em silêncio, opressão, degradação, proletarização, construção de uma imagem social negativa atrelada a greves, preguiça, espera marido, pobreza, doença mental, medicações controladas (tarja preta), entre outros aspectos.

A questão relacionada à feminização da docência surge como algo relacionado com a precarização, porque por muito tempo e em dias atuais, forças sociais, suas ideologias e políticas, ainda, definem o lugar e o papel que o indivíduo deva ficar e exercer na sociedade (isso para mulheres, pretos, indígenas, homossexuais, ribeirinhos, etc.). Junto com esse movimento de colocar a pessoa num extrato social, são criadas historicamente, as ideologias limitantes que favorecem o preconceito, a violência e pseudo-autorização para decidir o que é melhor para os inferiores. Por isso acreditamos que se torna imprescindível insistirmos em

resistir, articular, fortalecer coletivos e os sindicatos, lutar por uma educação humanizada – na perspectiva de Paulo Freire e Miguel Arroyo, e, que também considere os(as) docentes como aprendizes. Publicizar as práticas exitosas, experiências e vivências do professorado; vencer os muros da academia. Também é válido reconhecer as limitações do nosso trabalho, para não adoecer e desistir do percurso profissional.

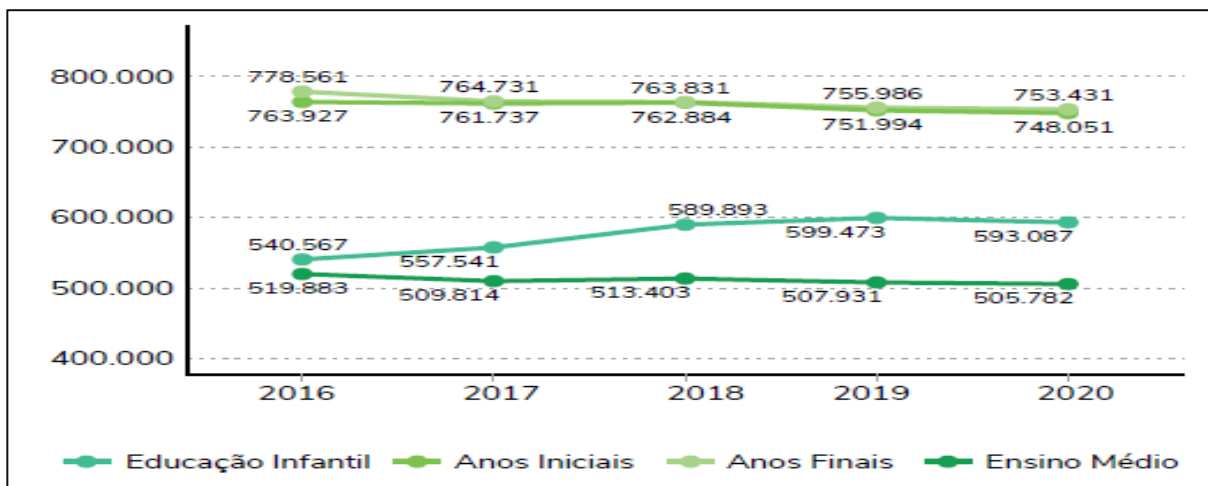
4.3. O trabalho docente nas escolas estaduais de Uberlândia – MG

Antes de dissertarmos a respeito do trabalho docente nas escolas, explicitamos alguns questionamentos: Quem são os(as) professoras e professores das escolas da rede estadual de Uberlândia-MG? O que os(as) caracteriza?

A partir das informações disponíveis no censo da educação básica de 2020 (INEP/MEC, 2021) conseguimos desenhar a evolução do número de docentes por etapa de ensino; o número de docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, segundo a faixa etária e o sexo/escolaridade dos docentes (2016 a 2020); o número de docentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, segundo a faixa etária e o sexo/escolaridade dos docentes (2016 a 2020).

De acordo com os dados é possível sabermos que em 2020 foram contabilizados 2.189.005 docentes na educação básica brasileira. De 2016 a 2020, o número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 9,7% e o daqueles que atuam no ensino médio reduziu 2,7%. No entanto, a maior parte deles(as), 1.378.812 (63%) atua no ensino fundamental I e II, sendo que, historicamente, o número de docentes nos anos finais é superior ao observado nos anos iniciais. A diferença, que chegou a ser de 1,9% em 2016, atualmente é de apenas 0,7% (INEP/MEC, 2021, p.37). Observamos a evolução desse processo na Figura 04, a seguir:

Figura 04: Evolução do número de docentes, por etapa de ensino. Brasil (2016-2020)



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (2021)

A partir dos dados apresentados depreendemos que a queda no exercício da docência no Ensino Médio aponta para a complexidade da nova proposta apresentada pelo atual governo de Minas Gerais³³ e suas exigências, todavia percebemos que a questão é bem mais complexa, ou seja, geralmente os programas do governo não vem com os recursos e pessoal suficientes para a sua efetiva implementação, fora as políticas de desmonte e privatização do ensino. Cabe destacar, também, que algumas políticas públicas educacionais são colocadas em prática, nas unidades escolares, geralmente sem a devida reestruturação física, material, financeira, pessoal e formativa.

Na rede Estadual de ensino, o professorado atua do 1º ao 9º ano e no Ensino Médio, daí o número maior de docentes nessas duas etapas. A partir do processo, que ainda está em andamento, de direcionar o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) para a competência dos municípios.

Docentes migraram para a rede particular, municipal ou passaram a atuar na instância estadual como professor(a) de uso da biblioteca, com o encerramento de turmas do Fundamental I. Recentemente foi apresentado o Projeto de Lei 1351/21³⁴ que altera a responsabilidade dos estados e municípios na educação pública, hoje descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com as diretrizes, os estados passarão a cuidar dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio.

Atualmente, os estados devem priorizar o ensino médio, mas podem atuar, em parceria com os municípios, na oferta de ensino fundamental. O projeto dá prazo de três anos para que o novo modelo seja efetivado e determina que apenas um ente possa atuar em outro nível de ensino após atender plenamente as necessidades de sua área de competência.

Com relação as informações sobre o número de docentes nos anos iniciais e finais (Fundamental I e II), segundo a faixa etária e o sexo, apresentamos os dados na Tabela 1:

³³ O programa tem o compromisso de promover a formação integral e inclusão social dos adolescentes e jovens. A ampliação da jornada escolar auxilia na solidificação dos conteúdos e proporciona o desenvolvimento de habilidades em diferentes práticas educativas. (nem sempre a legislação e/ou documento da regulação de mudanças no ensino abarca os desafios que as unidades escolares poderão enfrentar e a especificidade do suporte que será ofertado. Fonte: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-anuncia-a-maior-expansao-do-ensino-medio-em-tempo-integral-da-historia-do-estado>.

³⁴ Fonte: Agência Câmara de Notícias: www.camara.leg.br/noticias/774612-proposta-redefine-responsabilidades-de-estados-e-municipios-na-educacao-publica.

Tabela 01 – Número de Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II (Faixa etária e sexo)

ENSINO FUNDAMENTAL I		
Faixa etária	Sexo	
	feminino	masculino
Menor 25 anos	15943	4146
2 a 29 anos	46979	10222
30 a 39 anos	193737	32163
40 a 49 anos	246264	27502
50 a 59 anos	131753	12497
60 anos ou +	24672	2173
ENSINO FUNDAMENTAL II		
Faixa etária	Sexo	
	feminino	masculino
Menor 25 anos	12994	9486
2 a 29 anos	39085	26581
30 a 39 anos	154709	85370
40 a 49 anos	175396	75289
50 a 59 anos	100102	42676
60 anos ou +	21300	10443

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação Básica. (2021)

A partir das informações sistematizadas na Tabela 1 podemos inferir que a faixa etária de 30 a 49 anos é a que mais apresenta maior número de docentes, sendo que a maioria são mulheres. Vale observar que quase em todas as faixas etárias o número de professores do 1º ao 5º ano (Fundamental I) é menor; já no Ensino Fundamental II temos quase o dobro de docentes masculinos.

A feminização da docência é um processo histórico e extremamente colaborado com ideais coloniais, e, reafirmado socialmente ao longo do tempo. Caetano e Neves (2009, p. 254), esclarecem esse ideário e trazem indícios que marcam a docência feminina:

Com a Constituição de 1891, a União passou a criar e controlar a instrução superior, secundária, primária e profissionalizante, contrariando a elite brasileira que queria que o povo continuasse iletrado e omissos. Em todas as Províncias os homens foram abandonando a docência e as mulheres, que aceitavam os baixos rendimentos, as precárias condições de trabalho e o aumento da formação do magistério de 3 para 4 anos, bem como as que queriam sair da esfera doméstica, foram assumindo esse espaço. Com o ideal de professora que leve mais cuidados maternos que intelectuais para a sala de aula e o aumento da procura de mulheres por essa profissão, foram criadas as condições para a feminização do magistério (CAETANO E NEVES, 2009, p. 254).

Conforme analisam os autores, as mulheres aceitavam os baixos rendimentos, parece faltar aqui o questionamento sobre esta suposta aceitação. Haja vista que a vida da mulher desde os primórdios era pautada na submissão, desvalorização, opressão e domínio do seu corpo e liberdade, mas havia resistência e há.

Podemos ler nas entrelinhas da análise realizada por Caetano e Neves (2009), as condições históricas, onde o espaço-tempo para o homem destina-se à esfera produtiva e à mulher a reprodutiva, de cuidadora (com dons maternos), de dócil e com mão-de-obra mais barata: desvalorizada. Infelizmente, a inferiorização da mulher estende-se ao tempo atual, por meio da violência, ditadura de um corpo perfeito, remunerações desiguais (ainda), assédio moral e sexual, sobrecarga de atividades, etc.

Entretanto, percebemos a mobilização de coletivos que buscam a sororidade, ajuda mútua, desenvolvimento do empreendedorismo, redes de apoio e crescimento. Apesar de que em alguns espaços sociais e unidades escolares ainda persista ideais de concorrência e ou gestões femininas tóxicas e/ou defensivas.

Os dados estatísticos do Censo Escolar de 2020 relativos a escolaridade docente evidenciam um quadro generalista, que não inclui a pós-graduação como lócus formativo. Segundo o resumo técnico do censo, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), atuam 748 mil docentes. Desses, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% em bacharelado) e 10% têm ensino médio normal. Foram identificados ainda 4,7% com nível médio ou inferior (sem a devida formação).

Com relação aos anos finais (6º ao 9º Ano), 91,8% dos docentes possuem nível superior completo (87,9% em grau acadêmico de licenciatura e 3,9%, bacharelado). O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 6,6 pontos percentuais no período entre 2016 e 2020.

Conseguimos perceber o avanço do cumprimento da LDB/9394 com relação à formação em nível superior. Entretanto, pelo espaço de tempo decorrido para o alcance dessa formação não deveria existir índices para este aspecto, demonstrando que há necessidade de investimento maciço em formação inicial e na permanência dos estudantes nas licenciaturas.

Com relação à pós-graduação não entrar neste censo, denota para nós, a ausência de investimento na qualificação de professores. Bem como, a falta de incentivo do poder público para o desenvolvimento das carreiras docentes e das autorias nas produções científicas.

Ao analisarmos este contexto podemos concluir que: é alimentado o distanciamento das escolas/docentes com a academia, algumas vezes, com a justificativa de falta de recursos para financiar a formação, ou ao menos incentivá-la. Porque os(as) gestores(as) teriam que ceder servidores e/ou rever sua carga horária.

Com isso e a partir disso, é fragilizada, fragmentada a autoria dos(as) professores(as) da educação básica, e, são arquitetadas as formações continuadas em *massa* e ou que nem sempre partem das necessidades formativas dos(as) docentes e ou das comunidades escolares.

Sabemos, todavia, que muitos docentes são resistência e lutam por sua formação e qualificação, mesmo diante dos entraves burocráticos e ou falta de incentivo.

É importante partir dos dados gerais do Censo Escolar em nível de Brasil para podermos entender, no micro espaço de Uberlândia-MG, o desdobramento das políticas públicas/ideologias ultraliberais que vão escorregando e tomando conta de Estados, como Minas Gerais, com histórico gerencialista e que mercadorizou a educação e precarizou ainda mais o trabalho docente³⁵.

No município de Uberlândia, contamos atualmente com 69 unidades escolares estaduais, caracterizadas como – escola: militar, integral, prisional, referência e com a GIDE (Gestão Integrada da Escola-cunho gerencial); CESEC (Centro de Educação Continuada) e conservatório de música. Por tais unidades estão distribuídos os(as): pedagogos(as) com licenciatura plena e licenciados(as) em educação (professores(as) das áreas de conhecimento).

Para além das informações apresentadas e com a leitura de documentos, depreendemos assim como Augusto (2004), que o quantitativo de servidores nas escolas estaduais mineiras está condicionado ao número de estudantes e ao espaço físico, prevalecendo a exiguidade do quadro de pessoal em relação às necessidades reais. Com o Choque de Gestão o governo mineiro precisou fazer economia de gastos e passou a controlar com mão de ferro o quantitativo de servidores e os gastos com a folha de pagamento.

A forma de ingresso funcional deve acontecer por meio de concurso público³⁶, para as funções técnicas, docentes e ou administrativas na Rede Pública Estadual de Educação. No entanto a Lei Complementar nº. 100 de 2007 (gestão do governador Aécio Neves) efetivou cerca de 100.000 (cem mil) servidores sem realizar concurso público como prevê a legislação. No ano de 2015 a lei complementar 100 foi considerada inconstitucional e os servidores foram exonerados e seus contratos de trabalho declarados nulos.

A exoneração dos(as) servidores(as) causou uma situação caótica: profissional, emocional e econômica. Tal contexto também pode ser visto como um processo de precarização do trabalho docente. Partindo do pressuposto que um governo populista, segura, enquanto da

³⁵ O Programa Choque de Gestão implantado nas gestões de Aécio Neves e Antônio Anastasia, ambos de extrema direita, (Acordo de Resultados/Estado por Resultados/Estado Aberto em Rede – 2003 a 2014) solidificou tendências neoliberais educacionais como: avaliação de desempenho docente (controle/coerção/vigilância), aplicação de avaliações externas (ranqueamento das escolas/responsabilização de docentes), aumento de alunos por sala (intensificação do trabalho docente) e a política de resultados (como se o sistema público ocupasse o mesmo espaço-tempo de uma empresa).

³⁶ LDB 9394/96: Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

vigência de sua gestão, uma lei inconstitucional, que, posteriormente afetará a vida de muitos(as) servidores(as).

Cabe lembrar que como forma de resistência alguns docentes prestaram concurso antes da queda da lei, mobilizaram coletivos e o sindicato para lutar por seus direitos básicos. Conseguiram respaldar o tempo de serviço, férias prêmio e quesitos de previdência para aposentadoria. Talvez o mais complexo tenha sido perceber o engodo governamental instituído, por anos, no governo do PSDB.

Tomamos conhecimento com base na Resolução de n.º 4672 de 07 de dezembro de 2021, na Seção II, que os funcionários efetivos têm a prerrogativa da escolha de local de trabalho e turno (seguindo a classificação em concurso/ano); professores e professoras efetivos(as) escolhem as turmas/série/turno com prioridade. Esta prerrogativa não tem aliviado o trabalho docente na rede estadual, porque as exigências aumentaram e a vigilância do sistema foi intensificada.

Contudo, há na esfera estadual mineira o(a) servidor(a) designado(a) com carreira precarizada (contratado(a) de acordo com a demanda; podendo ser dispensado com retorno ou posse de profissional efetivo; muitos designados são concursados e aguardam nomeação). No ambiente escolar, tal diferenciação já estreita e desarticula as relações de coletividade e mobilização.

A designação é regulada por uma Resolução de Pessoal (modificada frequentemente – cada ano uma é emitida). As designações são controladas/feitas pela SRE (Superintendência Regional de Ensino). Desta prática governamental de redimensionar racionalmente gastos, percebemos que as salas de aula passaram a ficar mais cheias e com indisciplina/violência, a sobrecarga de trabalho docente aumentou e o adoecimento:

Os professores designados têm uma situação precária de trabalho. Podem ser contratados por um ano letivo, ou por períodos menores (até dias), nas situações de substituição de professores efetivos, que se afastam em licenças. Esta situação de contratação provisória perdura no Estado, há mais de 40 anos, nas situações de contratação de professores para classes vagas. Entretanto, o concurso público era regular e os candidatos nomeados anualmente. A partir da década de 90, os concursos não foram mais realizados com frequência e o número de professores designados foi se ampliando. (AUGUSTO, 2004, p. 80).

Já o(a) gestor(a) ingressa na direção escolar, desde 1991, por meio de eleição realizada pela comunidade escolar (Gestão Democrática). Cabe ressaltar que o(a) diretor(a) realiza uma prova para habilitar o exercício de sua função, mesmo havendo posteriormente a eleição democrática. Este posto na escola preside a Caixa Escolar e a Comissão de Avaliação de

Desempenho Funcional. Ele ou ela na companhia de um(a) vice-diretor(a) lideram e monitoram todos os processos existentes na escola.

Os(as) docentes regentes de turma (do 1º ao 5º ano) trabalham em regime de 24 h/a (horas aula) de segunda a sexta e ainda realizam atividade extraclasse, no contraturno. Os(as) professores(as) das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Ciências e Ensino Religioso, e da educação integral têm um regime regulado por h/a. Estes(as) docentes podem completar seu cargo com as chamadas extensões de carga horária (o docente da educação integral pode assumir o papel de coordenador dessa modalidade). Os(as) horistas também realizam tarefa extraclasse, que é regulada pelo número de aulas. Vale lembrar que as atividades extraclasse entram as reuniões pedagógicas e com a direção escolar.

Tabela 02 – Tabela de Carga horária e Horas de Atividade Extraclasse – Decreto n.º. 46125/2013

Número de horas na docência	Número de horas para outras atividades		Carga Horária Semanal	Carga Horária Mensal
	Em local definido pela direção da escola	Em local de livre escolha do professor		
1h	15 min	15 min	1h 30min	7h
2h	30 min	30 min	3h	14h
3h	45 min	45 min	4h 30min	20h
4h	1 h	1 h	6h	27h
5h	1 h 30 min	1 h 30 min	8h	36h
6h	1 h 30 min	1 h 30 min	9h	41h
7h	2 h	2 h	11h	50h
8h	2 h	2 h	12h	54h
9h	2 h 15 min	2 h 15 min	13h 30min	61h
10h	2 h 30 min	2 h 30 min	15h	68h
11h	2 h 45 min	2 h 45 min	16h 30m	74h
12h	3 h	3 h	18h	81h
13h	3 h 15 min	3 h 15 min	19h 30m	88h
14h	3 h 30 min	3 h 30 min	21h	95h
15h	3 h 45 min	3 h 45 min	22h 30m	101h
16h	4 h	4 h	24h	108h
17h	4 h 15 min	4 h 15 min	25h 30m	115h
18h	4 h 30 min	4 h 30 min	27h	122h
19h	4 h 45 min	4 h 45 min	28h 30m	128h
20h	5 h	5 h	30h	135h
21h	5 h 15 min	5 h 15 min	31h 30m	142h
22h	5 h 30 min	5 h 30 min	33h	149h
23h	5 h 45 min	5 h 45 min	34h 30m	155h
24h	6 h	6 h	36h	162h
25h	6 h 15 min	6 h 15 min	37h 30m	169h
26h	6 h 30 min	6 h 30 min	39h	176h
27h	6 h 30 min	6 h 30 min	40h	180h

Fonte: <https://equipesaovicente.files.wordpress.com/2012/12/decreto-n-46-125-de-4-de-janeiro-de-20131.pdf>. Novembro/2021.

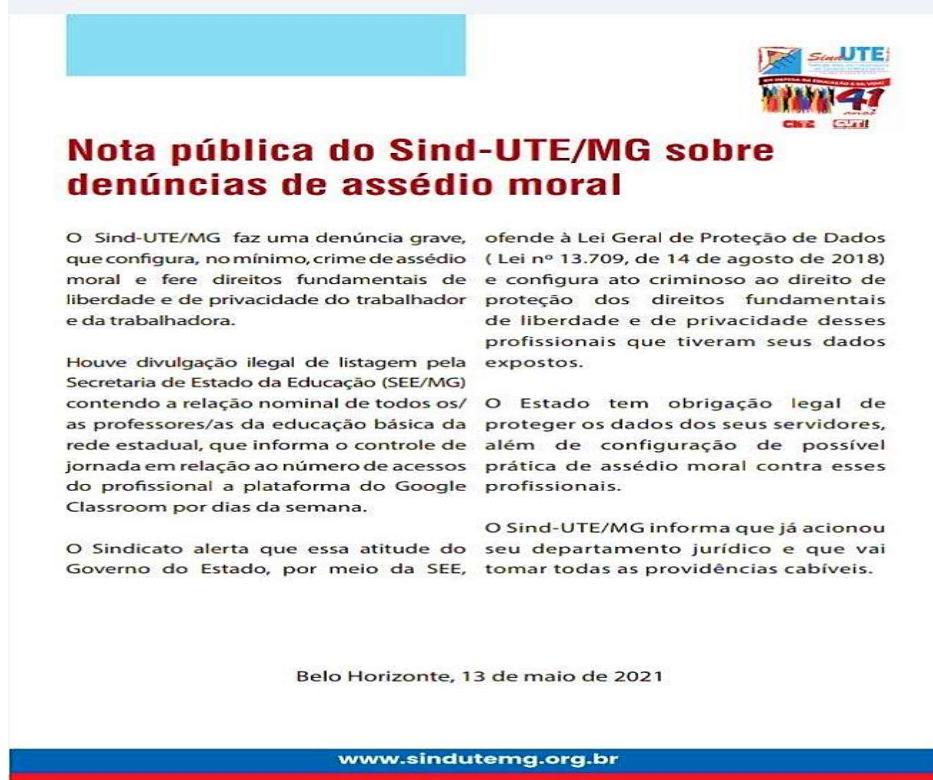
Na Tabela 02 identificamos de forma detalhada a correspondência do número de aulas que o(a) professor(a) ministra e o quantitativo de horas de atividade extraclasse. O governo de Minas instituiu essa forma de trabalho com cunho produtivista, usando a premissa de aumento salarial. Entretanto, se o trabalhador da educação tiver um número elevado de aulas, sua vida será ocupada praticamente com assuntos escolares. Caso os(as) docentes precisem fazer

atividades extraclasse no contraturno de seu horário de trabalho, o(a) supervisor(a) escolar não consegue acompanhá-los(as), porque excede sua carga horária, ou este(a) pode estar em outra escola desenvolvendo mais um turno de trabalho.

As legislações básicas que regem o trabalho docente na Rede Pública Estadual Mineira são: LDB/9394 de 20/12/1996, Lei 7109 de 13/10/1977, o Decreto nº. 44291 de 08/05/2006, a Resolução nº. 2197/12, Resolução nº. 4310/2020. Partindo dos princípios da Gestão Democrática (previstos na LDB) também são elaborados, atualizados e seguidos os seguintes documentos: Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, ambos baseados nas legislações destacadas anteriormente.

A Lei 7109/77 - Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, que visa à promoção dos seguintes valores em seus servidores: amor à liberdade; fé no poder da educação como instrumento para a formação do homem; reconhecimento do significado social e econômico da educação para o desenvolvimento do cidadão e do país. No entanto, para os(as) docentes atualmente, tem sido difícil ter respeitada sua liberdade. Um exemplo de desrespeito foi a divulgação do acesso dos(as) professores(as) à Plataforma Google Classroom, durante o ensino remoto emergencial, conforme identificamos na Figura 05, a nota do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE):

Figura 05 – Nota Pública do Sind-UTE/MG sobre denúncias de assédio moral



Nota pública do Sind-UTE/MG sobre denúncias de assédio moral

O Sind-UTE/MG faz uma denúncia grave, que configura, no mínimo, crime de assédio moral e fere direitos fundamentais de liberdade e de privacidade do trabalhador e da trabalhadora.

Houve divulgação ilegal de listagem pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) contendo a relação nominal de todos os/as professores/as da educação básica da rede estadual, que informa o controle de jornada em relação ao número de acessos do profissional a plataforma do Google Classroom por dias da semana.

O Sindicato alerta que essa atitude do Governo do Estado, por meio da SEE,

ofende à Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) e configura ato criminoso ao direito de proteção dos direitos fundamentais de liberdade e de privacidade desses profissionais que tiveram seus dados expostos.

O Estado tem obrigação legal de proteger os dados dos seus servidores, além de configuração de possível prática de assédio moral contra esses profissionais.

O Sind-UTE/MG informa que já acionou seu departamento jurídico e que vai tomar todas as providências cabíveis.

Belo Horizonte, 13 de maio de 2021

www.sindutemg.org.br

Fonte: <https://sindutemg.org.br/noticias/confira-nota-publica-do-sind-utemg-sobre-denuncias-de-assedio-moral/>. Novembro 2021.

As informações contidas na Figura 5, evidenciam a preocupação do sindicato Sind-UTE/MG com seu coletivo de professores e professoras. No informe, está explícita a denúncia de crime de assédio moral, a divulgação de uma listagem com controle de jornada e acessos ao Google Classroom. Reitera a importância da preservação da liberdade e privacidade do(a) trabalhador(a). A partir desse movimento articulado, do sindicato, coletivos de docentes, advogados do Sind-UTE/MG, não foram observadas mais ações opressoras e criminosas como a denunciada pelo sindicato.

O Decreto nº. 44291/2006 dispõe sobre a promoção por escolaridade adicional de que trata o art. 22 da Lei nº 15.293/2004, para os servidores da carreira de Educação Básica. Com o advento do programa Choque de Gestão a progressão dos servidores foi regulamentada, contudo engessou a movimentação e ascensão dos(as) servidores.

A ação ficou atrelada ao cumprimento do estágio probatório (03 anos) e à consecução de boa nota (ou suficiente) na avaliação de desempenho (02 avaliações positivas). Não que seja dispensável estabelecer critérios, todavia alguns deles instituídos pelo governo mineiro burocratizam o processo e descartam formações anteriores. E, o tempo dispendido para o reconhecimento dos títulos³⁷ pode desanimar, ou melhor, desestimular o professorado a estudar e crescer na carreira.

A Resolução nº. 2197/2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais apresenta, de forma detalhada, como precisa acontecer o processo ensino-aprendizagem na rede estadual mineira. É uma legislação pareada à LDB 9694/96, com os fundamentos e procedimentos definidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, com as normas do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e com a estratégia governamental de longo prazo definida no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI 2011- 2030³⁸.

O documento traz a organização do ensino fundamental de 09 (nove) anos em ciclos de aprendizagem 04 (quatro), considerados como blocos pedagógicos sequenciais: ciclo da alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; Ciclo Intermediário,

³⁷ Processo para acontecer a validação dos títulos e ascensão na carreira - O(a) servidor(a) protocolou no departamento de pessoal da escola a sua titulação. A direção verifica junto com o setor de inspeção escolar, posteriormente o documento é protocolado na SRE e abre-se um processo para reconhecimento e progressão. É um processo moroso e burocrático.

³⁸https://www.almg.gov.br/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/index.html?lei=pmdi&revisao=2
011

com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano; Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano.

A própria nomenclatura de bloco sequencial já nos remete a aprendizagem padronizada, fechada no espaço-tempo idade/série, na previsibilidade, em uma lógica de descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de competências e habilidades das crianças e jovens³⁹.

Foi elaborado para o ensino o Currículo Referência de Minas Gerais⁴⁰, segundo os fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado.

A proposta curricular defende um sistema de educação único amparado na integralidade do atendimento. Mas tem sido objeto de análise docente e acadêmico, tendo em vista que precisaria prever a pluralidade cultural, do conhecimento, a diversidade humana, social e a complexidade do mundo moderno.

Para o ensino remoto emergencial, demanda advinda da Pandemia da COVID 19, a Rede de Estadual de Minas criou o REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais), amparado pela Resolução n.º 4310/2020 que também instituiu o Regime Especial de Teletrabalho para cumprimento da carga horária mínima.

Professores e professoras precisaram se recolocar num novo contexto de atuação docente: surgiu a figura do(a) cyber professor(a), na busca ativa⁴¹ (exaustiva) de crianças, numa aprendizagem tecnológica em curto prazo, mas válida e como desafio positivo para desenvolvimento da carreira. Aprendemos de maneira colaborativa com pares, aprendemos sobre metodologias ativas, etc. Como também, tivemos que lidar com perdas, medo, a fome e

³⁹ Ao dividir o desenvolvimento da criança em estágios, Piaget buscou explicar as principais características de cada etapa, ressaltando que habilidades adquiridas em estágios anteriores são essenciais para o domínio de estágios posteriores. Assim, os estágios representam o desenvolvimento da inteligência, que não ocorre de forma linear, nem por acúmulo de informações. Ele se dá por saltos, por rupturas, modificando-se com as experiências. Fonte: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf

⁴⁰ Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf

⁴¹ A busca ativa a estudantes, no ensino remoto emergencial, foi uma ação coletiva da equipe escolar estadual. Utilizando telefone, WhatsApp, correios e visitas domiciliares nos casos mais graves de abandono escolar e ou insegurança alimentar. Foi desgastante pela baixa devolutiva de atividades e porque a equipe pedagógica precisou atender alunos/as e seus responsáveis fora do horário de trabalho. Cabe destacar que a secretaria estadual monitorou e fiscalizou a escola o período todo do regime de ensino emergencial. Como destacado nesta dissertação que vazaram o controle de acesso dos docentes ao aplicativo Conexão Escola.

desigualdade social. Ver que é mítica, no nosso país, a democracia digital e a erradicação da fome e que é petrificada a má distribuição de renda.

O Sistema Estadual Mineiro de Educação ofereceu um site - *Estude em Casa*⁴² -, com a postagem de materiais instrucionais, aulas gravadas e os PET's (Plano de Estudo Tutorado – apostilas com atividades) para os estudantes. Posteriormente, viabilizou um aplicativo chamado *Conexão Escola* para uso dos(as) alunos(as) e docentes. No ano de 2021, a rede estadual mineira fez uma parceria e transferiu as interações do APP *Conexão Escola* para o *Google Classroom*, ampliando a capacidade de monitoramento do trabalho docente.

Na busca ativa pelos/as estudantes, por meio de reportagens, conversas com pais e responsáveis, percebemos que, a comunidade escolar e a sociedade situou-se um pouco mais sobre as fragilidades do sistema educacional, seja municipal, estadual ou até federal. Muitos(as) docentes adoeceram porque a ação pedagógica e profissional possui limites, isto é a humanidade tem limites e não possuímos poderes mágicos para transformar tudo que almejamos.

O sistema, através do controle e da burocracia, continuou a responsabilizar e silenciar as professoras e professores. Foram muitos os percalços e enfrentamentos, porque no Brasil é uma falácia, até mesmo para o professorado.

Interpretamos que se trata de uma falácia porque não consideramos que o acesso puro a uma tecnologia ou aparelho garanta a democracia digital. Exemplificando, estudantes da Rede Estadual daqui de Uberlândia tinham um aparelho celular, mas não possuíam créditos para acessar a Internet e assistir aulas, usar plataformas educativas, estudar.

O professorado também foi afetado com relação a não ter equipamentos compatíveis para uso em plataformas de reuniões, em casa precisou repartir os recursos tecnológicos com seus(suas) filhos(as). A democracia digital envolve acesso, conhecimento, investimento, preparo de docentes e crianças, enfim políticas públicas.

No Brasil, Minas Gerais ou em Uberlândia, ser docente é sinônimo de trabalho duro e complexo, às vezes em mais de um turno. É ser desrespeitado(a) pelo sistema e afetado(a) por meio do baixo investimento na carreira/saúde do(a) trabalhador(a).

Trata-se, por insistência e resistência, de ajudar um(a) colega de serviço em apuros, ouvir com ética uma criança, estudar, publicizar suas ideias, organizar coletivos. Continuar, por causa do compromisso com a escolha profissional e a responsabilidade social.

⁴² <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/> (Link do site).

4.4. Profissão e trabalho docente: silêncios e (in)visibilidade

[...] há silêncios múltiplos: o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota da vontade etc. (ORLANDI, 2007, p. 42)

A concepção de silêncio expressa na epígrafe, como propõe a Orlandi, ao contrário do que podemos pensar, não é de ausência de voz, mas sim o silêncio que revela a presença, a significação, os sentidos, a essência. A esse silêncio podemos chamar silêncio fundador. Não obstante, há também outro viés do silêncio que indica a alienação: o silenciamento. A política do silêncio sublinha que o dizer do sujeito esconde sempre outros dizeres, outros sentidos. Os recortes dos dizeres e o procedimento de mostrar uma coisa e esconder outras têm uma conotação política.

O silêncio é capaz de atravessar as palavras, existir entre elas, apontar que o sentido pode sempre ser outro, ou até mesmo que aquilo que é mais significativo jamais se diga. Orlandi (2007) nos auxilia a refletirmos que o silêncio é fundante e significante, pois:

[...] o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio. O silêncio não é, pois, em nossa perspectiva, o “tudo” da linguagem. Nem o ideal do lugar “outro”, como é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é, sim, a possibilidade, para o sujeito, de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação de “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa. (ORLANDI, 2007, 23-24)

A autora distingue o silêncio em: a) fundador – o que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo os meios para significar; b) a política do silêncio: 1) silêncio constitutivo: o que nos demonstra que para dizer é preciso não-dizer; 2) silêncio local: que se refere à censura em essência, ou àquilo que é coibido dizer em certa conjuntura. Ao fazer tal distinção, a pesquisadora introduz uma nova característica linguística por meio da política do silêncio: o silenciamento (ORLANDI, 2007, p. 24).

O silêncio é um processo dinâmico, não está apenas ligado à ausência de som, calma, repouso e ou sombra. Está eivado de sentidos e movimento. Assim se faz político ou povoa as relações sociopolíticas, incluindo as de poder.

Por isso não deve ser associado indistintamente à covardia, negação ou apatia, visto que, às vezes, é imposto por outrem ou um sistema e suas ideologias: na forma de censura, na prática do silenciamento.

Aqui silenciamento não é tirar a palavra, mas impor outras, oprimir e ignorar a diversidade de pensamento. Segundo Pollak (1989), o silêncio tem razões muito complexas, compõe-se por memórias, e, o que está em jogo nessas memórias é também o sentido da identidade individual e do coletivo, porquanto:

[...] Na ausência de toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio - diferente do esquecimento - pode mesmo ser uma condição necessária. [...] o silêncio, além da acomodação ao meio social, poderia representar também uma recusa em deixar que a experiência do campo, uma situação limite da experiência humana, fosse integrada em uma forma qualquer de "memória enquadrada". (POLLAK, 1989, p. 11-12).

O autor, segundo nosso entendimento, coloca o silêncio como “condição necessária”, porque para a quebra deste é preciso encontrar um espaço de escuta que respeite as diferentes narrativas, que acolha sem enquadrar e ou tentar padronizar para algo mais aceito socialmente.

Nessa perspectiva, a pedra fundante que nos levou a pensar na problemática deste estudo veio da inquietação com o processo de (in)visibilidade e silenciamento das vozes de professores e professoras da educação básica, em específico, na rede estadual de Uberlândia - MG.

Os docentes da rede estadual de Uberlândia-MG foram gradativamente silenciados por meio de: intensificação do trabalho e diminuição dos espaços de discussão e escuta; aumento no rigor da vigilância através de um sistema de monitoramento de resultados; quando expuseram o quantitativo de acesso destes ao Google Classroom (comentado no item 3.2 da dissertação); censura na avaliação de desempenho ou quando foi expressa opinião contrária às políticas em vigência. Enfim, quando o ambiente de trabalho não favorece o fazer colaborativo e a escuta nos deparamos com alguns enfrentamentos: comunicação ineficaz, desgaste em relações, desperdício de tempo, adoecimento emocional, entre outros aspectos.

Segundo Omena (2018, p. 11), “o silenciamento é um agente que pode reforçar e banalizar o assédio nas organizações, visto que, muitas vezes, essa forma de violência é uma estratégia para controlar o trabalhador.”, hoje vista como ferramenta de gestão. Esta é uma ação para além do controle, porque no seu desenvolvimento despolitiza e enfraquece os coletivos e as identidades.

A autora ainda destaca que o assédio é fonte de inconstância e enfraquecimento nas relações trabalhistas e de controle no ambiente organizacional. Sendo produto da dominação e da exploração da força de trabalho presentes nas sociedades capitalistas.

Todavia pode se tornar um revés para a gestão, no qual, servidores ao invés de se unirem para fortalecimento da coletividade, tornam-se delatores/as uns dos outros, produzindo uma

política institucional fragilizada, tóxica e desgastante. Omena (2018) sintetiza três dimensões que são correlativas no que tange às funcionalidades do assédio: a) constranger o trabalhador docente, b) promover desigualdades e concorrência na esfera pública e c) favorecer o silenciamento dos envolvidos direta ou indiretamente nas situações de abuso. Termos correlatos que mostram o estabelecimento de relações verticalizadas e com abuso de poder.

Com relação à (in)visibilidade, podemos pensar metaforicamente naqueles quadrinhos mágicos que podemos escrever, desenhar, rabiscar. Após os registros podemos usar um botão e apagar tudo ou escolher ir limpando as imagens devagar. Dependendo da pressão de escrita que a pessoa usar pode deixar marcas na tela ou até mesmo riscar. Então teremos desenhos, ou melhor, sombras, resíduos, partes deles, nada registrado, marcas leves, mas profundas o suficiente para identificá-las.

A metáfora nos possibilita apreender o processo de invisibilização do trabalho docente: uma dinâmica desgastante e que afetou (ainda afeta) a identidade dos(as) professores(as). A não valorização profissional e a precarização das condições de trabalho do professorado, imprimiu marcas que vem tirando a esperança de ensinar e enfraquecendo a classe.

Foi intensificado o adoecimento funcional advindo do silenciamento, também de questões emocionais internas dos/as docentes, do trabalho exaustivo (às vezes em mais de um turno-proletarização), perspectivas sobre o trabalho docente (satisfação/decepção), a responsabilização docente em um contexto de ausência de políticas públicas e injustiça social. Forattini e Lucena (2015) comentam sobre o adoecimento e a exploração:

Em todo o mundo do trabalho o adoecimento sempre foi um fator inerente à situação de exploração, condições superdimensionadas para a suportação física e psíquica do trabalhador. Muitos estudos comprovam que o adoecimento do ser humano devido ao trabalho tem sido objeto de revisão dos fatores produtivos, embora as soluções sejam voltadas para a readaptação e redimensionamento da melhor forma possível de manter o crescimento e o status quo do sistema capitalista. Assim, se sofisticam e se aparelham os postos de trabalho, os métodos de gestão de pessoas, os benefícios imediatos e os recursos médicos para que as limitações humanas não impeçam os objetivos de produção. O que se tem observado, portanto, é o adoecimento generalizado do ser humano em âmbito também dos processos improdutivos da sociedade, como professores, profissionais aut nomos, enfermeiros, médicos, advogados etc., por colherem, cada qual, a sua parcela de participação em uma sociedade voltada ao lucro e   valorização dos objetos e não dos seres humanos. (FORATTINI e LUCENA, 2015, p. 34-35)

Uma parte agravante do processo é a disseminação de ideias gerenciais e de alta performance no sistema público, no qual o investimento em educação ainda não é o esperado.

Costa e Rodrigues (2020) nos alertam para a destituição do direito do professorado   participação nas deliberações políticas educacionais. Eles nos mostram que durante a Pandemia

de COVID-19 tal situação participativa foi agravada, porque as decisões governamentais, referentes à flexibilização do ano escolar, e à implantação do ensino remoto emergencial, nas instâncias federal, estadual e municipal, deu-se nos gabinetes do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sem levar em consideração a palavra (práxis) dos(as) professores(as). Ironia: destituídos das decisões educacionais na pandemia, mas imprescindíveis em tempos de crise.

Depreendemos que os(as) docentes acabam participando do processo educativo de qualquer maneira, com autoria e participação ou não. Todavia, os processos ditos democráticos na modernidade, têm suprimido as ideologias e ideias docentes, gerando passividade. Por isso, é necessário o favorecimento da colaboração docente nas decisões relacionadas ao seu fazer. Contudo, como o silêncio pode ser barulho político e resistência, podemos considerar que, historicamente, os(as) docentes lutaram e lutam por melhores condições de trabalho – visibilidade (articulação no Movimento da Escola Nova, lutas de educadores progressistas, a práxis de Paulo Freire, et.), contudo a recorrente repressão, desrespeito, desvalorização, o ímpeto de luta vem esfriando e governos se aproveitam desta desarticulação política.

Acreditando no potencial de resistência e visibilidade (autoria) que os professores e as professoras podem desempenhar socialmente, ousamos fazer a discussão presente neste estudo. Pensamos ser possível a ressignificação da identidade profissional docente através de interações, aprendizagem, compreensão da docência (sua especificidade e complexidade) e organização de coletivos, formação etc. Um processo de escuta atenta.

A escuta atenta deu seu start já nas leituras para aproximação com o objeto de estudo. Aconteceu e perdura nas escutas no ambiente de trabalho, nos noticiários, em manifestos sindicais, na leitura e observação de conversas de grupos docentes nas redes sociais, etc.

Nessa seção, a partir do estudo da temática realizado identificamos que a precarização, a degradação do trabalho docente acontece em diversos níveis e modalidades de ensino desde a educação básica até a superior, pois contribuem para a degradação da identidade docente e silenciamento de sua voz na organização do trabalho escolar.

Nessa direção, precisamos entender as duas dimensões da precarização do trabalho docente que se entrecruzam: a dimensão objetiva das condições do trabalho docente e a dimensão subjetiva (também social), a qual se processa por meio de mecanismos que contribuem para a alienação docente, comprometendo sua condição de sujeito da e na práxis educacional. Logo, é necessário compreendermos a docência, o seu exercício e a sua (des)configuração identitária, condição que nos leva a percorrer um caminho histórico-político-cultural, com transformações sociais e econômicas, resistências, utopia e esperança.

5. DIALOGIA, ANÁLISES E REFLEXÕES COMPARTILHADAS

Nesta seção desenhamos, a partir dos dados obtidos através do questionário, respondido pelos(as) docentes, o processo de acomodação das palavras, das inquietações e dos sentidos. Nessa perspectiva, apresentamos, mediante o diálogo constante com a problemática do estudo, convicções dos referenciais teóricos e os conceitos apreendidos sobre o tema da pesquisa. Trata-se de um caminhar que almeja elucidar a problemática do processo de precarização e degradação da docência, e, o conseqüente processo de invisibilização de identidades.

Destacamos, sobretudo as nossas reflexões críticas acerca do processo histórico-político-social de precarização e degradação do trabalho docente.

A análise decorreu do diálogo com as devolutivas obtidas através do questionário estruturado, respondido por 50 (cinquenta) docentes da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG. O questionário, que partiu de questões simples para as mais complexas, foi organizado em três blocos: A (perfil – 15 questões), B (trabalho docente I e II – 18 questões) e C (trabalho coletivo – 05 questões), perfazendo um total de 38 (trinta e oito) questionamentos. Estimamos que cada respondente gastaria minimamente trinta minutos para o preenchimento.

Ponderamos e selecionamos as respostas que obtivemos através do instrumento e empregamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), com o intuito de desenvolver uma trajetória com domínio conceitual, densidade teórica e harmonia entre o percurso metodológico e a perspectiva epistemológica.

Salientamos que algumas respostas serão transcritas literalmente e com sigilo da fonte, outras traduzidas e interpretadas com apoio de gráficos, tabelas e ou quadros síntese. Para Bardin, categorizar consiste em agrupar as informações que têm algo em comum, criar categorias que se aproximam. Ainda com a autora (2011), para proceder com a categorização se faz necessário condensar as informações, de modo que elas correspondam a uma representação simplificada dos dados brutos. Constituímos *a priori* as categorias que direcionam a análise de dados: 1) Trabalho docente na rede Estadual de Uberlândia-MG; 2) (In)visibilização do trabalho docente; 4) Resistências e caminhos possíveis.

5.1. Quem são os(as) docentes?

Convidamos para dialogar conosco professores e professoras da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia, tendo em vista a observação da situação do trabalho docente na

respectiva rede de ensino, bem como, da crescente precarização das condições de trabalho do professorado.

Os(as) participantes da pesquisa estão na faixa etária de 34 (trinta e quatro) a 46 (quarenta e seis anos), a maior parte em idade ativa e, poucos, encaminhando-se para a aposentadoria. A maioria se declarou como branco(a) 48%; pardo(a) 34%; preto(a) 16% e amarelo 4%. Vale destacar que houve um(a) participante que decidiu por não se declarar talvez porque não conseguiu se encontrar em uma das categorias elencadas; nesse sentido, consideramos relevante a buscar a compreensão política dos fatos.

No que tange à questão de gênero constatamos que 27 das respondentes são as mulheres. Segundo Caetano e Neves (2009) e Vianna (2013), historicamente o espaço-tempo para o homem destina-se à esfera produtiva e à mulher a reprodutiva, de cuidadora.

Compreendemos que feminização da docência se estabeleceu a partir dessa relação desigual entre homens e mulheres e se dissemina pela relação de subordinação e machismo. É fato que as mulheres são maioria na Educação Básica, mas a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil. Todavia, sabemos que há resistências, pois conforme assevera Rocha (2010, p. 12),

A sindicalização das professoras, em 1995, era bastante expressiva, correspondendo a 55,0% de filiadas, em sua maioria absoluta ao Sind-UTE/MG, 79,7%, mas também a outras entidades sendo como 8,1%, de filiações à APPMG, 5,8%, ao Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO/MG), 2,3% à União Nacional dos Servidores Públicos (UNSP), e 1,2% ao Sindicato dos Trabalhadores da Prefeitura de Belo Horizonte (SINDIBEL). O índice de participação e sindicalização, possibilitava a inserção, nos espaços de decisão política da categoria, ou seja, nas instâncias de direção da entidade sindical, o Conselho de Representantes, o Comando Geral de Greve, os departamentos e/ou as diretorias locais. A presença marcante das professoras primárias nas lutas, salarial e pedagógica, demonstrava o compromisso com a defesa do seu trabalho, e reflete a histórica participação desse segmento profissional, nas lutas educacionais mineiras [...] A questão salarial constitui-se assim, em um dos aspectos centrais na luta pela valorização do trabalho educacional e pelo reconhecimento social da função das professoras primárias. Envolve um plano de carreira da educação, uma relação salarial equilibrada entre os diversos segmentos profissionais, e o tratamento isonômico entre docentes de mesmo grau de formação, independentemente do nível de atuação.

Nas proposições da autora identificamos o relevante papel das mulheres em defesa da valorização da profissão docente, muitas se sindicalizaram ampliando a participação e a inserção nos espaços de decisão. No entanto, de acordo com dados do IBGE de 2019, a mulher se submete à uma jornada dupla e exaustiva, em média cerca de 18,5 horas semanais dedicadas

às tarefas domésticas e cuidados com pessoas da família: crianças e idosos. Na reportagem virtual: “Elas estão esgotadas”⁴³, da Revista Você RH de fevereiro de 2021, Flávia Santucci destaca que de acordo com o relatório *Women in the workplace 2020* (Mulheres no trabalho), a pandemia afetou as trabalhadoras de maneira tão negativa que poderia atrasá-las em meia década em termos de desenvolvimento profissional.

Com relação ao estado civil, os índices de casados(as) e solteiros(as) ficaram próximos: 46% e 38% respectivamente. Separados 8% e viúvos(as) 4%. No que se refere ao credo religioso a maioria dos respondentes é católico(a) e ou cristão(ã). Avaliamos que as crenças religiosas, constituídas ao longo do percurso histórico, estão muito próximas das relações sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais e impactam em nossa formação, trabalho e vida coletiva.

Em nossa pesquisa acolhemos as respostas de 50 (cinquenta) docentes, atuantes nos tipos de escola a seguir: a maioria 79,4% - Escola Regular; seguido pela Escola de Educação Integral 12,1%; Escola de Educação Especial – 3,4%; Conservatório de Música: 3,4%; Colégio Militar: 1,7%.

As escolas são subordinadas ao Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, entretanto, oferecem modalidades de ensino diferenciadas. Por isso, optamos por alcançar o discurso e opiniões dessa diversidade de docentes.

Separamos uma questão em nosso instrumento para as unidades escolares com o programa: GIDE. Uma vez que, um tipo de escola apontado pelo(a) participante poderia, por exemplo, ser regular e ao mesmo tempo conter a GIDE. No Bloco A, parte do questionário, perguntamos sobre a Gestão Integrada da Educação Avançada, proposta da FDG (Fundação de Desenvolvimento Gerencial), que consiste em unificar e direcionar esforços e recursos da escola, por meio de metas e ações, *para a melhoria de resultados e processos*. Trata-se de uma parceria entre o setor público (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais) e o assistencial, sem fins lucrativos, mas com ideologia gerencial/empresarial.

No questionário perguntamos: Sua escola tem a GIGE? Em resposta, 25 docentes declaram que sim; a outra metade afirmou que não. Em seguida questionamos: Se a sua escola tem a GIDE, qual o(os) objetivos e contribuições para os(as) docentes e a escola? Obtivemos 27 (vinte e sete) respostas que foram sintetizadas no Quadro 13:

⁴³ Fonte: <https://vocerh.abril.com.br/especiais/elas-estao-esgotadas/>

Quadro 13 – Respostas dos(as) docentes sobre o(s) objetivos e contribuições da gestão integrada - GIDE, para os(as) docentes e a escola:

CRITÉRIOS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
<p>OBJETIVOS E CONTRIBUIÇÕES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilita um diagnóstico mais rápido e assertivo das causas prioritárias que influenciam os resultados escolares...Etc. - Maior conhecimento das temáticas abordadas. - Melhoria do Processo Ensino Aprendizagem. - Tem objetivo desenvolver estratégias, com foco no processo de aprendizagem dos estudantes. - Material de apoio e sugestões de atividades. - Incentiva o trabalho interdisciplinar com questões propostas no plano de intervenção e o currículo básico do ano de escolaridade. - Acredito que A Gide foi essencial para trilhar o caminho durante a pandemia, as ações ajudaram na construção de projetos e planejamentos para os alunos durante o ensino a distância. - Melhorar a prática do professor e ajudar os alunos a se desenvolverem cada vez mais. Nos mostra onde podemos ajustar e nos ensinou a registrar e mostrar a nossa prática. - Colaborar com a formação das escolas que não tem a formação GIDE - Gestão Integrada da Educação, tem como objetivo principal, desenvolver nos estudantes com acesso ao ensino remoto 70% das habilidades trabalhadas em todos os componentes curriculares dos Planos de Estudos Tutorados - PET's, através de estratégias inovadoras e motivadoras. - Melhorar nosso desempenho enquanto docentes, auxiliar a obter resultados melhores em relação à aprendizagem dos alunos. - Tem como objetivo contribuir nos resultados indicativos referente ao ensino-aprendizagem. - O foco da GIDE é o resultado. É importante no processo de ensino e aprendizagem, mas muitos docentes não concordam com ela. Tive a oportunidade de acompanhar algumas turmas de oitavos anos na GIDE e foi bastante enriquecedor. Também houve uma maior aproximação do professor com o estudante. A única coisa que impactou a participação de alguns estudantes, foi à questão do recurso tecnológico. Às vezes, o resultado não fica tão elevado, por faltar recursos tecnológicos e financeiros nas famílias dos estudantes. Quando um estudante possui acesso aos equipamentos que permitem desempenhar as atividades propostas e com o apoio da família, percebe-se que o resultado é alcançado com louvor.
<p>RESPOSTAS CONCEITUAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esse programa, tem sua origem no Japão é implementa nas escolas 5 senso, ou seja, ações que trabalham a utilização, a ordenação, a limpeza, a saúde e a autodisciplina. E objetivo e de manter um ambiente organizado, limpo, melhorando a qualidade e produtividade tanto dos alunos quanto dos profissionais envolvidos, facilitando assim a diminuição das falhas, otimizando a resolução de problemas com uma economia de tempo. - O objetivo melhorar os resultados da escola, tendo como referência as metas do IDEB, ENEM, Avaliações Estaduais. E propõe que o currículo, a avaliação e a formação, estejam entrelaçados, para culminar em significativo aumento da proficiência, através de uma gestão participativa integrada e integradora. - A GIDE tem promovido trabalho por meio de um plano de ações a ser desenvolvido pelos docentes da escola, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nos indicadores educacionais.
<p>CRÍTICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na prática, um monte de ações desnecessárias, muitas irrelevantes para a realidade escolar, que só aumentam a carga de trabalho do docente. Teoricamente deveria capacitar os docentes e propor ações para melhorar o processo de ensino aprendizagem. - Não vejo nada de novo, só mais trabalho para os professores. Sinceramente, acho perda de tempo. Os docentes possuem qualificação suficiente para trabalhar com os alunos. Essas propostas da GIDE são mero intuito empresarial de quem nunca pisou na escola.

	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma, só atrapalha. Só dá trabalho, para nós, fazendo a gente se sentir "sufocados" com tanta cobrança e papelada para preencher. Escola não é uma empresa particular para você ter que bater metas, estamos lidando com seres humanos em formação, não com clientes. - Maior controle no planejamento de ações pedagógicas ao longo do ano. - Algumas ações são factíveis de aplicação, porém, em inúmeros casos as metas propostas trazem grande sobrecarga aos docentes e à escola como um todo. - Nenhuma contribuição (apareceu seis vezes).
--	---

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Consideramos proveitoso o processo de ler e refletir sobre as respostas dos(as) docentes no tópico relacionado à GIDE, seus objetivos e contribuições. Contamos com 27 (vinte e sete) respostas que foram sintetizadas em quatro categorias: nenhuma, objetivos e contribuições, respostas conceituais e críticas.

Na primeira categoria, 6 (seis) professores ou professoras responderam que não percebem nenhuma contribuição da GIDE. Doze (12) docentes apresentaram objetivos e contribuições: tem como objetivo desenvolver estratégias, com foco no processo de aprendizagem dos estudantes; diagnóstico mais rápido e assertivo das causas prioritárias; melhoria no processo ensino-aprendizagem; a GIDE foi essencial para trilhar o caminho durante a pandemia; ajudou a melhorar a prática do(a) professor(a) e a auxiliar os(as) alunos(as); obtenção de material de apoio e sugestões de atividades.

Analisando o retorno obtido dos doze docentes respondentes, percebemos um alinhamento com a proposta da GIDE, inclusive, estes(as) consideram melhoria no ensino-aprendizagem, apropriação de causas urgentes da escola, bem como, apoio no contexto de pandemia. O discurso destes se aproxima de uma interpretação da escola pública como espaço que, estreita o discurso e ações, à lógica empresarial/neoliberal.

Em seguida, abrimos destaque para algumas respostas disponibilizadas de maneira mais conceitual pelo professorado participante. Falaram sobre o “5S” ou cinco sentidos, relativo ao modo disciplinar, de conceituação oriental, qual seja: 1) utilização racional; 2) ordenação; 3) limpeza; 4) saúde e 5) autodisciplina nos ambientes. Tal lógica é instituída para diminuição de falhas, melhorando a resolução de problemas com economia de tempo. Os(as) docentes expressaram-se sobre a questão do Plano de Ação que é instituído nas escolas com a GIDE, com lógica gerencial e com foco em resultados. Também mencionaram que os resultados de Avaliações Externas e Internas, assim como o IDEB, são parâmetros avaliativos e constitutivos das metas a serem alcançadas pela equipe escolar.

Paradoxalmente, um grupo de respondentes, foi mais incisivo e demonstrou insatisfação com a gestão integrada (GIDE). Para eles(as) as ações propostas são desnecessárias, muitas

vezes incompatíveis com a realidade escolar, e, que aumentam a carga de trabalho do(a) docente e as pressões por resultados. Perguntamo-nos: Por que incompatível? Será que houve um processo de escuta dos(as) professores(as) sobre a temática e ou decisões? O processo foi construtivo ou impositivo? Qual seria esse aumento na carga de trabalho docente? Atividades extraturno? Os(as) docentes conseguiram compreender a GIDE e sua dinâmica? Como se procedeu ao desenvolvimento das metas acordadas?

Outros(as) participantes mencionam sobre a burocracia dos processos relacionado à gestão integrada. Argumentam que se sentem literalmente sufocados com o excesso de cobranças, pressões e instrumentais/formulários para preencher. Segundo um(a) servidor(a) a escola não seria uma empresa para cumprir metas e resultados, porque lidamos com humanos em formação e não com clientes. Nós pesquisadoras, acreditamos que os(as) docentes se encontrem assim profissionalmente, pois reconhecem seu potencial transformador do trabalho escolar, através de sua formação e conhecimento. Ou seja, faz-se necessário creditar ao(à) docente a autonomia para que exerça seu trabalho (bem característico e complexo), espaços de escuta, formação e apropriação da especificidade da docência. O professorado precisa perceber que seu trabalho é necessário e valorizado.

Após conhecer um pouco mais sobre o perfil dos(as) participantes, vamos nos dirigir para os caminhos formativos e de carreira. Do total das respostas, 60% responderam terem cursado licenciatura (habilitação para ministrar aulas – regente de turma – 1º ao 5º ano; 34% dos(as) professores(as) declararam terem cursado bacharelado e licenciatura (habilitados em ministrar aulas de conteúdos – matemática, ciências, história, etc. – 6º ao 9º). Os 6% restantes bacharelado e ou cursando ensino superior.

Com relação aos cursos de pós-graduação, identificamos nas respostas dos(as) docentes que a maior parte cursou especialização, conforme indicam as informações relacionadas no Quadro 14:

Quadro 14 - Pós-graduação e quantitativo por titulação

Pós-graduação	Total
Especialização (lato sensu)	29
Mestrado Acadêmico (stricto sensu)	06
Mestrado Profissional	04
Doutorado (stricto sensu)	01
Pós-doutorado (stricto sensu)	01
Não cursei pós-graduação (lato ou stricto sensu)	09

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

É surpreendente perceber que a maioria dos(as) professores(as) prosseguiram os estudos, cursando pós-graduação lato sensu; 6 docentes cursaram o mestrado acadêmico e 4 mestrado profissional e 1 cursou doutorado e outro(a) pós-doutorado e optaram por continuarem na educação básica. Todavia 9 permaneceram com a graduação, condição que indica reflexão, porquanto a formação permanente é imprescindível ao desenvolvimento profissional docente e interfere na questão da degradação da carreira docente, bem como, a sua valorização ou não.

Na perspectiva de Freire (2000) a formação permanente tem como característica principal o trabalho coletivo, em que o diálogo se instaura, como componente e, dispositivo, para estabelecer as relações entre os sujeitos e a problematização, como constituição processual crítica de saberes e quefazeres pela ação-reflexão-ação. Nesse sentido, a constituição e o desenvolvimento profissional do professor⁴⁴ é um longo processo que comporta vários momentos complementares e contínuos, implicando que nem começa e nem termina na graduação, pois a docência, por sua própria complexidade, demanda em um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional.

Consideramos também que, o estreitamento de vínculos entre as escolas públicas, seus/suas docentes e as Instituições de Educação Superior é fundamental, porque a formação permanente pode contribuir com o desenvolvimento da identidade profissional docente, fomentar a troca de ideias e aprendizagens, grupos de estudos, pesquisas, parcerias e inovação.

5.2. O trabalho docente

No Bloco B do questionário, abordamos a questão do Trabalho Docente. Perguntamos sobre o tempo de atuação na docência da Educação Básica. A maioria dos(as) docentes, 42% atuam na faixa de 11(onze) a 15(quinze) anos; seguido por 26% que atua entre 5(cinco) a 10(dez) anos; 14% estão na faixa de 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) anos; de 21(vinte e um) a 30(trinta) anos, somam 16%; 12% atuam de 1(um) a 4(quatro) anos. Observando os dados percebemos que grande parte dos(as) docentes estão numa faixa ativa, não em início de carreira e nem para se aposentar. Cerca de 30% destes com tempo considerável na docência e 12% em início da carreira na rede estadual.

⁴⁴Segundo VILLEGAS-REIMERS (2003), “O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”. Fonte: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

Perguntamos se os(as) respondentes da pesquisa se trabalhavam em outra instituição escolar além da Rede Estadual. Obtivemos um percentual de 46% com resposta *sim*, e 54% com resposta *não*. Se a resposta fosse afirmativa era preciso indicar a rede de ensino: Rede de Ensino Municipal (36%); Rede de Ensino Particular (6%); Outro Vínculo Empregatício (6%) e 52% não se aplicam. Cabe destacar que, geralmente, docentes da Rede Estadual têm outro cargo na Rede Municipal, de contrato temporário ou efetivo.

Com relação ao vínculo empregatício com a rede estadual de Uberlândia, podemos dizer que os indicadores estão próximos entre efetivos(as) e designados(as). Perfazendo um total 28 (vinte e oito) participantes efetivos e 22 (vinte e dois) designados. Se analisarmos pelos termos de legalidade da Constituição Federal de 1988 – em seu artigo de n.º 37, sobre o modo de investidura na carreira de servidor(a) público(a), falaríamos em concurso público.

Todavia, o Estado de Minas Gerais, ainda tem mantido a designação, hoje chamada de convocação, para compor o quadro docente nas escolas. Manter a convocação levou o nosso Estado a entrar em uma situação conflitante com o Supremo Tribunal Federal⁴⁵: a suspensão de duas leis estaduais mineiras e dispensa, após doze meses, de cerca de 136.000 (cento e trinta e seis mil) professores(as).

De acordo com o ministro do supremo Enrique Ricardo Lewandowski (2022), as leis mineiras arbitradas não se enquadram nas exceções previstas na Constituição Federal, para a contratação temporária de pessoal do serviço público. A Constituição prevê a probabilidade de se contratar agentes públicos de forma temporária, mas somente para atender a uma "necessidade temporária" da gestão pública. A queda da Lei 100, esta nossa situação de contratação que vai gerar dispensa de trabalhadores(as) da educação, constitui-se em mais um movimento de precarização da docência, dos vínculos de trabalho, do fortalecimento das equipes escolares.

Outro assunto importante, do Bloco B do questionário, refere-se ao fato de os(as) docentes levarem trabalho da escola para casa. Através das leituras para o Estado da Questão, aprofundamento e aproximação com a nossa temática, percebemos que um dos fatores que adocece o professorado é o excesso de tarefas para cumprimento de resultados gerenciais, incluindo majoritariamente o que se leva para casa.

⁴⁵Fontes das notícias: <https://www.itatiaia.com.br/editorias/cidades/2022/05/31/suspensao-de-contratos-temporarios-em-minas-pode-afetar-mais-de-136-mil-professores>. As normas, contestadas em ação ajuizada pela Procuradoria-Geral da República, são as Leis estaduais 7.109/1977 e 9.381/1986, o Decreto estadual 48.109/2020, que a regulamenta, e a Resolução da Secretaria de Estado da Educação 4.475/2021. Segundo a PGR, elas fixavam autorização abrangente e genérica, violando o artigo 37, incisos II e IX, da Constituição Federal. <https://www.conjur.com.br/2022-mai-22/stf-anula-leis-mg-contratacao-temporaria-professores>

De acordo com Arroyo (2004), os tempos-espaço da escola alastram todos os outros tempos-espaço. Levamos para nossos lares as provas, os cadernos, o material didático e os planos de aula. Carregamos, todavia, preocupações, dores, e sonhos da escola para casa e de casa para a escola, somos um. Esse um, humano, os sistemas querem apartar e tornar meios técnicos de trabalho e produtividade. No Quadro 15 organizamos uma síntese das respostas:

Quadro 15 - Respostas dos(as) docentes sobre a realização de trabalho para além do espaço escolar:

CATEGORIAS	RESPOSTAS
SIM	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre; - Com certeza; - Muita demanda escolar; - Se faz necessário por causa do nosso tipo de trabalho; - Planejar ações pedagógicas para entrar em sala; - Planejamento, diários e outros; - Correção de atividades e avaliações; - Preenchimento de documentos burocráticos; - Nunca dá tempo de terminar o trabalho na escola; - Muito desde o preparo de aula até correção de atividades; - Confecção de materiais e pesquisas; - Elaborar atividades de intervenção; - Me sinto mais a vontade fazendo planejamento em casa; - Em casa disponho de recursos que facilita a execução e elaboração do trabalho; - Também tenho módulo fora da escola para cumprir; - Infelizmente por falta de tecnologia no local de trabalho; - Leitura de propostas de projeto de alunos(as);
NÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Não; - O menos possível; - Raramente (provas do SIMAVE); - Não. Estou na biblioteca

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022

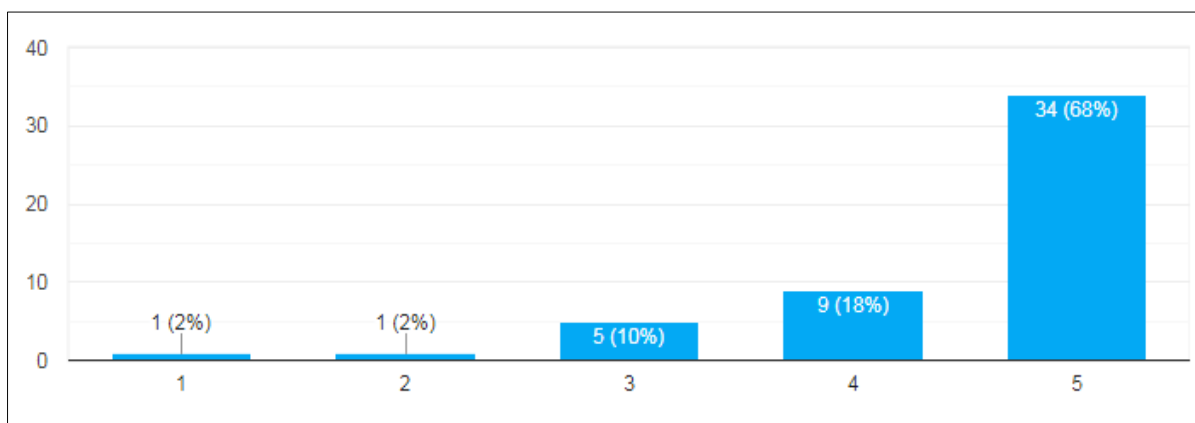
Identificamos que 90% das respostas revelam que os(as) docentes levam para suas casas o trabalho que deveria ser realizado na escola. Tal fato indica que o sistema estadual de Uberlândia ainda não consegue garantir condições favoráveis para professores e professoras realizarem seu trabalho: planejamentos, espaços para corrigir atividades no tempo escolar, formação em serviço, grupos de trabalho, etc. Possuir também instrumentos de trabalho que funcionem: computadores, rede de Internet compatível, treinamentos na área das Tic's, entre outros aspectos.

Quando os(as) docentes são impulsionados a carregar a escola para a casa, seu espaço privado se compromete e o lazer também. Para Silvestre (2016) quanto mais for precarizada a

relação de trabalho e seus desdobramentos, precário também será o tempo de não trabalho⁴⁶ e o lazer. Assim, fica aberta a fragmentação das fronteiras entre o tempo de trabalho e o não trabalho dos(as) docentes.

Organizamos no Gráfico 01, informações sobre o quanto a jornada de trabalho impacta na qualidade da prática docente:

Gráfico 01 – Impacto da jornada de trabalho na prática docente (escala 1= pouco e 5 = muito)



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022

A partir da análise dos dados verificamos que a maioria dos respondentes acredita que a jornada de trabalho afeta ou pode interferir no exercício da docência. Longas jornadas e/ou trabalho em mais de uma unidade escolar pode contribuir com a não reflexão do processo educativo, alienação e até mesmo problemas de saúde (ansiedade, hipertensão, obesidade, Burnout, etc.). Forattini e Lucena (2015) complementam as ideias apresentadas:

A inspiração toyotista imposta pelos critérios de obtenção da mais valia absoluta e relativa expressas pela ocupação das vinte e quatro horas do tempo do trabalhador são retomados no ambiente acadêmico. Em outras palavras, as formas de envolvimento toyotista expressas pela negação da jornada de trabalho em prol de formas de envolver as mentes dos trabalhadores, conquistando suas subjetividades e, conseqüentemente, suas próprias mentes, são retomadas e reafirmadas no mundo acadêmico, potencializando processos de alienação e estranhamento do trabalho dos professores. (FORATTINI e LUCENA, p. 13)

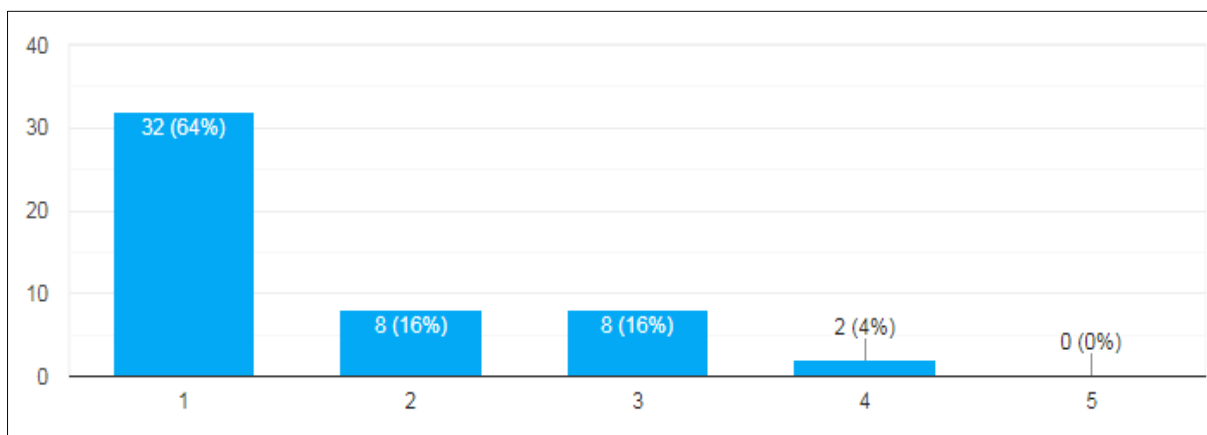
Ainda de acordo com os autores, os(as) docentes não ambientados em sua própria condição de trabalho, acabam por atuar em espaços escolares movidos por relações precárias com seus pares, assentadas em uma espécie de desertificação das próprias relações culturais e sociopolíticas. Aberta esta fissura nas relações, os coletivos se enfraquecem e o processo de

⁴⁶ Tempo de não trabalho: fundamental para o fortalecimento da saúde física e mental.

alienação e atomização docente se intensifica. Os sistemas se apropriam dessa desarticulação para intensificar o controle, estabelecer políticas empresariais, de ranqueamento e, que precariza o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Básica.

Indagamos também sobre a satisfação com a remuneração pelo trabalho docente. As repostas foram organizadas no Gráfico 02:

Gráfico 02 – Índice de satisfação com remuneração pelo trabalho docente (escala 1= pouco e 5 = muito)



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

As informações revelam que a maioria dos(as) docentes, 98% (soma dos índices de 1 a 3), não está satisfeito(a) com a remuneração pelo trabalho docente desenvolvido. Nos movimentos grevistas amparados pelo sindicato (SindUTE) a pauta constante é pela revisão salarial da categoria. Existe o questionamento, pelo coletivo de professores e professoras, que o salário da categoria não acompanha sequer os índices da inflação.

Recentemente, o professorado da Rede Estadual Mineira, deflagrou greve em busca da equiparação salarial ao Piso Salarial Nacional. Todavia, o governo amparado pela Lei de n.º 11.738 de julho de 2008, freou o aumento, tendo em vista que o piso é para uma jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais. Ou seja, é ilegal remunerar, por exemplo, um docente com regime de 24 horas semanais, com o teto estabelecido pelo piso nacional.

No Quadro 16 apresentamos a evolução de reajuste do piso no período de 2016 a 2022. A mudança mais substancial no valor, aumento, aconteceu no ano de 2022 – coincidentemente um ano eleitoral.

Quadro 16 – Evolução do ajuste do Piso Salarial Nacional (40 horas)

ANO	VALOR
2016	R\$ 2.135,64
2017	R\$ 2.298,80
2018	R\$ 2.455,35
2019	R\$ 2.557,74
2020	R\$ 2.886,24
2022	R\$ 3.845,24

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados apresentados no site do Inep. Fonte: MEC, INEP. Dados de 2022. Consulta pelo site, acessar: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas>

Os(as) docentes realizam um trabalho complexo, de muita responsabilidade, com altas exigências e controle. Não se consideram valorizados financeiramente, pois não se apropriam dos frutos reais de seu trabalho. Eles(as) sentem, na maioria das vezes, a expropriação intelectual, o desgaste físico e mental. Almejam por políticas públicas para a educação que melhorem a condição geral de seu trabalho, promovam valorização e justiça social.

Prosseguindo com as análises, organizamos no Quadro 17 as respostas dos(as) participantes relativas aos motivos da opção pela profissão docente.

Quadro 17 - Motivo de escolha da docência

RESPOSTAS
<ul style="list-style-type: none"> - Não sei. - Caí de paraquedas (risos). - Foi um acaso de necessidade que se tornou algo que passei a gostar desde o primeiro dia. - Sou pobre, na época o meu curso foi o que mais me interessou. - Na época que estudei era a única opção.
<ul style="list-style-type: none"> - A docência foi surgindo aos poucos como forma de profissão. - A docência me escolheu.
<ul style="list-style-type: none"> - Influência da mãe. - Incentivo da tia. - Desde criança queria ser professora. - Experiência na família, e vocação. - Era intérprete de Libras na igreja. - Admiração por vários professores que tive.
<ul style="list-style-type: none"> - Estabilidade e segurança financeira. - Custo-benefício aceitável. - Prestígio da profissão. - Empregabilidade. - Admiração da relevância da profissão!!
<ul style="list-style-type: none"> - Professor trabalha por amor e gostar do que faz. - Porque amo ser professora. - Amo os alunos e estar na escola. - Encantamento pela profissão na faculdade. - Afinidade. - Identificação profissional. - Inspiração. - Gostar da área. - Perfil. - Vocação.
<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade para ensinar as pessoas. - Prazer em alfabetizar.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Por acreditar no ensino. - Para trabalhar na Educação Especial. - Dom para lecionar. - Para transformar vidas. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento dos alunos. |

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

A partir da leitura das respostas, retomada de textos e das aulas do mestrado sobre docência, conseguimos montar mentalmente uma linha do tempo. As escolas saindo das mãos da Igreja, sendo encaminhadas para a responsabilidade do Estado. Também recordamos sobre a constituição confessional da identidade docente como vocação, sacerdócio – missão de transformar vidas.

Nas respostas reconhecemos o ideal vocacional da docência, a missão divina, o amor pelo e para o exercício do trabalho. A tradição profissional passada pela família (também por mães – feminização da docência), o sonho infantil projetado no ser professor(a). Alguém respondeu que a admiração por vários(as) professores(as) que teve o(a) levou a ser docente, isso dá esperança num contexto de desprestígio da profissão.

Alguns/algumas professores(as) disseram não saberem o porquê chegaram na docência e/ou que aquela era a única opção profissional no momento. Um(a) participante comentou que havia “caído de paraquedas” na profissão e outro(a) respondeu que “foi um acaso de necessidade que se tornou algo que passei a gostar desde o primeiro dia”. Uma professora explicou que por ser “pobre”, na época de escolha do seu curso na universidade, a pedagogia foi o que mais a interessou. Analisando os dizeres dos(as) participantes percebemos a questão preliminar e histórica de desprestígio da profissão docente – fortalecimento do imaginário de desvalorização profissional, e exaltação das condições precárias de trabalho. Isto é, chegar a exercer a profissão por acaso, falta de opção e/ou pela situação financeira desfavorável.

Diante deste contexto arguimos: Por que a escolha profissional não foi realizada pela especificidade do trabalho ou pela carreira docente?

Para compreendermos esse conflito, nos pautamos nas conclusões da pesquisa realizada por Pereira (2017):

Os professores sofrem, ainda, com a perda de autonomia, mesmo possuindo capacidade intelectual para discernir sobre métodos, avaliações e planejamentos, são submetidos ao controle e **não participam da concepção e organização de seu trabalho**. A perda da autonomia o coloca como mero executor de tarefas e há, portanto, um distanciamento do trabalhador com o fruto de seu próprio trabalho. Neste sentido, **os efeitos dessa situação resultam mudanças na forma como enxergam a profissão e o seu trabalho, sendo o sentimento de frustração e de baixa autoestima presentes em seus dias** [grifo nosso]. [...] **A escolha pela profissão não é algo atrativo para os jovens que saem do Ensino Médio** [grifo nosso], percebe-se

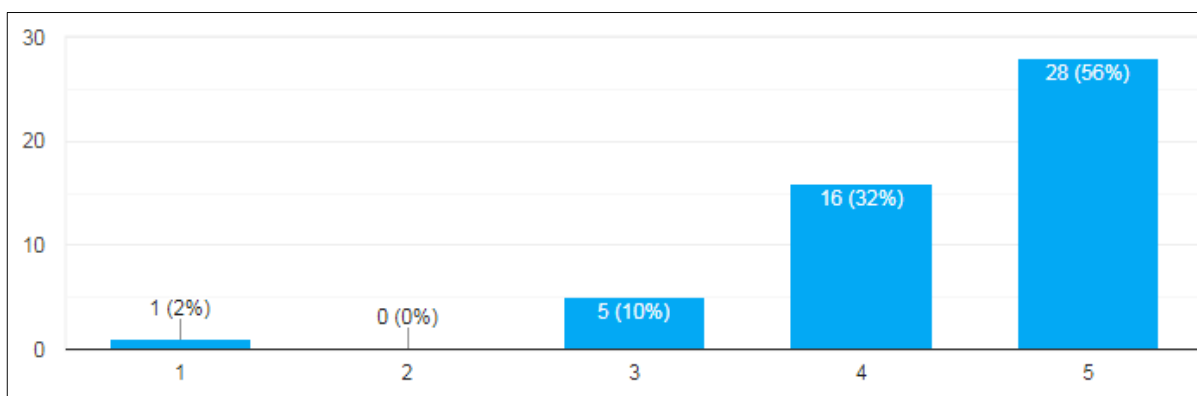
também que existe uma mudança no perfil dos que escolhem esta profissão. Oliveira (2017) salienta que com a expansão de vagas no ensino superior, **os alunos menos qualificados se concentraram nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas** [grifos nosso]. (PEREIRA, 2017, p. 141-2)

Deduzimos que a distorção histórico-política da identidade docente desqualifica a profissão docente até na modernidade. Para a sociedade é distribuída e difundida uma imagem profissional frágil, paupérrima, vitimizada e não autônoma. Tornando a escolha pela docência não atrativa e ao acaso: “foi o que sobrou”. A docência aqui se configura como subemprego, bico, dar aulas. Entre as respostas constatamos que alguns(as) docentes responderam que decidiram pela docência por causa da questão de estabilidade, segurança financeira, custo-benefício aceitável, prestígio da profissão e empregabilidade (paradoxos).

Outros(as) mencionaram que escolheram ser professores(as) tendo em vista a facilidade para ensinar pessoas, prazer em alfabetizar, por acreditar no ensino e para transformar vidas. Tais declarações indicam a importância da formação docente para romper com o conceito de docência enquanto dom e o poder para transformar vidas. Tendo em vista que, por ser profissão, a docência requer preparação técnica e humana (desenvolvimento de habilidades socioemocionais).

Interessante destacar que um(a) respondente colocou que escolheu ser professor(a) pelo reconhecimento dos(as) estudantes. Mesmo que apenas uma pessoa tenha contribuído com esta resposta, podemos pensar na importância da relação dialógica entre estudantes e docentes, na confiança e importância da afetividade para as aprendizagens. Podemos analisar também que, sob o viés de uma identidade fortalecida, socialmente e profissionalmente, a docência pode tornar-se mais atrativa para jovens. No Gráfico 03 explicitamos as informações sobre o quanto professores(as) consideram satisfatórias ou não as relações interpessoais entre estes e os(as) alunos(as):

Gráfico 03 - Relação interpessoal entre alunos(as) e docentes (escala 1= pouco e 5 = muito)



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Observando os índices verificamos que a maioria docente, 44 respondentes, consideram satisfatória a relação interpessoal com os(as) estudantes. Isso reforça a importância da relação dialógica entre o professorado e os(as) aprendizes, por meio de uma prática consciente, intencional e humanizada. Mesmo que ainda perdurem maneiras de pensar e trabalhar em uma perspectiva liberal e conservadora, as novas gerações têm a tendência de vir para a escola com sede de interações transformadas, menos verticais e impositivas, com respeito à diversidade humana e de pensamento. Segundo Barros (2015), as subversões geracionais resultantes das diferentes subjetividades relacionadas à pós-modernidade oferecem questionamentos relevantes na esfera educacional, trazendo novos aprendizados à prática pedagógica, na ressignificação de linguagens, compreensão (e discursos) com novas metodologias, projetos pedagógicos interdisciplinares, etc.

No que se refere à afinidade interpessoal entre pares, os(as) docentes, 43 contestaram que percebem a interação, de maneira geral, como satisfatória; 7 servidores ficaram a meio termo (14%), em relação ao assunto - nem tanto contentes na relação com seus/suas companheiros(as) de trabalho. Temos consciência da complexidade que há nas relações humanas. No período de 2020 a 2022, o distanciamento presencial, decorrente da pandemia pelo Covid 19, acentuou o patamar das desigualdades sociais, houve também, o acirramento de perspectivas políticas extremistas – afetando positivamente com a união e resistências e negativamente com ações de egoísmo, ódio e precarização das relações de trabalho escolar ou não. De acordo com Martins, Damasceno, Sousa et al, 2021:

É possível perceber como neste período pandêmico e de virtualização do ensino os professores se deparam com a falta de recursos para responder, de seu lugar tanto social quanto subjetivo, às demandas que lhes são endereçadas. O que, de certo modo, acarreta uma série de consequências no seu fazer educador, como veremos adiante. Com isso, percebemos a necessidade de reflexão acerca dos novos modos de educar na pandemia, em especial na presença das insuficientes estratégias político-pedagógicas que veem na transposição da escola aos aparatos digitais, muitas das quais ocorrem sem adaptações e contextualizações, o caminho para educar na pandemia (KOHAN, 2020a; MONTEIRO, 2020). Vemos surgir no discurso dos professores o quanto esta nova modalidade de ensino provoca alterações na prática docente. Ao ter contato com as experiências dos/as professores/as, notamos que estes traziam resquícios de insistentes transposições de suas práticas, as quais não respondiam ao contexto atual, às singularidades dos estudantes e tampouco aos seus desejos enquanto sujeitos da educação. De modo geral, percebemos angústias laborais em relação às exigências que não correspondiam, por um lado, com a sua formação e, por outro, com a jornada de trabalho anterior a pandemia. Essa angústia se fazia refletida nas recorrentes solicitações de preparo pedagógico e psicológico, pois se sentiam desamparados frente às demandas de trabalho. (MARTINS, DAMASCENO, SOUSA et al, 2021, p. 265)

A dinâmica interativa entre professores(as), supervisão escolar e direção também ficou no patamar próximo aos apresentados anteriormente, 40 (quarenta) e 42 (quarenta e dois) respectivamente, consideram suficiente as interações interpessoais. Mesmo com índices positivos, pensando na relação do professorado com cargos de gestão, percebemos que cerca de dez docentes acreditam que tal proximidade é insatisfatória.

A avaliação da SRE (Superintendência Regional de Ensino) foi decrescendo para um índice negativo, onde vinte e nove participantes disseram estar insatisfeitos com essa parceria. O atual governo de Minas Gerais foi repudiado pela maioria, 42 (quarenta e duas) pessoas, pois desacreditaram a existência de uma relação produtiva e eficaz com a atual gestão estadual.

Se formos refletir, nos últimos tempos houve um acirramento nas cobranças, com pressões muitas vezes coercitivas, o ambiente escolar pós pandemia, aos poucos, foi tomado por intolerância, silenciamento e precarização das relações humanas. Exemplificando: quando um grupo de indivíduos se une, numa perspectiva de delação de seus/suas compartes, de vigilância, o trabalho colaborativo se enfraquece e a tirania toma conta. Para governos ultraliberais, a desarticulação é um combustível essencial para confundir, alienar, explorar *legitimamente* os(as) servidores(as).

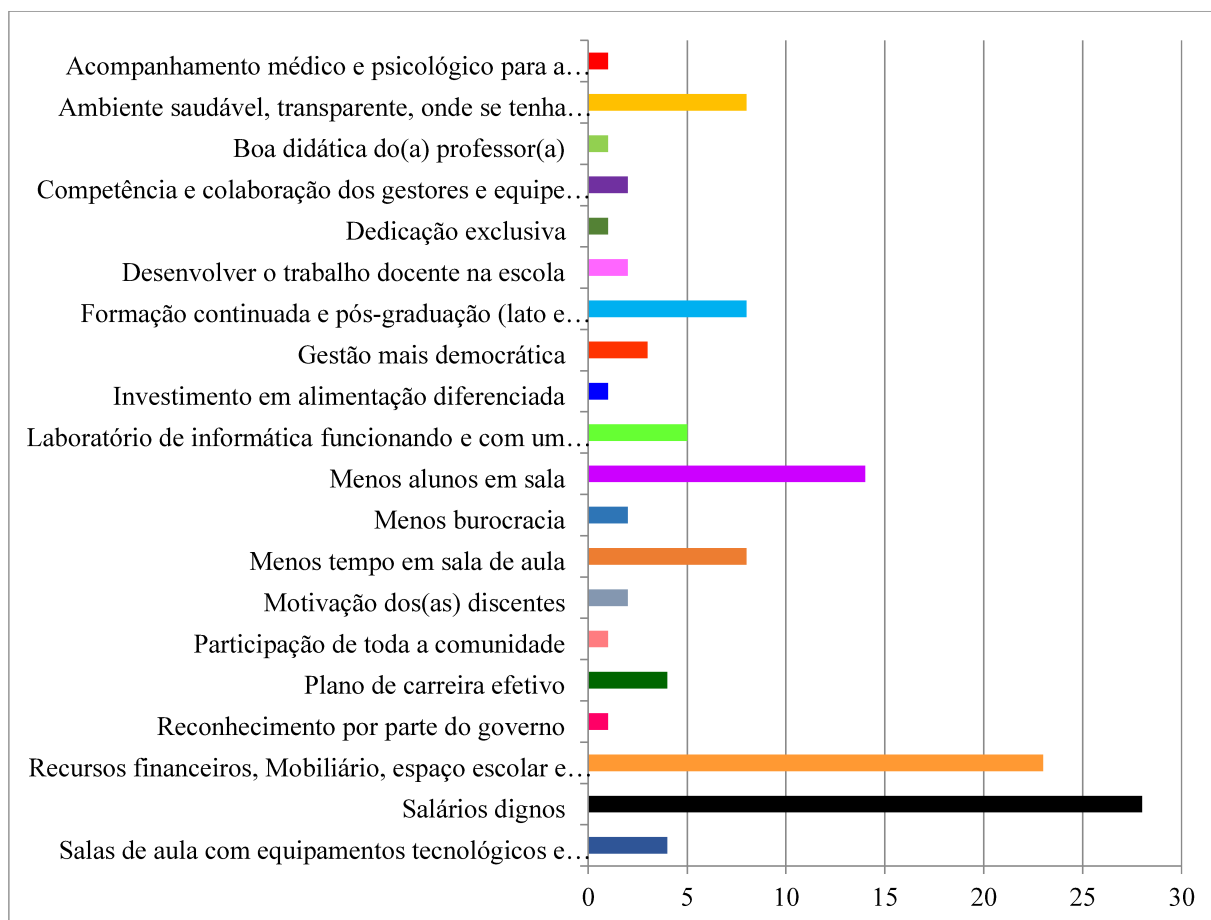
Investigamos, também, como se dá o processo de comunicação e escuta no ambiente escolar. Depreendemos que 48% dos(as) docentes consideram parcialmente democrático e eficaz este processo, seguido de 24% que o consideram democrático e eficaz. Um montante de quinze docentes respondeu que o considera confuso, insuficiente ou não souberam opinar.

Com relação a esta temática ficamos intrigadas partindo da perspectiva de que o professorado tem sido bastante reativo às condições atuais de trabalho, bem como, às imposições que acontecem no ambiente escolar – mesmo que informalmente.

A questão do cumpra-se, ou perca pontos na avaliação de desempenho, quiçá o posto de trabalho. O não sei opinar pode indicar conformismo, deixa como está, qual autonomia tenho para mudar este processo?!

Em prosseguimento perguntamos: Em sua opinião, quais as condições de trabalho ideais para o exercício da docência?

Apresentamos as respostas no Gráfico 04, a seguir:

Gráfico 04 – Condições ideais para o exercício da docência

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Identificamos na síntese das respostas docentes, apresentada no Gráfico 04, as condições ideais para a execução do trabalho docente, dentre elas estão aspectos objetivos e outros subjetivos. A maioria dos(a) respondentes apontou o salário digno como algo fundamental para o exercício da docência, também comentaram sutilmente sobre valorização da carreira.

Como já destacamos, os(as) professores(as) sentem a necessidade de melhores salários devido à crise estrutural de nosso sistema econômico e mundial, bem como, porque os(as) docentes não têm acesso aos frutos reais de seu trabalho devido à exploração do sistema capitalista que, mudou substancialmente as relações de trabalho.

De acordo com Rodrigues (2016), é preciso pensar, todavia, que a remuneração docente está interligada a fatores complementares como: legislações, plano de carreira, jornada de trabalho, formação profissional, que também interferem, de forma direta, no salário inicial do professorado e em ajustes futuros e progressivos. Uma vez que os estados e municípios possuem autonomia para gerir seus sistemas de ensino, perfazendo uma contumaz heterogeneidade no

país no que tange a tais aspectos, com situações de grande precariedade e insatisfação profissional.

Outra vertente reivindicada foi a diminuição do tempo de atuação em sala de aula, sugeriram o regime de dedicação exclusiva, também para a rede pública estadual de Educação Básica porque nas respostas, identificamos que 35 professores(as), por melhor remuneração, chegam a trabalhar em mais de um turno ultrapassando as 40(quarenta) horas semanais.

Os(as) participantes do estudo bradaram por aumento dos recursos financeiros (investimentos) para as unidades escolares, mobiliário adequado, espaço escolar e materiais em boas condições de uso (acessibilidade) e suficientes. Este foi o segundo item que apareceu em maior quantidade nas respostas, demonstrando a necessidade de condições objetivas para realizarem o trabalho docente nas escolas estaduais de Uberlândia-MG. Muitas contam com cadeiras e mesas velhas, com pregos e parafusos à vista, quadras esportivas sem reforma e com piso rachado, laboratórios de informática inoperantes, etc. Uma estrutura escolar organizada e segura pode permitir o uso regular de outros espaços escolares, propiciando novas formas de interação e aprendizagem.

O professorado mostrou, entretanto, preocupação com a falta de investimento⁴⁷ em tecnologia nas escolas. Isso, durante a pandemia, complicou bastante o trabalho docente, alguns/algumas inclusive, fizeram investimento do próprio bolso: compraram celulares/notebook, aumentaram o serviço de Internet (pacote de dados), fizeram impressão de materiais e usaram a energia elétrica de casa – sem qualquer reembolso do Estado.

No que se refere às condições ideais de realização do trabalho nas escolas estaduais em Uberlândia, destacamos duas colocações dos(as) docentes: 1) Ter acompanhamento médico e psicológico nas escolas; 2) Investimento em alimentação diferenciada. Realmente trata-se de propostas ideais para escolas públicas, tendo em vista que o máximo que fazemos é apoiar psicologicamente uns aos outros ou solicitar documentalmente atendimento médico e psicológico na rede pública de saúde, ou particular para famílias com convênio. Com relação à alimentação, existe uma parceria do estado com a agricultura familiar para compra de alimentos. Porém, nem sempre é servida uma alimentação balanceada e funcional; em algumas escolas suas hortas estão inativadas por falta de recursos; não é enviada para as unidades escolares alimentação especial para: diabéticos; celíacos; alérgicos e com intolerância

⁴⁷Fonte:<https://www.beatrizcerqueira.com.br/2021/10/25/001-deputada-e-deputado-interpelam-governador-sobre-afirmacao-inveridica-de-ajuda-de-custos-para-trabalho-remoto-de-professores-na-pandemia/>. Uma outra fonte da cidade de Curitiba, respalda a situação vivida pelos docentes da rede estadual de Minas Gerais: <https://appsindicato.org.br/professoras-tem-trabalho-triplicado-durante-a-pandemia-e-pouco-apoio-do-governo/>

alimentar, tampouco as crianças podem trazer comida diferenciada de casa. Seria oportuno tornar a questão alimentar nas escolas como: ciência/aprendizagem, conhecimento/pesquisa, saúde preventiva, reaproveitamento, entre outros aspectos.

Verificamos que os professores e as professoras desejam exercer a docência em turmas com um menor quantitativo de estudantes (sem superlotação). Esta luta da categoria é constante desde a educação infantil, onde o cuidar é mais enfático do que o ensinar, migrando para os outros níveis de ensino. Na Rede Estadual Mineira, os legisladores elaboram resoluções para orquestrar a enturmação no quesito numérico. A Resolução n.º 4672 de dezembro de 2021⁴⁸, instituiu os seguintes quantitativos: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): 25 (vinte e cinco) alunos(as) por turma; Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º): 35 (trinta e cinco) alunos(as) por turma. Então, como a legislação já vem pronta para ser cumprida pelos(as) gestores(as), os(as) docentes pouco podem opinar sobre esta questão. Cumpra-se.

As repostas revelam que os(as) professores(as) desejam trabalhar em um ambiente saudável, com comunicação transparente, onde se tenha respeito e que se possibilite o diálogo, condição essencial para o exercício do trabalho docente que contribua para a humanização do ambiente escolar e das relações humanas, e promova o fortalecimento da identidade profissional dos(as) professores(as).

O altruísmo, respeito, carícia (afetividade) e a ética se interligam e harmonizam/fortalecem as pessoas e os ambientes; trazem segurança, viabilizam a comunicação clara, a colaboração. Quando os(as) docentes, humanos que são, retomam a importância das relações compassivas, respeitadas e saudáveis, no ambiente de trabalho, estes(as) clamam por humanização no espaço escolar, tal como propõe Frei Betto:

Assim como a ternura, a carícia exige total altruísmo, respeito pelo outro e renúncia a qualquer outra intenção que não seja a da experiência de querer bem e de amar. [...] O afeto não existe sem a carícia, a ternura e o cuidado. O afeto necessita da carícia para sobreviver. [...] Em seu sentido melhor (a carícia) reforça também o preceito ético mais universal: tratar humanamente cada ser humano, quer dizer, com compreensão, com acolhida, com cuidado e com carícia essencial. (FREI BETTO, 2014, p.4).

Com relação às condições ideais de trabalho, 8 respondentes consideraram a possibilidade de participação em formações contínuas e pós-graduação lato e stricto sensu. Mesmo não se tratando de um número volutuoso, ficamos otimistas pelos(as) docentes que seguem investindo

⁴⁸ Fonte da resolução: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4672-21-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20Public.%2010-12-21.pdf#:~:text=%2D%20nos%20Anos%20Iniciais%20do%20Ensino%20Fundamental%3A%2025%20\(vinte%200e,\(quinze\)%20alunos%20por%20turma.](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4672-21-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20Public.%2010-12-21.pdf#:~:text=%2D%20nos%20Anos%20Iniciais%20do%20Ensino%20Fundamental%3A%2025%20(vinte%200e,(quinze)%20alunos%20por%20turma.)

em sua formação e profissionalização. Também vislumbramos uma aproximação maior entre os(as) atuantes na educação básica com a academia.

No que diz respeito às oportunidades de formação contínua oferecidas pela Rede Estadual de Ensino, e, como elas vêm contribuindo com o desenvolvimento profissional docente, identificamos um parecer desfavorável nas respostas, pois 20 servidores(as) acreditam que os momentos formativos pouco contribuem (índice variou de 1 a 2, em uma escala de 1 a 5). O restante, 24 docentes, marcaram o número 3 muito próximo do estrato relativo a pouco. Somente 6 pessoas opinaram que os espaços formativos importam.

A partir da análise dos dados, ponderamos: será que se estes momentos de aprendizagens fossem pensados junto com os(as) docentes, observando suas reais necessidades de trabalho, talvez pudessem fazer mais sentido para este coletivo?

Acreditamos que com trabalho coletivo e trocas de experiências, talvez, os espaços formativos se tornassem lócus de aprendizagem colaborativa e de desenvolvimento profissional. Todavia, existe outro lado do percurso formativo e de profissionalização.

Shiroma (2004), nos alerta para a perspectiva de que os diversos efeitos das ideologias e políticas públicas formativas implementadas, para o professorado, podem fomentar a disputa entre pares: o individualismo. Ou seja, estimular a cultura de opressão a quem deseja estudar, e/ou produzir padrões de ranqueamento de conhecimentos na escola.

Por parte dos(as) docentes, o chamado à profissionalização constitui-se, geralmente, em uma maneira de obter melhores condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social. Ao passo que para o Sistema (Rede Estadual de Ensino de Uberlândia), profissionalizar torna-se ato para gerir conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, estratégias essas para gerenciar/controlar o enorme contingente de docentes.

A seguir perguntamos: No seu ponto de vista, o que é qualidade do e no trabalho docente? As repostas foram organizadas no Quadro 18:

Quadro 18 - Qualidade do e no trabalho docente

RESPOSTAS
Uma proposta pedagógica que envolva satisfação docente e aprendizado do(a) aluno(a). É trabalhar com os(as) estudantes não apenas os conteúdos da BNCC, mas buscar construir conhecimentos junto com eles(as).
Ensino sem monotonia e com equipamentos funcionando. É quando o docente realmente se preocupa com o discente.
Domínio do conteúdo por parte do docente.
Qualidade do trabalho docente é identificada no alcance de metas pré-estabelecidas.
Qualidade no trabalho é quando temos condições de aplicar as estratégias que planejamos.
Compreende a atenção e o cuidado, a qualidade do ensino.
Motivação dos discentes.
A qualidade para mim está diretamente ligada ao impacto (positivo) causado na vida do aluno.

Se o trabalho do professor fosse visto como essencial para toda a sociedade. Valorização do docente em primeiro lugar.
Condições de trabalho decentes. Qualidade está correlacionada com o estado psicológico do profissional. Diálogo entre toda a equipe, não só o pedagógico. Onde todos se ajudam. É trabalhar em condições que não prejudiquem a saúde emocional e física dos profissionais. Gastar menos tempo com burocracias.
Poder trabalhar com todas as ferramentas adequadas para uma melhor educação.
Tranquilidade. Tempo para criar, observar a realidade dos alunos.
É ter nossa experiência valorizada.
Valorização docente através de programas que incentive a qualificação docente.
A qualidade também está associada ao olhar mais cuidadoso com a realidade escolar.

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

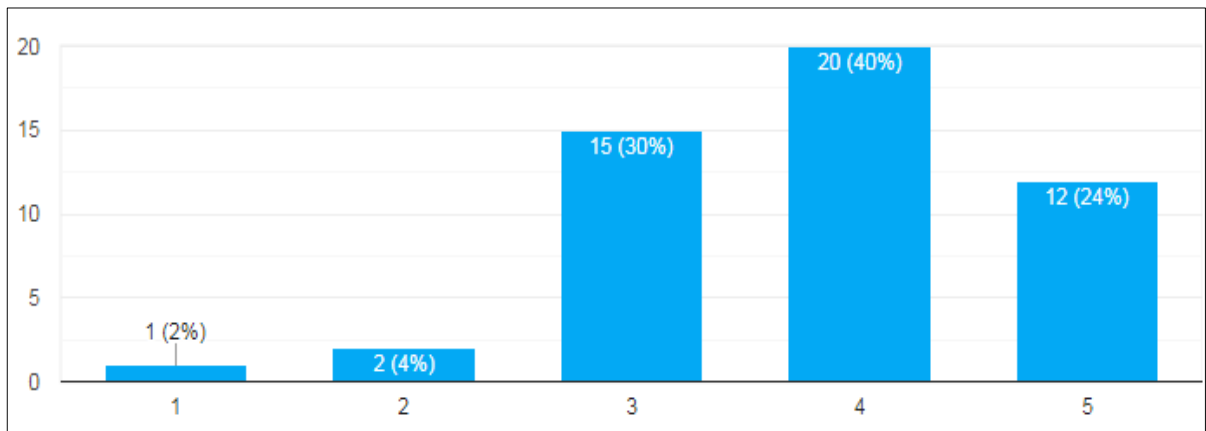
Partindo da leitura das respostas organizadas no Quadro 18, nos certificamos que os(as) docentes tornaram muito próximas as devolutivas acerca das condições ideais de trabalho e o que é qualidade do e no trabalho docente. Uma vez que, retomou a questão da valorização salarial, diminuição da jornada de trabalho, o desejo de reconhecimento social da profissão docente. Se nos colocarmos no lugar dos(as) professores(as) deste estudo, também poderemos considerar as questões colocadas como complementares (questões 11 e 12 do questionário).

Todavia fomos surpreendidas por algumas respostas de cunho inovador e relevantes para nossa discussão. Os(as) respondentes consideraram como fator qualitativo para a docência existir uma proposta pedagógica que envolva a satisfação docente e o aprendizado do(a) aluno(a). Que o sistema de ensino, através das escolas e seus/suas docentes promovam uma educação que não seja reprodutora de conhecimento (bancária), monótona e tradicional.

Responderam que a qualidade do trabalho dos(as) professores(as) também está associada ao olhar mais cuidadoso em relação à realidade escolar e sua riqueza e complexidade. Um(a) docente respondeu “A qualidade para mim está diretamente ligada ao impacto (positivo) causado na vida do aluno”, desvelando a preocupação do professorado com um exercício justo da docência e responsabilidade com a aprendizagem dos(as) alunos(as). Avultaram que sentem a necessidade de que as experiências docentes sejam valorizadas, bem como, existam incentivos para compartilhamento e publicação dessas.

Conforme os dados demonstram no Gráfico 05, com relação à relevância da formação inicial para o exercício da docência, inferimos que 64% das respostas, em uma escala de 1 a 5, os(as) docentes consideram muito importante a formação inicial.

Gráfico 05 – Importância da formação inicial (licenciatura/bacharelado) para o exercício da docência (escala 1= pouco e 5 = muito)



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Na sequência convidamos os(as) docentes a refletirem sobre a importância das políticas públicas nacionais para a formação docente. As ponderações dos(as) professores(as) foram sintetizadas no Quadro 19:

Quadro 19 - Importância das políticas públicas para a formação docente

RESPOSTAS	
<p>Importante (apareceu 19 vezes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - São de extrema importância para a atualização. - De muita valia, desde que aconteçam de fato na prática. - Incentivar profissionais a atuar na área da educação. - Um melhor aproveitamento para o desenvolvimento docente. - Acho essencial que elas sejam discutidas e elaboradas como forma de apoio aos docentes em exercício. - As políticas públicas amparam a nossa formação. - É extremamente importante! Ser professor não é nascer sabendo tudo. As coisas mudam e precisamos sempre estar em constante aperfeiçoamento. - Muito importante que os governantes pensem em seus professores, oferecendo meios para que todos consigam melhorar seu conhecimento. - Melhoria da qualificação. - Só com as políticas públicas podemos ter garantia dos direitos dos docentes. - De grande importância, uma vez que com os baixos salários fica quase impossível ao professor investir em formação continuada.
<p>Quase nenhuma/Mínima (apareceu 03 vezes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os órgãos responsáveis deveriam ter mais interesse. - Papel aceita tudo. - Pouca contribuição. - Cada vez mais as instituições políticas são insuficientes e desacreditam o profissional da educação. - Políticas públicas têm como obrigação promover a formação contínua dos docentes durante toda sua vida profissional.

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

É unanimidade, para os(as) docentes, a importância das políticas públicas para a formação docente, inclusive para garantia de direitos. Estes acreditam em qualificação, aperfeiçoamento, melhoria no nível de conhecimento e desenvolvimento profissional.

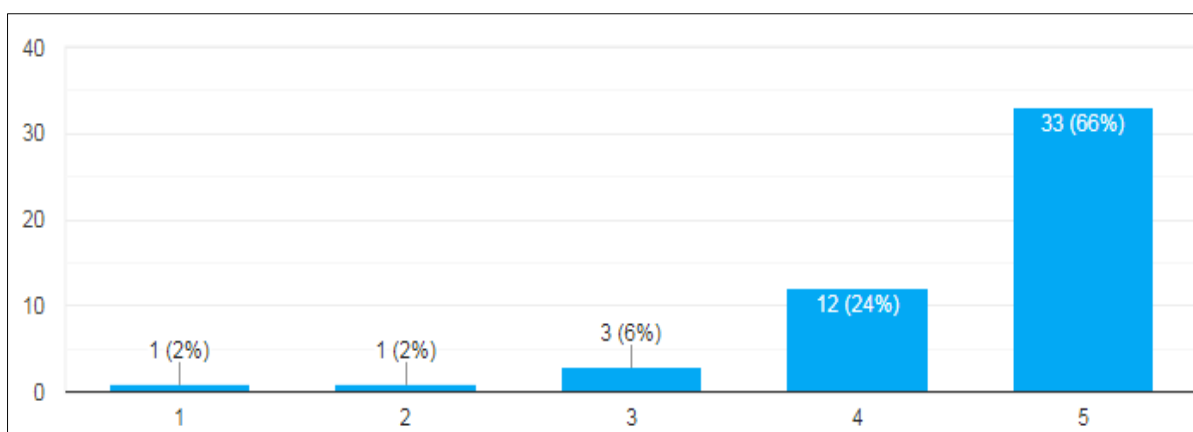
Entre as respostas, 3 não nos inspiraram crer em tais políticas, alegando falta de interesse dos órgãos públicos em relação ao desenvolvimento docente e, a burocratização dos processos: papel aceita tudo. Refletindo através de uma perspectiva, crítico-investigativa, nas respostas dos professores e professoras, depreendemos que muito ainda precisa ser ajustado em relação às políticas públicas para incremento da carreira docente.

O espaço-tempo precisa ser disponibilizado e garantido, as necessidades formativas desveladas pela equipe pedagógica/gestora das unidades escolares e o sistema de ensino, os recursos devem ser suficientes e empenhados pelos governos, a carreira docente carece de tornar-se um bem sociopolítico (essencial) para a sociedade moderna. Enquanto o sistema público e seus líderes continuarem investindo na proletarização da docência, a insegurança profissional poderá se alastrar ainda mais junto com o conformismo – **no sentido de deixar este sofrimento, fazer o possível**. A precarização corrente e desenfreada do trabalho dos(as) professores(as) oprime demais este coletivo, levando a um processo doloroso de alienação.

Ainda no Bloco B do questionário seguimos com alguns questionamentos: Você atua na sua função e ou disciplina da sua área de formação?

Um total de 48 (quarenta e oito) respondentes disse que sim. Depois perguntamos sobre o quanto atuar ou não em sua área de formação inicial, influencia a prática docente. As repostas estão organizadas no Gráfico 06:

Gráfico 06 – Atuar ou não na área de formação inicial influencia na prática docente (escala 1= pouco e 5 = muito)



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

A análise dos dados revelou que 45 professores(as) reconheceram que atuar na sua área de formação inicial interfere muito no trabalho docente. Retomando a discussão sobre a relevância da especificidade de conhecimentos profissionais de uma dada área. No caso da docência, para além do domínio de conteúdos e informações, o(a) trabalhador(a) da educação precisa saber ensinar entender a dinâmica do ensino-aprendizagem, conhecer sobre relações humanas e aprendizagem dialogada, enfim, entender que o trabalho docente exige qualificação.

No bloco Trabalho Docente II, aprofundamos em algumas questões relevantes. A primeira diz respeito aos fatores que dificultam o exercício da docência: jornada de trabalho longa e exaustiva (20,9%); baixa remuneração (19,1%); ausência de políticas públicas eficazes (16,4%); acúmulo de serviço (14,5%) e pressão/controlado do sistema escolar. Aqui estão reunidos os principais fatores que acirram e concretizam o processo de precarização da docência, bem como, as insatisfações do coletivo docente.

Como já discutido nesta dissertação, a cada ciclo os sistemas têm explorado os(as) professores(as), subtraindo inclusive as condições de saúde física e mental. A exploração da mais valia é cruel e, sem repasse de lucros (dividendos) para a classe trabalhadora da educação. O que aumenta é o controle, as pressões, a coerção, sem a contrapartida do recebimento de recursos materiais, logísticos, formativos, para o desempenho da função pedagógica.

A segunda questão pede para o(a) participante indicar o quanto as práticas pedagógicas que este(a) realiza dependem das condições objetivas de realização do trabalho docente, como: salário, recursos didáticos, espaço físico, etc. Majoritariamente (54%) dos(as) docentes consideram muito importante ter essas condições favoráveis nas escolas.

A escola funciona como um sistema complexo de engrenagens interdependentes. Só para exemplificar, na rede estadual de ensino de Uberlândia, aconteceram no primeiro semestre de 2022 duas avaliações: uma diagnóstica e outra trimestral. Muitas escolas tiveram que gastar recursos para imprimir as provas⁴⁹, mesmo havendo a possibilidade de que elas acontecessem de maneira digital. Todavia, fomos informadas pelas respostas dos(as) docentes boa parte dos

⁴⁹ O memorando de n.º 34 de 23 de maio de 2022, emitido pela Secretaria Estadual de Educação, deixa claro que: “Para a viabilização da aplicação impressa foram descentralizados recursos por meio do Termo de Compromisso - Aquisição de material de consumo e/ou serviços para atendimento das avaliações da educação básica, às escolas estaduais. Os referidos recursos devem ser utilizados para impressão dos cadernos de teste. Os Termos de Compromisso foram liberados no mês de fevereiro de 2022, sendo seu valor destinado à execução das três avaliações (1 Diagnóstica e 2 Trimestrais) previstas para 2022. Caso o valor destinado não seja suficiente ou, durante o período de aplicação da Avaliação, as caixas escolares que se encontravam inaptas tiverem sido regularizadas para receber o recurso, as SREs deverão entrar em contato com a Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais - DAVE, através do e-mail: dave.financieiro@educacao.mg.gov.br para solicitar novo envio de recurso.” (O documento é digital e encaminhado pela SRE/Uberlândia, para as escolas. Constatamos que o envio de recursos chega para as impressões, mas não para reforma/renovação dos laboratórios de informática.

laboratórios das escolas não possuem computadores não estão em pleno funcionamento e ou possuem laboratoristas.

Outro detalhe preocupante refere-se à instabilidade da plataforma que hospeda as avaliações formativas (SIMAVE), onde turmas foram duplicadas, dados sumiram, houve dificuldade para preenchimento das respostas dos(as) estudantes, etc. Inclusive, os cadernos de prova enviados para impressão, continham erros, e, foi preciso que a SRE encaminhasse novos exemplares destes. O revoltante desse processo foi que algumas escolas já haviam impresso as provas. Ignorando, as perdas físicas e de trabalho, enviaram um novo memorando de n.º 39 (2022), que daria maiores instruções e informações para substituição dos cadernos, outrora impressos. Informaram também que, seria modificada a data de encerramento da aplicação da avaliação trimestral. Vale lembrar que, mesmo com tantos desafios, as cobranças sobre os índices de participação dos(as) alunos(as) e o preenchimento dos formulários de respostas pelos(as) docentes foram rigorosamente verificados pela gestão escolar e a SRE.

Nesse sentido, consideramos que para a escola desenvolver realmente sua especificidade, humano-pedagógica, será necessário quebrar ou modificar a cultura de que a equipe docente “dá conta do recado”, mesmo diante de condições precárias e degradantes de trabalho.

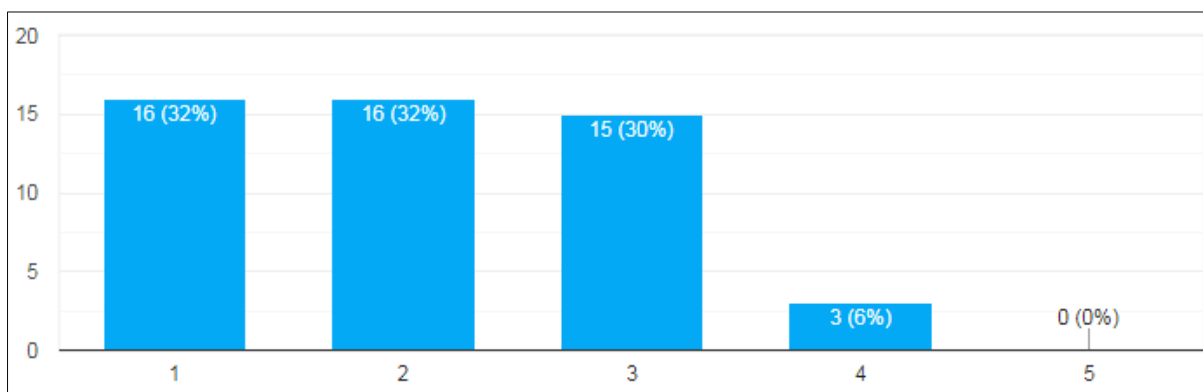
No terceiro mote de perguntas do questionário solicitamos aos(às) docentes apontarem o quanto as práticas pedagógicas que realizam cotidianamente são reconhecidas e valorizadas pela coordenação pedagógica, direção e comunidade escolar. Vinte e seis participantes consideram sua prática reconhecida e valorizada, 18 pessoas não têm certeza e 6 sentem-se desprestigiados.

Esta é uma temática complexa, pois na rede estadual foi instituído o controle como motor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e gestorial. Os espaços de diálogo e construção coletiva de conhecimento são mínimos. Como reconhecer e valorizar algo advindo, imposto, formatado pelos sistemas?

Na resistência, muitos se ajudam e trocam experiências. Mas, percebemos que a escola, braço do sistema, ainda tem contribuído – nem sempre voluntariamente – para abafar as autorias e ou desmotivar a criatividade. Há situações inclusive de constrangimento para aqueles(as) que cursam pós-graduação, tem práticas inovadoras e atrativas e ou questionam as imposições.

A próxima pergunta é sobre a valorização do trabalho docente pela sociedade, famílias, mídia, e os sistemas de ensino, conforme exposto no Gráfico 07:

Gráfico 07 – Valorização do trabalho docente: sociedade, famílias, mídia, sistemas de ensino (escala 1= pouco e 5 = muito)



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

As informações contidas no gráfico nos situa sobre o desprestígio sentido pelos(as) docentes com relação ao trabalho realizado, na ótica da sociedade, família, mídia e sistemas de ensino. Percebemos um descrédito e distanciamento nesta relação. A escola precisa prioritariamente da comunidade social, do estabelecimento de parcerias e da validação do serviço prestado – como estímulo. Pereira (2017) realizou um estudo interessante sobre a imagem docente na rede social *Facebook*.

As imagens [colhidas na rede – aporte nosso] traduzem essa desvalorização, exaltam ainda as precárias condições de trabalho em principal pela questão salarial que afetam a qualidade do ensino e motivação docente. Nas imagens os professores estão envolvidos em situações contraditórias e contrárias ao bom desempenho de suas atividades através do excesso de cobranças, salas lotadas, vivência itinerante (a jornada de trabalho dupla ou até mesmo tripla), desanimados, reféns de um sistema corrompido, e em constante luta para sobreviver em meio ao caos. Em muitas vezes este profissional adoece encerrando precocemente suas atividades profissionais. (PEREIRA, 2017, p. 143)

Destacamos este trecho para elucidar sobre a existência de um imaginário social negativo (distorcido) sobre a docência. Segundo esta representação, o(a) docente ao deflagrar greve é para não trabalhar, se adoecem são dependentes de atestados e do famoso medicamento de nome comercial “Rivotril”, têm duas férias por ano e reclamam, entre outros aspectos. Há, contudo, a perspectiva que reforça a docência como missão e trabalho nobre. Em verdade, observamos que contemporaneamente a precarização crônica do fazer docente têm afugentado novos(as) educadores e permitido que o coletivo social desmereça e desrespeite um trabalho tão importante e específico.

A pergunta “Indique como você se identifica em relação ao trabalho que realiza como professor(a): feliz; dividido(a); ridicularizado(a); desvalorizado(a); cansado(a); lutador(a); resistente; importante; em desenvolvimento (opções de alternativa), contribui para ampliar a reflexão crítica e corroborar com a discussão, uma vez que, trata-se de como o professorado se identifica em relação ao trabalho desempenhado na carreira do magistério. Um montante de 35 respostas revela o sentimento docente de desvalorização e cansaço decorrente do sofrimento provocado pelos efeitos do neoliberalismo e do gerencialismo prevalentes nas políticas públicas mineiras.

Em contrapartida, 19 docentes respondera que se encontram felizes e lutadores, desvelando a parte forte e de resistência presente nas unidades escolares e na consciência dos(as) professores(as). Por que este número que ainda luta e resiste, continua na carreira?

As respostas apresentadas são: 22 participantes salientaram que têm vocação pela docência; outros(as) 19, indicaram o fator estabilidade; 9 docentes relatam que permanecem na docência por falta de opção e 3 por conta do salário. Destacamos algumas respostas para exemplificar as concepções docentes:

Na docência posso ser professora e altruísta ao mesmo tempo;

O primeiro fator certamente é vocação, mas infelizmente muitos vão fazer um “bico” na educação por falta de oportunidades dentro das áreas de atuação do bacharelado concluído, presenciei muitos da geografia nessa situação;

Outra situação vexatória é a formação R2 que dá livre formação a partir de 6 meses, para qualquer pessoa com diploma de nível superior se aventurar na docência.

Preocupante a confusão dos(as) docentes com relação a profissão! Realmente ainda não conseguimos compreender sobre o grau de consciência docente sobre a precarização/degradação da docência. Vocação, dom divino, onde fica a profissionalização? Falta de opção, mas escolho uma carreira publicamente tão complexa?!

Para compreendermos a complexidade da função social da profissão docente, assinalamos as consequências decorrentes da pandemia de COVID-19, que, afetou de maneira severa o trabalhador das escolas de educação básica e superior no Brasil. Com o intuito de apreendermos o fenômeno nas escolas estaduais em Uberlândia, questionamos os(as) docentes se no período de distanciamento e suspensão das atividades presenciais, a quantidade de horas trabalhadas aumentou ou diminuiu.

Em resposta, 33 docentes declararam que a quantidade de trabalho triplicou o trabalho e 12 disseram que aumentou um pouco. Mais uma vez a presença da precarização do trabalho de

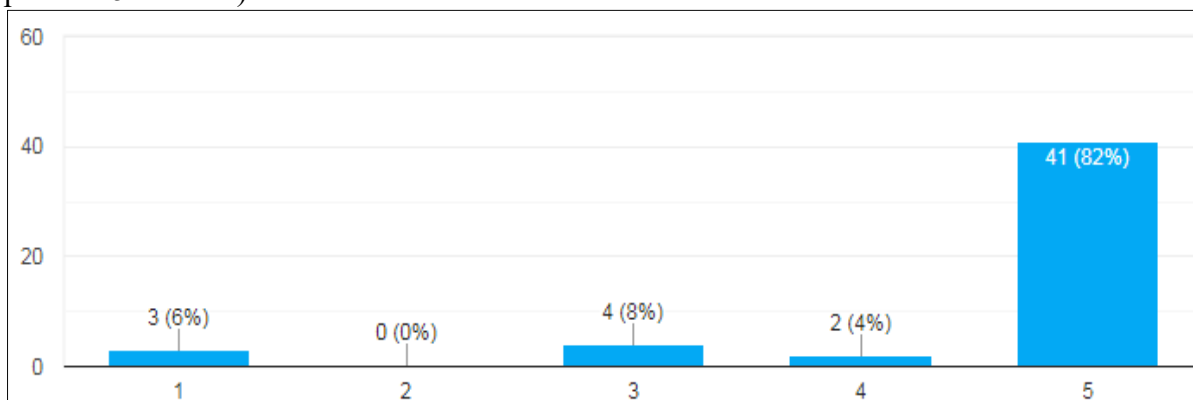
professores(as), que inclusive tiveram que conciliar o espaço doméstico, a atenção aos familiares com estudantes e respectivos familiares, até mesmo fora de seu horário de trabalho. Muitos docentes tiveram que aprender praticamente de um dia para outro o uso de tecnologias, mídias, criação de conteúdo, sobre aprendizagem colaborativa, instrumentos avaliativos eletrônicos, etc. Isso triplicou o trabalho, pelas resistências de aprendizagem docente, mas também porque os sistemas não investem nestes tipos de formação.

Na sequência arguimos sobre como os(as) docentes conseguiram conciliar o espaço familiar/doméstico com as atividades escolares, em tempos de pandemia e ensino remoto. Doze participantes responderam que foi muito difícil, com a diminuição da privacidade, alguns *surtos*: o espaço-tempo ficou desesperador. Alguns/algumas nos contaram que tiveram que separar ambientes na casa, para cada indivíduo, de maneira que não atrapalhasse a atividade/trabalho do outro.

Houve relatos de professores(as) que tiveram que adquirir mais computadores, celulares, melhorar a Internet, fazer quadro de horários e usar despertador para cronometrar os horários. Para dar conta do trabalho os(as) disseram que: “No início estava trabalhando o dia todo sem horários para parar”; “Meu trabalho em casa aumentou e o gasto com energia, Internet, equipamentos eletrônicos também, sem contar o atendimento aos pais que ultrapassaram a jornada de trabalho”; “Malabarismo pedagógico”. Outros(as) respondentes desvelaram que a situação foi se ajeitando, dando para conciliar, aconteceu como era possível – conformismo ou resistência?

Após a exposição do contexto pandêmico de trabalho vivido pelo professorado, organizamos no Gráfico 08 o quanto os(as) professores consideram que o trabalho docente tem sido precarizado e desvalorizado.

Gráfico 08 – O quanto o trabalho docente tem sido precarizado e desvalorizado (escala 1= pouco e 5 = muito).



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

A partir das respostas de 43 docentes (somatória dos valores 4 e 5), constatamos que a docência tem sido constantemente precarizada e desvalorizada. Compreendemos que a precarização é sentida principalmente no bolso dos(as) docentes e no sentimento de desprestígio. Todavia, a precarização é um processo complexo e alienante. Para respaldar nossa assertiva, perguntamos também sobre o quanto os(as) docentes consideram que seu trabalho não é reconhecido e invisível, sendo que 26 docentes acreditam que não são reconhecidos e ou são invisibilizados; outros(as) 14 ainda têm dúvidas sobre esta questão, dez disseram que não se sentem de tal maneira. Arguimo-nos: como os docentes enxergam a invisibilidade e a valorização de seu trabalho? Será que buscam o sentido literal dos termos, ao invés do conteúdo político - criticidade?

Para compreendermos é necessário considerarmos o contexto histórico de (des)profissionalização, proletarização do trabalho, desfiguração da identidade docente, desarticulação de coletivos e expropriação de direitos básicos. De acordo com Vieira (2019), os(as) professores(as) com mais tarefas para realizar e metas (gerenciais) a cumprir, alcançam os processos de intensificação do trabalho intelectual, físico e emocional, presentes no cotidiano do contexto escolar. Concomitantemente, apreendem a realidade de suas más condições de trabalho, porque, apesar dos discursos populistas dos órgãos governamentais e das empresas em prol da valorização da educação, os(as) docentes percebem a precarização de suas condições de trabalho, o adoecimento, o silenciamento.

Com relação ao silenciamento, não nos remetemos à ausência de som e sim consideramos aqui, silenciamento, como a opressão das ideologias, do discurso, do pensamento politizado – algo geralmente imposto. Nessa perspectiva, identificamos que 25 professores(as) se sentem silenciados no contexto escolar. Outros(as) responderam no meio termo e não se posicionaram claramente e 09 responderam que não se sentem silenciados. Compreendemos que esta questão é muito complexa e delicada, uma vez que ser silenciado é uma ação política e intencional que, pode facilitar a coação e o cumprimento de ordens abusivas e/ou exploratórias.

Os processos de silenciamento, com a produção de invisibilidade e de subalternidade, atravessam o discurso hegemônico sobre qualidade/produtividade, a qualquer preço ou condição laboral. As considerações de Esteban (2008, p. 15), contribuem para ampliar a reflexão crítica em torno do processo de silenciamento:

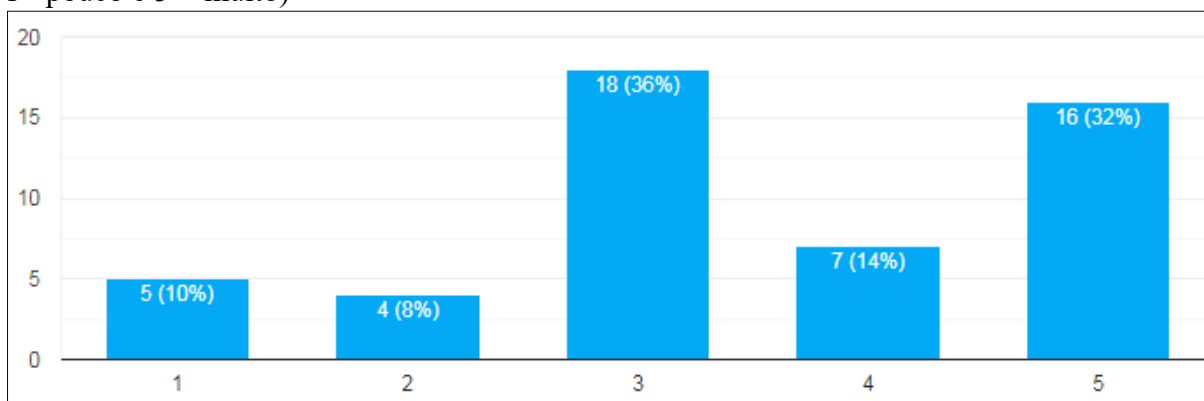
As políticas propostas, ou os delineamentos sugeridos, a partir do silenciamento da heterogeneidade, se sustentam em percepções fragmentadas do contexto social e articulam procedimentos coerentes com as exigências do modelo capitalista em vigor.

Porém, os discursos amparados na promoção da qualidade da educação e na geração de igualdade de oportunidades colocam à margem do debate os processos sociais e as dinâmicas de poder que produzem a diferença como justificativa para a desigualdade e propõem a negação do outro como percurso para a construção de relações menos injustas. Assim, o outro é sempre marginalizado e excluído, mesmo quando capturado pelo discurso da inclusão. O outro é narrado por discursos que se pretendem globais, embora constituídos por fragmentos, repleto de lacunas e configurados exatamente na ausência do sujeito; a narrativa é tecida como parte das relações assimétricas de poder, destituindo os sujeitos diferentes da condição de narradores de si mesmos. (ESTEBAN, 2008)

Para Orlandi (2007), a política inquisidora do silêncio enfatiza que o dizer do sujeito histórico esconde sempre outros dizeres (polissemia), outros sentidos, outras vozes e experiências. Os recortes e supressão dos dizeres docentes e o procedimento de mostrar uma coisa e esconder outras têm uma conotação política, muitas vezes alienante. Todavia, o processo de silenciamento não pode ser indistintamente associado à covardia, negação ou apatia. Visto que, geralmente, é imposto por outrem junto com as suas convicções (não-libertárias) na forma de: censura, exploração intelectual, abafamento de ideias, desqualificação de ideias/discurso, difamações, entre outros aspectos.

Não podemos nos esquecer da situação em que se combina na realidade docente: o silenciamento com o adoecimento. Esta interseção traz aspectos ligados à visibilidade e invisibilidade também, isto é, usualmente quando um(a) docente é silenciado intencionalmente, pode adoecer emocionalmente porque é preterido, e, fisicamente com dores crônicas, de garganta, estômago, enxaquecas, etc., - visível/invisível. Quando adoecem e são silenciados, professores e professoras iniciam uma busca/resgate pelo poder ser, pertencimento, por ser olvido(a). Nem sempre estes(as) encontram espaços acessíveis de escuta, diálogo, apoio, caminham às vezes adoecidos, invisibilizados e emudecidos. No Gráfico 09 apresentamos as respostas sobre o quanto os(as) educadores sentem-se adoecidos em função do seu trabalho:

Gráfico 09 – Quanto os(as) docentes estão adoecidos em função do trabalho exercido (escala 1= pouco e 5 = muito)



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

As respostas revelam que 23 professores(as) consideram que têm adoecido em função do exercício da docência, devido à exacerbação das funções, controle excessivo do trabalho, relações humanas e de comunicação ineficazes e silenciadoras. Dezoito participantes localizaram suas respostas no grau 3, desvelando estar a caminho de possível adoecimento, potencialmente capaz de afetar a carreira e a saúde mental e física. O restante, 9 professores(as) expressaram que se sentem pouco adoecidos e/ou afetados pelo trabalho docente.

Posteriormente indagamos se o(a) professor(a) precisou tirar licença saúde por conta da sobrecarga de trabalho. As respostas revelaram que do total, 18 não precisaram da licença para cuidados com a saúde, contudo alguns(algumas) destacaram:

[...] carrego as consequências até hoje; me apego com a minha fé;

[...] precisei procurar ajuda por crises de ansiedade;

[...] não porque sou forte;

[...] não, porém senti e sinto que às vezes preciso;

[...] aguentei a pressão até o final com um turbilhão de sentimentos, emoções, mas que diversas vezes pensei em procurar um especialista de saúde.

Nos relatos identificamos que os(as), mesmo evitando a licença, boa parte dos respondentes acabam por ter consciência do processo alienante inclusive na questão do autocuidado. Ao carregar as consequências ou aguentar a pressão o professorado traz em evidência a nossa humanidade, o ideário de que os(as) docentes não são figuras míticas que tudo suportam e combatem, apesar da alegação feita: sou forte. Tomamos assim consciência, como Lucena (2015), que no universo do trabalho capitalista, o adoecimento, continuamente, foi e é um fator intrínseco à situação de exploração, condições superdimensionadas para a suporte físico e psíquico do(a) trabalhador(a):

Os professores estranhados em sua própria condição de trabalho acabam por atuar em ambientes acadêmicos movidos por relações precárias entre seus pares assentadas em uma espécie de desertificação das próprias relações sociais. Essas formas de estranhamento acabam por envolvê-los nas teias da individualização máxima, entendendo a sua própria condição de sofrimento como natural e não social. (LUCENA, 2015, p. 45)

Entre as respostas, verificamos que 14 afirmaram que precisaram tirar licença médica. Os motivos respondidos foram⁵⁰: falta de voz, crise alérgica, problemas na coluna, dores em

⁵⁰ Cabe destacar que não houve um levantamento de doenças acometidas aos(às) docentes na base de dados da SEPLAG, tendo em vista, que o nosso direcionamento foi ouvir a perspectiva dos professores.

articulações, estresse, ansiedade, estafa, cansaço mental, hipertensão, câncer de mama, depressão, desgaste em vértebras, etc. Podemos perceber que os fatores motivadores ao adoecimento estão bastante ligados às emoções, ao como o corpo reage às pressões, desrespeito, e aumento famigerado da carga de trabalho.

Entendemos, todavia, que cada sujeito tem fatores genéticos e hábitos que predis põem a doenças, graves ou não. Entretanto, reiteramos que, atualmente, a exaustiva rotina de trabalho dos(as) docentes, os(as) afasta de uma alimentação saudável, dos exercícios físicos, das relações humanas saudáveis e/ou com animais, entre outros aspectos. Refletimos que o professorado precisa de apoio e políticas públicas para conseguir conciliar o trabalho com hábitos mais saudáveis.

O conjunto de repostas dos(as) revelou, até esse momento, o contexto de precarização da docência que perpassa todas as discussões apresentadas nesta dissertação, e então perguntamos: O quanto os(as) docentes pensaram em desistir da docência?

As repostas foram organizadas no Quadro 20 a seguir:

Quadro 20 - O quanto os(as) docentes pensaram em desistir da docência

Item	Pouco	Razoável	Médio	Muito	Extremo
Desistir da docência	07 (14%)	08 (16%)	11 (22%)	10 (20%)	14 (28%)

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Os dados indicam que 35 docentes já pensaram em deixar a profissão. Mesmo que em perguntas anteriores tenham mencionado sobre a estabilidade, questão salarial, vocação e ou falta de oportunidades. Atualmente, deixar a docência ou lutar por sua transformação deve ser encarado como um ato político docente. A transformação de nossa carreira e trabalho é mais fascinante e almejada, em contraponto, difícil e com a prerrogativa de necessitar demasiadamente da articulação do coletivo de professores e professoras.

O silenciamento, adoecimento e o desejo de desistir da docência tem relação com o respeito e as relações interpessoais, assim, para entendermos a relação possível entre esses aspectos do trabalho docente, perguntamos aos(às) professores(as): Você já foi desrespeitado e/ou assediado no ambiente escolar?

Apresentamos no Quadro 21 as repostas relativas à pergunta e com os encaminhamentos dos(as):

Quadro 21 – Síntese das Respostas dos(as) docentes sobre desrespeito e/ou assédio no ambiente escolar:

Respostas	Soluções para as questões apresentadas
SIM (31 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Reclamação junto à superintendência de ensino; - Troca de escola; Mudança de lotação; - Fiz um boletim de ocorrência; - Comunicado à gestão e supervisão escolar; - Sem reação; Não fiz absolutamente nada!! - Não pude fazer nada, a diretora era parente da pessoa que cometeu a agressão verbal; - Pedi a ajuda de um advogado; - Firmeza nas convicções; Fui combativo, não aceitei e não me silencieei diante do fato; - Conversando com os responsáveis pelo(a) aluno(a).
NÃO (19 respostas)	<ul style="list-style-type: none"> - Não se aplica.

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Analisando as informações contidas na síntese constatamos que 31 docentes afirmaram que já foram desrespeitados(as) e/ou assediados(as) no contexto escolar. As dificuldades de relacionamento passam por uma gestão pouco ou nada democrática, por relações não saudáveis entre pares (educadores em geral), alunos(as) e seus responsáveis.

A cada dia, através da implementação da lógica gerencialista e de produtividade a qualquer custo, as unidades escolares vêm gestando um ambiente frágil e de relações interpessoais tóxicas. Inexistem políticas públicas para o cuidado da saúde mental de gestores(as), supervisores(as), docentes e estudantes. Como citado pelos respondentes, às vezes, não se pode fazer nada diante dos desrespeitos e assédio.

Buscando sobreviver à loucura do ambiente escolar, muitos(as) são silenciados, se silenciam. Outros lutam, denunciam, mas na *brasilidade* cotidiana tudo se encerra em *pizza*, deixa para lá. O adoecimento crônico da docência leva, por consequência, ao adoecimento da educação pública estadual de Uberlândia-MG. Contudo e, de acordo com Queiroz (2018, p. 93), não devemos perder a sensibilidade e a capacidade de indignar-se frente a esta problemática: necessitamos transmutar a indignação, mecânica e apolítica, em organização e luta para a emancipação de todos os trabalhadores e trabalhadoras.

Acreditando na mobilização, inclusive na forma de sindicatos⁵¹, perguntamos aos (às) professores(as) se já precisaram recorrer à ajuda do sindicato em algum momento. Do total de respostas, identificamos que 19 informaram que não precisaram recorrer porque acreditam que a corporação possui objetivos muito mais políticos do que àqueles relacionados à carreira

⁵¹ Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.

docente. Esta alegação denuncia certo distanciamento entre as lideranças do sindicato e os(as) docentes, também remonta o processo de desarticulação da categoria. Do total de respostas, 6 afirmaram que contataram o sindicato, principalmente para: afastamento da escola por motivo de violência verbal, pelo direito de trabalhar de casa durante a pandemia, greve e luta salarial.

O que nem sempre fica claro para os(as) educadores é que, o processo de enfraquecimento da união docente e tomada de decisões coletivas, habilita a liderança política partidária ultraliberal, a extirpar os nossos direitos. Um(a) respondente respondeu que o “*sindicato não ajuda em nada*”, contudo questionamos se este(a) professor(a) conhece o funcionamento de um sindicato, é filiado(a) ou já parou para pensar na função política do trabalho docente?

Em contrapartida quando o governo e seus parceiros divulgaram, indiscriminadamente, dados de acesso do aplicativo “Conexão Escola”, pelo(as) docentes, foi o sindicato que arregimentou as questões jurídicas para expor este crime (divulgação de informações sigilosas)⁵² e de amparar toda a classe de professores e professoras e conforme analisam Melo, Souza e Augusto (2013, p. 18-20):

[...] o distanciamento dos trabalhadores de seus sindicatos, seja por falta de crença na representatividade de seus interesses ou por absoluta falta de tempo ante a precarização e a intensificação do trabalho, fatores que têm sido apontados em inúmeras pesquisas recentes, tem, também, dificultado a organização coletiva desses trabalhadores [...] As políticas educativas em curso estão resultando em maior precarização do trabalho docente, seus efeitos nocivos se expressam na capacidade de participação político sindical dos docentes, como também, na capacidade de defesa da melhoria da qualidade da educação. Pode-se inferir, ainda, que qualidade da educação, valorização docente e capacidade de organização político-sindical são fatores que se relacionam de forma forte e, portanto, devem ser tratados de forma articulada, na prática, nas políticas, nas análises dessas políticas. Essa articulação, não obstante, constitui um grande desafio.

Na última parte do questionário, o Bloco C – Trabalho Coletivo, perguntamos sobre a crença docente no ensino-aprendizagem de forma colaborativa com trocas de experiências. A esse respeito, 49 professores(as) afirmaram que acreditam nesta perspectiva. Do total, somente uma pessoa disse não acreditar neste processo. A partir das respostas percebemos o anseio docente por uma relação mais dinâmica, participativa, dialógica de aprendizagem e relação com

⁵²Fonte: <https://sindutemg.org.br/noticias/confira-nota-publica-do-sind-utemg-sobre-denuncias-de-assedio-moral/>. Novembro 2021.

os(as) alunos(as). Quiçá poderiam: conhecer, adotar, utilizar, politicamente a ensinagem⁵³, em sua prática docente cotidiana.

Depois indagamos sobre a existência, na escola, de espaços para escuta e resolução de demandas de forma coletiva e colaborativa. Nas declarações observamos que 18 docentes declararam que sim e complementaram suas respostas:

[...] com a colaboração de todos docentes e analistas; através do Conselho de Classe;

[...] momentos de módulo; oficinas de workshop; a sala da diretora; por meio do diálogo;

[...] durante as reuniões extraclasse; pátio, salas de aula e biblioteca para reuniões e encontros;

[...] sim, durante as reuniões pedagógicas somos ouvidos, ajudados sempre que preciso.

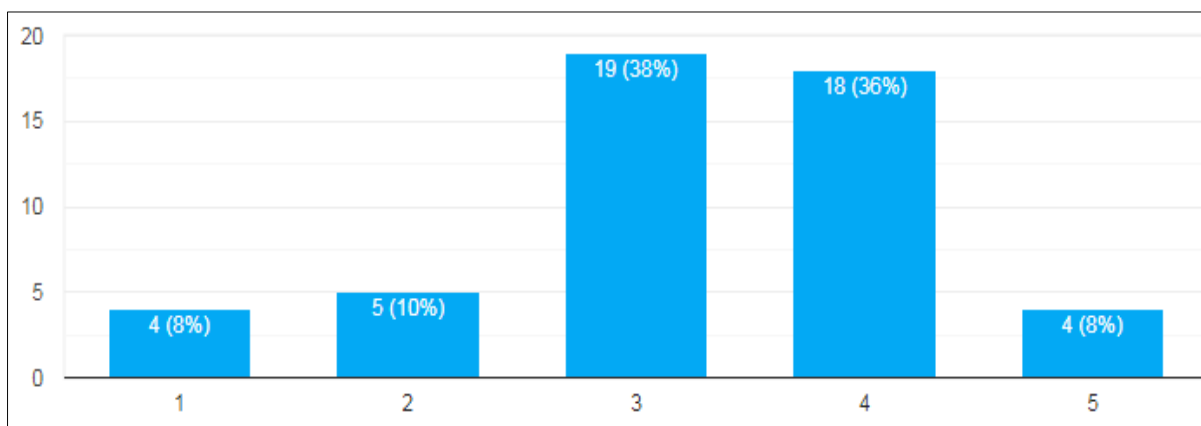
Por meio dessas afirmações conseguimos perceber o conflito e ou dificuldade para perceber o espaço-tempo para escuta e resolução de demandas. Alguns(as) acreditam que as reuniões técnicas presentes na escola, como: Conselho de Classe, reuniões para repasses da gestão e pedagógicos, dão conta de atingir os aspectos mais imediatos de escuta atenta, mapeamento dos impactos que afetam a realização de um trabalho ético, respeitoso e colaborativo.

Já 12 professores(as) não acreditam na existência de um lócus para escuta e mediação de conflitos escolares, porque acreditam que existe muita burocracia a ser enfrentada, em certas reuniões com a gestão escolar estes(as) se sentem coagidos, embora tentem expressar suas ideias, isso para os efetivos. Um(a) participante disse que enxerga que os professores(as) contratados(as) tem um pouco de receio para falar – se posicionar, e, isso dificulta a ação coletiva e colaborativa nas unidades escolares estaduais de Uberlândia-MG. Os demais participantes destacaram que às vezes e/ou em raras situações ocorrem trocas saudáveis de escuta e cooperação.

No Gráfico 10 apresentamos a opinião docente sobre o quanto, na escola, nos diversos espaços coletivos, a diversidade de opiniões é respeitada e mediada.

⁵³ Termo cunhado por Léa das Graças Camargos Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, dentro ou fora da sala de aula.

Gráfico 10 – Quanto, na escola, a diversidade de opiniões é validada e mediada (escala 1= pouco e 5 = muito)



Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Apenas 8% dos respondentes afirmaram que há, de fato, respeito, mediação, no contexto de diversidade de pensamento no ambiente escolar. Os demais, 18 docentes (36%), destacaram ser positivo o ato de respeitar a diversidade ideológica. Todavia, 19 professores(as) consideram a meio termo o percurso para respeitar o pensamento diverso. O restante, 9 pessoas, disseram não acreditar no processo ético-democrático de acolhimento da diversidade de pensamento, conhecimento, modo de ser e agir. Este sentimento de abandono e descrença torna-se pode abrir espaços para a concretização de casos de assédio moral, insegurança no ambiente de trabalho, bem como, confusão e desarticulação de coletivos.

Na sequência demandamos pela opinião docente sobre qual(is) é(são) o(s) principal(is) conflitos existentes nas relações de trabalho na escola. No Quadro 22 organizamos as respostas:

Quadro 22 – Síntese das Respostas dos(as) docentes sobre conflitos nas relações de trabalho

Principais Conflitos nas Relações de Trabalho na Escola
- falta de compromisso de alguns profissionais que se beneficiam de amigos ou familiares que se encontram na direção da escola.
- alunos sem compromisso e com práticas de Bullying constante;
- falta de comunicação;
- falta de informação clara e objetiva por parte da gestão;
- individualismo;
- a ausência de uma liderança escolar impede boas relações interpessoais;
- falta de escuta da direção;
- ausência de estratégias de ensino com uso de tecnologias;
- alguns querem o que é do outro;
- condições de trabalho frágeis;
- resolução de problemas com as famílias;
- irritabilidade, excesso de trabalho e decisões autocráticas impostas pelo governo;
- gestão gerencialista;
- conflitos de ego;
- a escola segue a risca regras sem sentido da superintendência;

- falta de empatia;
- falta de alinhamento entre a equipe escolar;
- a falta de conhecimento entre as áreas da educação

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

As palavras “falta” e “ausência” evidenciam que a escola, enquanto espaço político, fato que, no entanto, não tem sido contemplado por políticas públicas e ações que a fortaleçam, equipem e promovam ações formativas em contexto de serviço que contribuam para a construção coletiva do lugar político de interlocução, diálogo respeitoso, democrático. Os(as) docentes identificam a escola, lugar em que realizam o trabalho, pautado no nepotismo e/ou relações intencionais de protecionismo de alguns(mas), em detrimento de outros(as). Também compartilharam que há a falta de empatia, individualismo, comunicação na maioria das vezes ineficaz e opressora. Mencionaram sobre o jogo de poder e ego que, em alguns casos, existe entre gestão escolar e os demais servidores – ausência de liderança e presença do autoritarismo. Na listagem nos encontramos mais uma vez com aspectos que favorecem a precarização e a degradação do fazer docente.

Frente à pergunta anterior, decidimos por arguir de qual maneira o professorado acredita que as demandas e/ou conflitos da escola poderiam ser solucionados?

Nas respostas docentes identificamos que 25 afirmaram que é “com diálogo”; dezesseis participantes consideram que: “através da gestão participativa”; outros(as) 9: “por meio de grupos de mediação”. As respostas nos surpreenderam e acenderam uma luz, no que se refere à aproximação entre escola pública e a academia, para viabilizar o estudo sobre círculos de cultura e grupos de mediação. Grupos que podem contribuir para fomentar e fortalecer a identidade docente, trocas, construção de projetos coletivos (partindo da realidade escolar), discussão da pauta referente às políticas públicas e a emancipação do professorado, a fim de propor reflexões e mudar a realidade de trabalho e relações humanas.

Com o intuito de ampliar e reverberar a voz dos(as) dos(as), questionamos sobre as ações que poderiam ser desenvolvidas na escola a fim de contribuir com a melhoria das condições de trabalho, das relações interpessoais e formação permanente. Novamente o diálogo apareceu como demanda e solução. Em uma visão menos gerencialista e mais humana, disseram que seria preciso fazer um trabalho investigativo nas escolas, buscando identificar os pontos exatos que precisam de melhorias ou desenvolvimento.

Discernimos que, em tese, a GIDE poderia ajudar com este trabalho, mas os instrumentos de controle são muito priorizados e algumas dificuldades, relevantes da escola, são subjugadas e/ou preteridas. Ou seja, se a parceria da GIDE/FDG com a Secretaria de Estado

de Educação tivesse sido constituída baseando-se nas reais necessidades das unidades escolares, poderia ser viabilizado um modelo de gestão colaborativo. Infelizmente, o que tomamos nota, é que as escolas e os servidores devem dar conta do que o governo pede – comumente de maneira arbitrária – gestão por resultados.

Os(as) docentes comentaram que a formação permanente, na própria escola, os ajudaria muito. Assim como respondido anteriormente muitos(as) desejam uma dedicação exclusiva. Mencionaram, contudo, sobre os círculos de professores, qualidade no processo de escuta e por mais autonomia no exercício de sua função. Explanaram sobre a importância da participação da comunidade para conhecer e compreender o trabalho dos(as) professores(as) – tema muito ligado à construção e descaracterização histórica da identidade docente.

Outro ponto importante refere-se ao desejo de que exista uma melhor organização do tempo escolar e das reuniões, priorizando por temas de interesse coletivo, com “Menos burocracia e mais liberdade de atuação docente”, segundo um(a) docente.

Por fim almejam um ambiente realmente democrático que oriente as práticas e não puna, que, viabilize e garanta a criação de um espaço para trocas de experiências e formações em serviço, porquanto contribui para aproximar e fortalecer o grupo.

Com relação às possíveis mudanças vislumbradas diante do contexto de precarização e degradação do trabalho docente, (re)conhecemos as vozes dos sujeitos que se disponibilizaram na interlocução conosco, refletem a expectativa e a reivindicação pela valorização e reconhecimento do trabalho docente. Nessa perspectiva, um(a) professor(a) afirmou no questionário que é necessário: “Primeiro derrubar a visão negativa do trabalho docente, implementando a valorização, remuneração coerente à função desenvolvida, recursos formativos que auxiliam e ampliam a construção do ensino e aprendizagem, revisão na jornada de trabalho, disseminar os trabalhos burocráticos...etc”.

Outro(a) docente conclamou por uma reforma geral do sistema de educação, com maior efetividade na resolução de problemas entre pais, alunos(as) e escola. Falou sobre o desejo de ter escolas bem equipadas e com recursos para a realização de aulas diferentes, como: aula passeio; visitas a museus; viagens, etc.

Finalizando o último bloco de questões, escolhemos parafrasear um respondente: vejo uma oportunidade de expor para todos(as) que a educação pública é importante e funciona. Para tanto é preciso que sejam socializados os trabalhos, atividades, projetos, entre outros, desenvolvidos durante os bimestres. Requer que acreditemos nos(as) estudantes e em nós mesmos(as), almejando o reconhecimento pela seriedade e especificidade do fazer docente.

Desde aqui, compreenderemos de que maneira o(a) professor(a) acredita que o governo estadual mineiro pode e precisa valorizar o trabalho docente. Preparamos o Quadro 23 com a síntese das respostas dos(as) docentes:

Quadro 23 - Possibilidades de valorização do trabalho docente pelo governo mineiro

Como você acredita que o governo estadual mineiro pode valorizar a docência?	
Questões salariais e da carreira	<ul style="list-style-type: none"> - melhor remuneração; - cumprindo o piso salarial e reajustes; - melhorando o plano de carreira; - remuneração coerente à função desenvolvida; - valorização salarial; - com um salário digno e justo; - pagando o que é de direito
Questões relacionadas às políticas públicas e cumprimento da legislação (ingresso, formação e permanência)	<ul style="list-style-type: none"> - realizando concurso público; - reconhecimento acadêmico; - reconhecimento automático de cursos de especialização, mestrado e doutorado, sem tempo mínimo para tal reconhecimento; - incentivo à formação continuada; - construção de um plano de educação mais democrático;
Itens relacionados às questões objetivas e subjetivas do trabalho escolar	<ul style="list-style-type: none"> - oferecendo condições melhores de trabalho de acordo com recursos pedagógicos necessários; - revisão na jornada de trabalho; - dissipar os trabalhos burocráticos; - excluir as metas a serem cumpridas e que fogem da realidade das escolas; - menos papéis e dados inúteis para o sistema, mais efetividade de ações para que o aluno(a) fique na escola; - melhores opções em sala para estudantes público do AEE; - salas menos abarrotadas; - real responsabilização de pais e alunos(as) que não se comprometem com a escola e sua aprendizagem; - melhores condições do ambiente escolar; - mudando a forma de tratar e conversar com profissionais da educação/mais respeito; - maior suporte pedagógico; - adequar todos os espaços físicos das escolas; - dispor de atendimento psicológico para alunos(as) e professores(as);
Itens relacionados à identidade docente e o processo de escuta	<ul style="list-style-type: none"> - derrubar a visão negativa e ultraliberal da docência com a implementação de formas para a valorização da carreira; - escutando mais os(as) docentes antes de divulgar resoluções arbitrárias que impactam seu trabalho

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

A partir das proposições dos(as) docentes foi possível separar as respostas em quatro subgrupos. O primeiro subgrupo contém respostas relativas à questão salarial, pauta amplamente indicada pelos(as) respondentes. Do total de 50 respostas, 35 disseram que o aumento/reajuste salarial, seria um grande incentivo e questão prioritária da classe. Também consideram que é importante a reestruturação do plano de cargos e carreiras estadual

(atualmente nos deparamos com uma carreira estagnada e com intrincado processo de ascensão) e o pagamento do piso salarial nacional.

A defasagem salarial⁵⁴, do professorado, aloca-se em uma cronologia histórico-social de constituição objetiva da precarização do trabalho docente em uma conjuntura neoliberal e conservadora.

De acordo com Oliveira (2016), para além da crise salarial, podemos adicionar a esta complexidade econômica geral, o endividamento, a dependência material e a perda do poder de compra, revelando um cenário de escassez e empobrecimento progressivo, pois “A ampliação das jornadas parecia, neste sentido, como desdobramento da questão salarial” (OLIVEIRA, 2016, p. 244). Logo, a assertiva do autor nos leva a considerar que as longas jornadas e salários incompatíveis potencializam a legitimação da ideia da ultra dependência em relação aos detentores do capital, aos seus meios de controle e de trabalho precarizado.

O segundo subgrupo trata de questões relacionadas às políticas públicas e cumprimento da legislação vigente para a carreira do magistério. Os(as) respondentes desejam a realização de novos concursos, nomeação para os(as) já concursados(as), incentivo à formação continuada e a construção de um plano de educação mais democrático. Retomaram a questão do plano de carreira em sua vertente positivada, na forma da lei, e de direito adquirido pelos(as) professores(as). O interessante de se pensar a respeito das atuais e algumas atemporais políticas públicas, não é somente refletir sobre o aspecto da sua ausência e ou criação de novas propostas. Mas dos impedimentos, protelamentos para garantia de direitos e do pensamento/convicções docentes. Boa parte das legislações, como a do piso, é interpretada e aplicada mantendo a lógica exploratória do capitalismo.

Já o terceiro subgrupo abarca as questões ideais, objetivas e subjetivas para o trabalho escolar. Os(as) participantes solicitaram: melhores condições de trabalho no geral; revisão da jornada de trabalho (por vezes exaustiva); repensar as exigências burocráticas; revisão, ajuste e ou exclusão de metas que fogem da realidade das escolas (muitas estabelecidas pela SRE e ou GIDE); querem mais efetividade de ações para que o aluno(a) fique na escola (trabalho conjunto

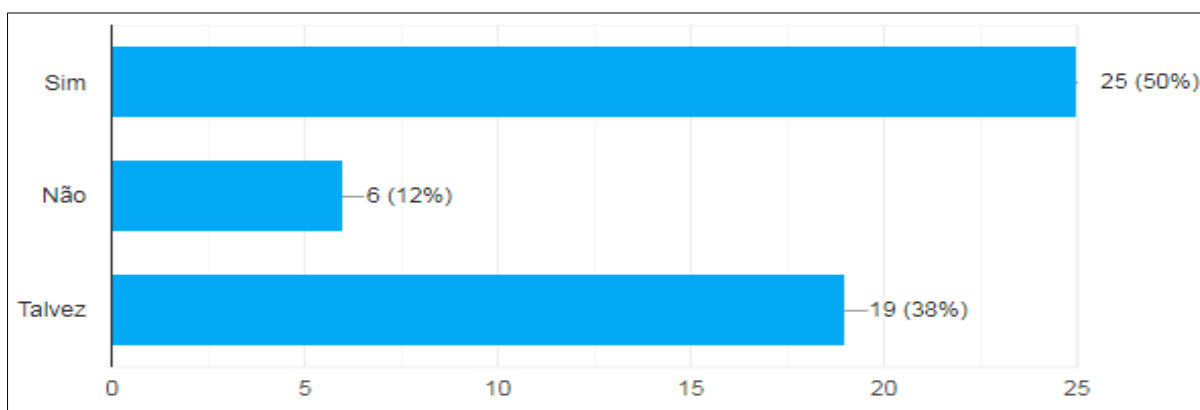
⁵⁴ Elemento mais gritante em relação à crise do trabalho dos professores(as) do Brasil, quiçá Minas Gerais e Uberlândia. “Por serem reconhecidamente baixos os salários dos docentes da educação básica no Brasil, suas lutas sempre levaram a bandeira da necessidade de um piso salarial estabelecido em lei. Em 2008 a luta se concretizou e o Governo Federal instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da lei n. 11.738/08, com vistas à regulamentação da carreira e da remuneração dos profissionais da educação básica no Brasil. Na época, ficou estipulado que nenhuma rede pública ou particular, nenhum Estado ou Município poderia pagar menos que R\$ 950,00 ao docente com jornada de 40 horas e que este piso seria anualmente corrigido (FERNANDES e RODRIGUEZ, 2011). A lei do piso, como ficou conhecida, ainda é mote de discussão sindical e disputas judiciais pois neste, e outros itens, argumenta-se que muitos Estados e instituições não respeitam.” (OLIVEIRA, 2016, p. 92).

contra a evasão e pela permanência); melhor atendimento para o público do AEE; turmas menos abarrotadas; real responsabilização de pais e alunos(as) que não se comprometem com a escola e sua aprendizagem; mudando a forma de tratar e conversar com profissionais da educação/mais respeito (ética, fluência no diálogo); maior suporte pedagógico (formações colaborativas e com trocas de experiências); adequar todos os possíveis espaços físicos das escolas (reformas, troca de mobiliário, tecnologias, etc.); dispor de atendimento multidisciplinar (médicos(as), psicólogos(as), agentes de saúde e/ou enfermeiros) para alunos(as) e professores(as). Cuidado integral para a escola e seus trabalhadores.

Por fim, o quarto subgrupo, com destaque às respostas relacionadas à identidade docente e ao processo de escuta. Os(as) respondentes advogam pela derrubada da visão negativa e ultraliberal do trabalho docente e pela real escuta dos(as) docentes antes e/ou durante da tomada de decisões que os(as) afeta. Estas duas falas foram agrupadas, pois tocam intrinsecamente na questão do fortalecimento da identidade docente, profissionalização e desconstrução de um ideário deturpado sobre a docência, arquitetado ideologicamente por: interesses econômicos, jogos de poder e subordinação de coletivos. A escuta atenta poderá vir para permear a luta e a resistência, formar novos coletivos, fortalecer as parcerias e a comunicação, evitando o silenciamento e a coação.

Diante das necessidades apresentadas, e, almejando aproximar a escola pública à academia ousamos perguntar aos(às) docente sobre o interesse em participarem de ações, tais como cursos, encontros, rodas de conversa, para o desenvolvimento de ações colaborativas (incremento de habilidades interativas/resolução de conflitos, escuta atenta, troca de experiências, fortalecimento da identidade docente). As respostas foram:

Gráfico 11 – Interesse em participar (cursos/encontros/rodas de conversa/escuta atenta/trocas de experiências)



Fonte: Gráfico elaborado a partir de respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Novamente fomos surpreendidas com a disponibilidade dos(as) professores(as), pois 25 afirmaram que têm interesse em participar de ações coletivas e formativas. Nas perguntas anteriores também manifestaram vontade em fazer parte desta aprendizagem colaborativa. Esse desejo nos alegrou e motiva, uma vez que todos(as) ganhariam com a parceria entre escolas de educação básica e as universidades.

Não podemos deixar de informar que 6 docentes não têm interesse na proposta – isso pode justificar a queixa pelo excesso de trabalho e horas, as cobranças e a dificuldade empreendida pelo governo ao demorar por reconhecer as titulações.

Os(as) demais, 19 docentes, consideram que talvez participassem desses encontros formativos e com trocas, mais uma vez reportando que possivelmente a apatia, alienação, cansaço e desânimo concorram para a dúvida; contudo o talvez indique possibilidade de interesse.

Para finalizar o questionário, abrimos um espaço para: comentários e considerações adicionais sobre o trabalho que os(as) docentes realizam na escola. Mesmo após responder tópicos discursivos, 17 professores(as) se dedicaram a tecer algum comentário final. Seguem os principais:

Quadro 24 – Comentários e considerações adicionais

Comentários e Considerações Finais Sobre o Trabalho Docente
<ul style="list-style-type: none"> - Obrigada! Só agradecer a oportunidade de participar; - Hoje a escola se tornou um palanque eleitoral; - Assistimos, diariamente, a degradação e sucateamento da educação em todos os âmbitos; - Há uma considerável falta de profissionais; - O sistema educacional só se mantém devido ao excesso de empenho e esforço (não valorizado dos professores da área); - Os estudantes e os professores que são ouvidos pela gestão escolar, estudam e trabalham mais motivados. Seria bom criar uma ouvidoria em cada escola e os professores conselheiros de turmas poderiam fazer parte também; - Violência escolar; - Meu trabalho é feito com muito respeito e carinho da minha parte para com os alunos e suas famílias, pois, sou “cria” de escola pública; - Sei da minha responsabilidade mesmo “matando” um leão por dia; - Estamos retornando ao novo normal, precisamos ter paciência e tolerância. Vejo a falta de sonhos/metras. Gostaria de propor um ambiente mais humanizado, e que o foco seja uma sociedade justa.

Fonte: Respostas de 50 professores(as) de escolas da Rede Estadual de Uberlândia – MG. Período março a maio de 2022.

Com base nas respostas e comentários podemos entender que o professorado parece se apresentar cansado, em posição constante de combate e, pronto e até mesmo sedento em desabafar. Professores e professoras precisam ser ouvidos, pois carregam um conhecimento e experiência atemporal, mesmo em condições de desmantelamento de sua identidade

profissional. Quando mencionam: degradação, politicagem, condições precárias de trabalho, mostram resistência, em alguns casos denunciam o conformismo, noutros a ação política.

Um(a) docente da pesquisa ao socializar que é *cria* da escola pública, e, dessa maneira se dedica, podemos visualizar em seu discurso o desejo de oferecer uma devolutiva social positiva. Apesar de que a palavra *cria* pode sustentar o conceito de continuidade, daquilo passado de geração por geração – vocacional. Também usaram a expressão: *Matando um leão por dia*, realmente os(as) docentes travam lutas diárias, para não serem silenciados, estabelecendo parcerias e fazendo trabalho coletivo.

Ao ouvirmos atentamente as respostas dos(as) docentes, as emoções são ativadas e as experiências (re)significadas. Voltamos no início do processo de escrita (dúvidas), as leituras, as conversas entre as pesquisadoras...

Recuperamos as contribuições de Bondía (2002, p. 24), no que se referir à força das palavras (e o poder exercido por elas), sobre os tempos velozes que nos requerem parar para refletir, parar para olhar, parar para ouvir, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo. Essencialmente precisamos dos coletivos diversos, da empatia, da ética, de estudos e vozes provocativas, esperançosas.

6. DIÁLOGOS POSSÍVEIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inspiradoras palavras de Rosa (1994, p. 43), “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”, nos convida a pensarmos no movimento que envolve um percurso, uma travessia. Assim, o movimento que realizamos ao longo de nossa travessia implica em revisitarmos o desenvolvimento de nossa pesquisa para apresentarmos as nossas conclusões. Embora seja uma ação desafiadora é necessário encerrar um ciclo e pensarmos em perspectivas de continuidades.

A nossa preocupação inicial está relacionada com o silenciamento da voz e do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG, fato que nos levou a construir esta pesquisa de mestrado. No processo de desenvolvimento da investigação, com a interlocução construída a partir das instigantes conversas nas disciplinas cursadas no PPGED, das leituras de obras, teses, dissertações, artigos acadêmico-científicos que versam sobre a temática, respostas docentes ao questionário, percebemos que em princípio havíamos elegido apenas uma dimensão da precarização da docência.

O caminho percorrido nos possibilitou compreender que o silenciamento fora forjado intrinsecamente à precarização, controlado por ideários políticos, de coerção, e, legitimação da exploração e do poder burocrático institucionalizado. Para Orlandi (2007), o silêncio também se faz reduto (espaço) do possível, do refúgio, do múltiplo, e de movimento do indivíduo, frente a uma realidade que silencia.

Nessa perspectiva, é importante perceber que estávamos estreitando o nosso estudo à apenas uma dimensão da degradação do trabalho docente. Isto nos levou e, de certa forma, obrigou a abrir o plano conceitual e reflexivo sobre a docência.

Precisamos, assim, pensar de maneira multidisciplinar e conectiva sobre: identidade docente, trabalho e profissionalização do professorado, adoecimento físico e mental, resistências, mobilização e desmobilização da categoria, relações de poder, relações com o capital e proletarização da docência, o impacto das políticas de mercado e neoliberais na educação, introdução de ideias gerenciais nas escolas, entre outros aspectos e traduções.

Pesquisar e estudar sobre a docência é um processo denso e inquietante, porque, como explicitado por Arroyo (2000), o ofício docente é tenso, uma vez que, se situa entre desafios, conflitos e contradições que decorrem no entorno dos projetos de sociedade, de homem, mulher, negro, trabalhador, índio, ser humano. Até professores e professoras que se assumem, equivocadamente, como neutros e distantes do pensamento político, estão, de um modo ou outro, optando por um tipo de sociedade.

O processo educativo, independentemente dos espaços em que ocorra, não é neutro. Logo, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida (FREIRE, 2014). Os diferentes conhecimentos sempre se apresentam permeados por diferentes ideologias. As ideologias são as diferentes ideias que estão em permanente disputa na sociedade e quando se tornam contundentes predominam as ideias de alguns sobre muitos. Se as ideologias estão na sociedade, como não estarão na escola, nas ações docentes?

Quando partimos do espaço-tempo das leituras dos textos, de nossas anotações e reflexões, para o contato direto com as respostas do questionário, nos deparamos com um importante recorte da realidade e confirmações da precarização do trabalho docente e então entendemos o que Karl Marx propôs sobre a exploração do(a) trabalhador(a), a complexificação das relações de trabalho, a expropriação de direitos e dos frutos do trabalho (exploração de mais-valia). Neste contexto, o(a) empregador(a) detêm os meios de trabalho, controla os corpos produtivos, jornada de trabalho, mitificam o adoecimento e as licenças para cuidar da saúde.

A esfera pública, neste contexto, se apropria da proletarização quando: orienta o trabalho por políticas neoliberais/ultraliberais, gerenciais, de ranqueamento e metas administrativas (GIDE), ou quando devolve para o(a) professor(a) e a escola, a responsabilidade exclusiva pelo sucesso de seu trabalho e o aprendizado ou não de estudantes.

A riqueza e complexidade dos dados, obtidos pelo questionário, sobre a precarização do trabalho docente nos leva ao movimento do percurso histórico da desconstrução da identidade do professorado, a (des)profissionalização, dismantelamento político do coletivo de professores e professoras.

Na perspectiva de Imbernón (2011), a desvalorização e despersonalização, da docência, partem de um imaginário social distorcido de que esta é uma profissão incapaz de produzir conhecimento (autoria), que se limita a reproduzir culturas e saberes que outros acumularam. Gerando assim, uma imagem social, profissional administrativa, e, autoimagem negativas ou fragilizadas, que ainda coexistem e impregnam os(as) trabalhadores(as) das escolas.

Por conseguinte, historicamente tem sido institucionalizada uma trajetória confusa e dolorosa quando o professorado é exposto e controlado, como no caso da divulgação de dados de acesso ao recurso Google Classroom durante o Ensino Remoto Emergencial na Rede Estadual de Ensino; assim como o volume de afazeres é aumentado sistematicamente, na ocasião em que seu trabalho é preterido e precarizado (situações em que são enviadas prontas resoluções ou memorandos para direcionar e controlar o trabalho).

O diálogo com os(as) docente também nos permitiu confirmar o processo histórico de feminização da docência e precarização dos postos de trabalho destinados às mulheres. Haja vista que 27 participantes do estudo se identificaram pelo gênero feminino. Compreendemos que a ampla presença feminina, no mercado de trabalho, chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas. As mulheres continuam com sobrecarga de funções domésticas e de trabalho. Se formos analisar, na legislação, o período de afastamento para cuidar dos(as) filhos(as), vemos que a fração de tempo destinada à mãe é maior, o do pai dias apenas. Ou seja, a distinção perversa entre os direitos e deveres de homens e mulheres afeta, diretamente nas relações e políticas de trabalho.

Reconhecemos, nas respostas dos(as) docentes, o ideal vocacional da docência, a missão divina, o amor pelo e para o exercício da função. Junte-se a isto a premissa perigosa de o(a) docente comprar a ideia de que consegue mudar tudo à sua volta, transformar as vidas de alunos(as), de que “dá conta de tudo”. Concordamos que o potencial de resistência docente existe, podemos ver por aqueles(as) que continuam com seu trabalho e carreira nas escolas de educação pública. Mas, nossa ação possui limites e requer um processo de fortalecimento dos coletivos.

Paralelamente a este assunto tocaremos em outro ponto sensível, a escolha feita pelos(as) participantes da pesquisa pela docência. Muitos trouxeram como motivação: a vocação, possibilidade de mudar vidas, ser bom/boa para ensinar e incentivo dos pais. (Uma visão positiva e motivadora). Porém, parte dos(as) respondentes denunciaram que escolheram o trabalho docente ao acaso ou por falta de opção. Fazendo-nos lembrar de que, no imaginário social, está sendo tecida e divulgada, continuamente pelo espaço-tempo, uma imagem distorcida da docência e do(a) docente, afastando estudantes do ensino médio da carreira de professor ou professora.

Surpreendeu-nos positivamente perceber que a maioria dos(as) professores(as), que permanecem na carreira, mesmo com tantos desafios, prosseguiram com os estudos. Coursaram especialização (a maioria), mestrado e doutorado, demonstrando reconhecer a importância dos estudos e formação para um licenciado. Em contraponto, denunciaram que a burocracia limita e distancia o professorado da Rede Estadual de Ensino, dos cursos de formação. Haja vista que

o sistema não facilita o processo de liberação dos(as) servidoras, e, priorizam os cursos de formato on-line⁵⁵ a serem realizados nas atividades extraclasse.

Os(as) docentes denunciaram também a respeito do aumento exacerbado de trabalho, onde estes(as) levam muitas tarefas da escola para a casa – durante a pandemia o volume triplicou. Seria importante e demonstraria valorização da categoria, criar condições de trabalho onde os(as) docentes conseguissem fazer as tarefas apenas na escola. Constatamos também que, um dos fatores que adocece o professorado é o excesso de trabalho para cumprimento de resultados gerenciais e metas. Experimentamos que os sistemas almejam apartar, e, tornar meios técnicos de trabalho e produtividade, professores e professoras – proletarização, precarização, degradação e silenciamento.

Os resultados gerenciais e as metas têm sido orquestrados pela GIDE (Gestão Integrada da Escola), e suas lideranças, nas escolas estaduais de Uberlândia-MG. De acordo com os(as) respondentes existem algumas ações positivas como: possibilitar um diagnóstico mais rápido e assertivo das causas prioritárias que influenciam os resultados escolares; a Gide foi essencial para trilhar o caminho durante a pandemia, as ações ajudaram na construção de projetos e planejamentos para os alunos durante o ensino a distância.

Na contrapartida, outros(as) denunciaram que a GIDE se caracteriza, prática, por um conjunto de ações desnecessárias, em geral irrelevantes para a realidade escolar, que só aumentam a carga de trabalho do(a) docente. Em tese deveria capacitar os(as) docentes e propor ações para qualificar o processo ensino-aprendizagem. Entre os pontos de vista dos(as) docentes a compreensão das políticas gerenciais se constituem em ajuda e parceria ou como algo que não se identificam, que não é útil e acentua o trabalho. Analisando o contexto percebemos que não são todos(as) que percebem a devastação, no sentido de interferir na realidade escolar sem considerar suas particularidades e cultura, que algumas instituições sem fins lucrativos como a FDG têm realizado nas escolas públicas. Assim, instaura-se uma consciência alienante, podendo seduzir e legitimar ideias empresariais no contexto da escola pública.

Outro aspecto se refere à questão da expectativa de valorização do trabalho docente. Unanimemente os(as) participantes responderam que não se sentem valorizados pelo trabalho realizado e não estão satisfeitos com a questão salarial da categoria. Não só pelas respostas,

⁵⁵ A escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra) teve sua infraestrutura desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, estando sua gestão sob a responsabilidade da Superintendência de Tecnologias Educacionais/Diretoria de Recursos Tecnológicos. É um espaço virtual com possibilidades de fazer cursos on-line e visita aos museus físicos: “Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto e o Museu de Ciências Naturais Leopoldo Cathoud”, situados em Belo Horizonte - MG. Site: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>

mas também, pelas leituras e notícias, verificamos que professores e professoras desejam receber o piso nacional, e, ou ter um reajuste conforme a natureza do trabalho realizado.

Compreendemos que o coletivo docente necessita e reclama por melhores salários, contudo ainda não distingue, em totalidade, que a melhoria das condições de trabalho e profissionalização também precisa ser priorizada (a fim de, evitar o adoecimento, as desistências, a desarticulação política, etc.). Alguns(as) docentes destacaram que: desejam trabalhar em turmas que não estejam superlotadas; nas escolas os recursos materiais e tecnológicos precisam ser adequados, funcionarem e suficientes para atender a demanda; é preciso que haja respeito e incentivo no ambiente escolar; as famílias necessitam estarem mais presentes; a gestão escolar precisa ser ética, ponderada e democrática.

Com relação à Superintendência de Ensino de Uberlândia, os(as) docentes foram categóricos e demonstraram sua insatisfação. Geralmente a SRE espelha a relação de subordinação às políticas e ações da Secretaria Estadual de Educação, sediada em Belo Horizonte – MG. Não só políticas, como os instrumentos de controle. No governo, Romeu Zema, caracterizado pela lógica neoliberal, a precarização do trabalho docente se intensificou, as cobranças por resultados (lógica empresarial) aumentaram, bem como, a carreira e a valorização docente continuou congelada. Professores(as) continuaram a buscar por mais de um turno de trabalho, transformando a sua força de trabalho em mercadoria. Estes(as) também continuaram a ser convocados(as) para trabalhar, mesmo que o processo em questão fugisse das normativas previstas na constituição, acarretando processo judicial e dispensa de docentes ao final de um período de dois anos provocando a precarização e incertezas na vida dos(as) docentes e das escolas.

Trabalhar atualmente em uma escola pública é desafiante, porque a instituição passa pelas mesmas transformações e interferências que a sociedade experimenta. De acordo com Imbernón (2011) a evolução rápida da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização das interações humana, núcleos familiares, de produção e de distribuição, têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Assim, se no campo social as relações de vida e trabalho são transformadas, nas escolas estas também deveriam ser.

No contexto escolar, nessa perspectiva, surge e/ou se intensifica a precarização, degradação e proletarização do trabalho docente, seguido pela descaracterização da identidade do professorado. Segundo Oliveira (2016) a descaracterização funda a desarticulação do coletivo docente, e, enfraquece a autonomia didático-política, pois os(as) docentes, conscientes de que vivem e trabalham em situações precárias, numa cultura que favorece a violência, e que

tais condições adoecem, também enfrentam problemas ao se mobilizar e resistir coletivamente às tais condições, instigando assim a precarização por meio do individualismo promovido pelo ideário neoliberal.

Arroyo (2014), propõe algumas reflexões capazes de ajudar a promover a transformação do processo de precarização do trabalho docente, perguntando inicialmente: o que é trabalho docente? Para o autor é reconhecer a docência como trabalho humano. É perceber e entender as mudanças que vêm acontecendo no mundo do trabalho docente. Todavia, reconhecer que nessa realidade o professorado, os(as) estudantes, e todos os não docentes que trabalham na escola se envolvem como pessoas humanas. Arroyo prossegue dizendo que se trata de assumir o trabalho docente e de alunos(as) como núcleo estruturante da globalidade do processo educativo (ensino-aprendizagem). Ele finaliza destacando sobre a necessidade de se ter sensibilidade para com as resistências docentes, lutas, e toda a política, projeto e/ou proposta tanto para sua elaboração como para a implementação nas unidades escolares e/ou na carreira dos(as) professores(as).

Por conseguinte, apreendemos em profundidade e ressignificamos que os(as) docentes realizam um trabalho complexo e peculiar, de muita responsabilidade, com altas exigências e controle pelo sistema público. O professorado não se considera valorizado financeiramente, uma vez que não se apropriam dos frutos reais de seu trabalho. Eles(as) sentem, na maioria das vezes, a expropriação intelectual, o desgaste físico e mental.

Compartilharam conosco: silêncios, sonhos e ímpeto para a transgressão. Eles(as) caminham, dia a dia, por um terreno irregular, atravessam o espaço-tempo das políticas e ideologias. Militam e denunciam a expropriação de direitos e coisificação da docência. Permanecem docentes, nos parques, na feira-livre, na escola, no cinema, ou quando o volume de pensamentos se avulta à noite. Realmente torna-se difícil separar o(a) docente da pessoa, para que possa realizar a humana docência e contribuir com uma educação humana e humanizadora.

Após ler e analisar as respostas obtidas nos questionários sentimo-nos satisfeitas, tendo em vista que conseguimos obter as devolutivas acerca da problemática: acepções, reverberações do processo histórico-político-social de precarização do trabalho docente, no contexto das Escolas da rede pública estadual de Uberlândia-MG, tendo como implicação a (in)visibilidade e a degradação da identidade profissional. Visualizamos, principalmente, a consciência da historicidade processual de precarização e degradação do trabalho docente, contudo, verificamos um ideário vocacional.

Apesar de observarmos que nem todos(as) compreendem a docência como profissão específica e de impacto sociopolítico. Compreendemos que se fundamenta nos argumentos dos(as) participantes a fragmentação e invisibilização docente, bem como, o processo de auto-silenciamento e de silenciamento coercitivo, da voz política e humana do professorado. Boa parte comentou sobre o adoecimento físico e psicológico, destacando a fragilidade que temos enquanto humanos – nem tudo se pode resolver no contexto escolar.

Conseguimos, também, compreender melhor a atuação e o desenvolvimento da carreira dos(as) professores(as) em meio ao deterioramento e descaracterização do trabalho docente no âmbito escolar estadual. Compartilhamos os momentos de exposição, como por exemplo a divulgação de acessos ao Google Classroom, aumento considerável do volume de trabalho durante o período de distanciamento social decorrente da pandemia e no retorno das atividades presenciais, dispensa de docentes que foram convocados(as), momentos de assédio moral e falta de fluência de comunicação nas escolas, as imposições de práticas pedagógicas sem a participação do coletivo de professores(as), entre outros aspectos já abordados.

Acreditamos que fomentamos, através da nossa pesquisa, um espaço de denúncia e anúncio das experiências, vozes, perspectivas e trabalho docente na rede estadual de Uberlândia. Assim, destacamos algumas contribuições dos(as) nossos(as) parceiros(as) de estudo sobre o que poderia ser feito pelo governo estadual para promover a valorização do trabalho docente: melhor remuneração e cumprimento do piso; redefinição do plano de carreira; realização de concurso público e posse aos(as) concursados(as); reconhecimento acadêmico; incentivo à formação continuada; construção de um plano de educação mais democrático; oferecer condições melhores de trabalho; dissipar os trabalhos burocráticos; mudar a forma de tratar e conversar com profissionais da educação, mais respeito; adequar os espaços físicos da escola; dispor de atendimento psicológico para alunos(as) e professores(as); derrubar a visão negativa e ultraliberal da docência com a implementação de formas para a valorização da carreira; escutar mais os(as) docentes antes de divulgar resoluções arbitrárias que impactam sem seu trabalho.

Diante das demandas apresentadas pelos professores e professoras, e, almejando aproximar a escola pública estadual à academia ousamos perguntar aos(as) docentes sobre o interesse em participarem de ações formativas e dialógicas, tais como cursos, encontros, rodas de conversa, círculos de cultura, para o desenvolvimento de ações colaborativas. Fomos surpreendidas com a disponibilidade dos(as) professores(as), pois 25 afirmaram que têm interesse em participar de ações coletivas e formativas. Tal desejo nos alegrou e motiva, uma

vez que todos(as) ganhariam com a parceria entre escolas de educação básica e as universidades.

Diante do exposto, almejamos fomentar, através de uma parceria escolar-acadêmica, os inéditos viáveis – propostos por Paulo Freire, em conjunto com o sistema estadual de ensino de Uberlândia, com a finalidade de promover a formação permanente e legitimar a enunciação docente, começamos, desde aqui, a amadurecer a ideia de, após o encerramento da pesquisa, organizar grupos de aprendizagem: os Círculos de Cultura.

Freire (2014) foi quem articulou a dinâmica denominada “Círculos de Cultura”, que defende a construção de conhecimento através do diálogo. São aspectos basilares dos círculos: o diálogo, a participação, o respeito ao outro, ao trabalho em grupo, a dinâmica de um constructo contínuo. Destarte, os Círculos de Cultura são espaços no qual se ensina, aprende e fortalece vínculos.

O Círculo de cultura, ainda segundo o autor, remonta a vida em profundidade, traz criticidade e espaços de troca. Para Freire a consciência transcende do mundo vivido, objetiva-o, problematiza, o compreende como instância e projeto humano. Todos em círculo, colaboração, entrega, ressignificam (re)elaboram o mundo.

Ainda com Freire (2015) apreendemos que a melhora da qualidade da educação requer a formação permanente e intencional dos(as) educadores(as). E a formação permanente acontece na prática de analisar a prática e/ou ressignificá-la. É refletindo sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado e politizado, que é possível perceber inclusive na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

Dessa forma, justifica-se viabilizar espaços de diálogo e aprendizagens, trocas e ressignificação das experiências, de fortalecimento para a identidade docente e dos coletivos de professores e professoras. Imbernón (2011), pontua que o reflexo da auto(trans)formação contínua não é imediato, porém acontece ao longo dos estudos (iniciais e permanentes) e no exercício do trabalho docente. Nessa perspectiva, as ações precisam ser mais amplas e, ao mesmo tempo, capazes de desenvolver um papel de protagonista do(a) professor(a).

Em linhas gerais desejamos que o nosso estudo possa ter continuidade através da criação dos Círculos de Cultura, rodas de conversa, encontros para trocas de experiências e fortalecimento de coletivos. Bem como, esperamos que a pesquisa possa ser lida, compartilhada, fonte para uma construção dialógica do pensamento. Uma ponte entre o pensamento da escola pública estadual de Uberlândia e o conhecimento da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ana E. S. Trabalho docente e proletarização. In: **Revista histedbr online**. Campinas, n. 36, p.25-37, dez, 2009. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i36.8639638>

ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Goiânia-GO, v. 23, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sqhx8pSdsFbCnmqsbCsr9q/?lang=pt>
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230089>

ALBUQUERQUE, Guilherme S. C. de; LIRA, Lucas Nathã A.; JUNIOR, Isaias dos S., et al. Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. **Revista Trabalho Educação Saúde**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, set./dez., 2018, p. 1.287-1.300. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/vFbrMPB8YVfWZY7SVTrckSQ/abstract/?lang=pt>
<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00145>

ANASTASIOU, Léa das G. C. e ALVES, Leonir P. A. Estratégias de ensinagem. IN: **Processos de ensinagem na Universidade**. Joinville-SC: UNIVALLE, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 2009.

APPLE, Michael W. Relações de trabalho e gênero e modificações no processo de trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (60), p.3-14, fev, 1987.

ARROYO, Miguel. Pedagogia das relações de trabalho. In: **Revista Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez. 1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de mestres e alunos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BARROS, Claudia Cristiane A.; SOUZA, Adriana da S.; DUTRA, Franciny D'Esquivel, et al. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós-pandemia. **Revista Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021, p. 1-23. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231>

BEVILACQUA, Alcione Maria; SILVA, Maurício Roberto da. O corpo produtivo em destaque: preâmbulos sobre educação, trabalho, identidade e mal-estar docente. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, maio/ago., 2019, p. 290-316. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019290>
<https://doi.org/10.5965/1984723820432019290>

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BORGES, E. F. e CECÍLIO, S. **O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização.** **Rev. Holos.** Uberaba-MG, Ano 34, vol. 5, p.177-193, nov., 2018.

BREZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BUENO, O.; SANTOS-BOSSOLO, E. P. dos. O trabalho docente em tempos de transição: A experiência de professoras primárias no estado de São Paulo (1960-1980). In: SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P.C. (Orgs.). **História da profissão docente no Brasil.** Vitória: Edufes, 2011. v. 7. p.257-284.

CAETANO, Edson e NEVES, Camila Emanuella. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v.9, n. 33e, p. 251-263, 2012. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639539>

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. A valorização do docente na perspectiva histórica e atual. **Revista virtual de iniciação acadêmica da UFPA**, Vol. 1, No 1, março ,2001, p. 1-13

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.58.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia.** São Paulo: Cia das Letras, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, Wanderley. **Educação carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María P.; SAMPIERI, Roberto H. Formulação do problema: objetivos, questões de pesquisa e justificativa do estudo. IN: **Metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Penso Artmed, 2013, p. 32-42.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Áurea de C. e RODRIGUES, Robson da S. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, n. 127, 2020, p. 41-52. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p41-52>

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto;** Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DEBASTIANI, Valdemir José. **Mal-estar docente e síndrome de Burnout**: uma análise à luz da teoria da alienação de Marx. Dissertação (Mestrado), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-127.pdf>

DOURADO, F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105- 121.

DRAGONE, Maria Lúcia O. S. **Voz do professor**: interfaces e valor como instrumento de trabalho. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90345>. Acesso em: 04 set.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 21(1), p. 5-31, 2008. <https://doi.org/10.21814/rpe.13917>

FACCI, Marilda G. D.; URT, Sonia da C.; BARROS, Ana Teresa F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Revista: Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 22, n. 2, mai/ago, 2018, p. 281-290. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fp3LN9tv4Ym9QfpV8dfGyLS/abstract/?lang=pt>
<https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>

FERNANDES, Maria Dilnéia E. Prefácio. In: FACCI, Marilda G. D. e URT, Sônia da C. (orgs). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina-PI: EDUFPI, 2017.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FORATTINI, Cristina Damm e LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol. 1, n. 2, mai-ago. 2015, p. 32-47. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020151219p.32-47>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho D'Água, 10ªed., 1993, p. 27-38.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. *mimeo*. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57.ed. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GALINDO, Wedna Cristina M. A construção da identidade profissional docente. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Recife-PE, 24(2), 2004, 14-23.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2014, p. 103-104.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997-2009, p.156-178.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortes, 2011.

GODOY, Arlida S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995.

GOMES, Marco A. de O; COLARES & COLARES, Anselmo A. e Maria L. I; BRASILEIRO, Tânia S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 12, n.47, p.267-283, 2012. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640051>

HANSEN, João Adolfo. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro, M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

KREUTZ, L. **Magistério: vocação ou profissão?** Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 3, p. 12- 16, jun. 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 239-265, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462004000100007>

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean; trad. MONTEIRO, Heloísa e SETTINERI, Francisco. O Percurso Problema-Pergunta-Hipótese. IN: **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 103-127.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** Da antiguidade aos nossos dias. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo - **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, Ana Carolina B. L., DAMASCENO, Roniel S., SOUSA, Marília A. de S., et al. **A experiência de professores no ensino remoto:** dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. Revista Expressa Extensão, v. 26m n. 2, mai/ago, 2021, p.260-272.

MARTINS, Mariana Borges; RICHARTZ, Terezinha. A descaracterização da profissão docente resultante das desigualdades de gênero. In: **VI Congresso Internacional do Grupo Unis.** Anais: Varginha-MG, UNIS-MG, 2020. <https://doi.org/10.29327/118420.6-3>

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Bomtempo, 2010.

MOURA, Juliana da Silva; RIBEIRO, Júlia Cecília de O. A.; NETA, Abília Ana de Castro, et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista e Anais UNIUBE.** Uberaba-MG, v.19, n.40, p.01-17, jan/abr, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>

NETA, Abília Ana de Castro. **A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/03/Ab%C3%ADlia-Ana-de-Castro-Neta.pdf>

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n.30, 2004.
<https://doi.org/10.18222/aeae153020042148>

NÓVOA, António. **Les temps des professeurs: analyse sócio-historique de La profession enseignante au Portugal (XVIIIe siècle – XXe siècle).** Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, v. I-II

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: editora Porto, 1991-1995.

NÓVOA, António. (Org.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2014.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. de; FERREIRA, Amauri Carlos; PASCHOALINO, Jussara B. de Q. Proletarização, intensificação e controle do trabalho docente, na atualidade:

seus impactos sobre os corpos dos professores. **Revista COCAR**. Belém, v.13, n. 27, set./dez., 2019, p. 619-636. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2860>

OLIVEIRA, Mariana E. de. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”** [tese digital]: O fazer docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. Dourados-MS: UFGD, 2016.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol.25, n. 89, P. 1127-1144, set/dez, 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, Dalila, A. **O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização**. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 29- 39, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OMENA, Sarah Patrícia A. e S. **Memória e silenciamento: o assédio moral como estratégia de gestão de um contexto de precarização social do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7104260. Acesso em: 04 set. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. <https://doi.org/10.7476/9788526814707>

PASINATO, Darciel. **Políticas e educação de 1930-1961: a concepção de público no manifesto dos educadores de 1959**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2014. Disponível em:
<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/782/1/2014DarcielPasinato.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

PENTEADO, Regina Zanella e NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 1, p.135-153, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

PEREIRA, Antônio Igo B.; ZUIN, Antônio Álvaro S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 76, jul./ago., 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/H4JvMqH8SdHnBbGyvLhwpvp/?lang=pt>
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.64821>

PEREIRA, Vanessa Terra. **As imagens do professor na rede social “Facebook”:** contradições e relações com a precarização. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro-SP, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5260819. Acesso em: 04 set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. São Paulo: Vozes, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 11-12.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e trabalho docente na educação básica em tempos de precarização no Brasil. **Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**. Vol. 11, n. 20, 2020, p. 223-240. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787013/html/>

PUCCI, Bruno., OLIVEIRA, Newton, R., SGUISSARDI, Valdemar. **O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n 4, p. 91-107, 1991.

QUEIROZ, Felipe de Oliveira. **As precarizações do trabalho e as violações dos direitos das professoras e professores da educação básica: reflexões e desafios**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6494817

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Maria da Consolação. A organização do magistério público da educação básica da capital mineira: momentos, lutas e protagonismo de mulheres. In: **Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**. Rio de Janeiro, 22 e 23 abr., 2010, p. 6-21.

RODRIGUES, Luciana Cristina N. O. **Remuneração e piso salarial em Minas Gerais: valorização ou precarização do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4031905. Acesso em: 04 set. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTIAGO, Sandra Helena M. **Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia-MG, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13694>. Acesso em: 08 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico] 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, vol. 13, n.º 2, ago/dez, 2004.

SILVA, Amanda Moreira; GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo e MOTTA, Vânia Cardoso da. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Revista Cadernos de Educação**, n.63, jan./jun., 2020. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i63.17406>

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca. Trabalho docente do assalariamento à organização político-sindical. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**. Goiás, v. 4, n. 6, 2019, p. 153-164. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/210> <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i6.210>

SILVA JÚNIOR, J.R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVESTRE, Bruno Modesto. **Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas-SP, 2016. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2017.1587>

SOTERO, Naiara Araújo. **Plano Nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21779/1/2016_dis_nasotero.pdf

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Carga horária de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2010.

TRINDADE, Rui. A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. **Revista Cocar**, Porto/Portugal, n.8, p. 293-314, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/issue/view/Edi%C3%A7%C3%A3o%20Especial/showToc>. Acesso em: 02 abr. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2001.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

VIEIRA, Renato Gomes. **As configurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10282/5/Tese%20-%20Renato%20Gomes%20Vieira%20-%20202019.pdf>

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

Cara Professora, Caro Professor,

Saudações e esperamos encontrá-lo/a bem!

Este questionário tem por finalidade construir dados quanto ao perfil, formação, construção da carreira, o trabalho e seus desafios, etc., dos/as docentes que atuam em turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG.

O resultado do levantamento dessas informações é uma das partes da pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação-UFU/MG, intitulada: (In)visibilidade do trabalho docente nas escolas estaduais de Uberlândia-MG.

Pedimos a gentileza de responder as questões apresentadas na sequência e fazer comentários que considerar necessário.

Contamos com a sua colaboração e desde já agradecemos por dispensar parte do seu precioso tempo, o que é muito importante, contribuindo com a nossa pesquisa e com reflexões sobre o processo de precarização e invisibilização da docência.

Asseguramos o anonimato e a confidencialidade das respostas e esclarecemos que sua participação é voluntária, conforme as informações contidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Bloco A – Perfil

1) Idade:

2) Como você se autodeclara em relação à identidade de gênero:

3) Como você se autodeclara:

<input type="checkbox"/> Branco(a)	<input type="checkbox"/> Preto(a)	<input type="checkbox"/> Pardo(a)
<input type="checkbox"/> Amarelo(a)	<input type="checkbox"/> Indígena	<input type="checkbox"/> Não sei
<input type="checkbox"/> Outros		

4) Estado civil:

<input type="checkbox"/> Solteiro(a)	<input type="checkbox"/> Casado(a)	<input type="checkbox"/> Viúvo(a)
<input type="checkbox"/> Divorciado(a)	<input type="checkbox"/> Separado(a)	<input type="checkbox"/> Outros

5) Como você se autodeclara em relação ao credo religioso:

6) Formação inicial:

<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Bacharelado
<input type="checkbox"/> Licenciatura e Bacharelado	<input type="checkbox"/> Tecnólogo
<input type="checkbox"/> Outros	

7) Qual a área de conhecimento de sua formação inicial:

8) Pós-graduação:

<input type="checkbox"/> Especialização (lato sensu)	<input type="checkbox"/> Mestrado acadêmico
<input type="checkbox"/> Mestrado profissional	<input type="checkbox"/> Doutorado
<input type="checkbox"/> Pós-Doutorado	

9) Em qual modalidade de escola você atua:

<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Integral	<input type="checkbox"/> Militar
<input type="checkbox"/> Prisional	<input type="checkbox"/> Conservatório de Música	<input type="checkbox"/> CESEC
<input type="checkbox"/> Educação Especial	<input type="checkbox"/> Outros	

10) Sua escola tem a GIDE?

<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

11) Em caso afirmativo, qual o(s) objetivo(s) e contribuições da gestão integrada – GIDE, para os(as) docentes e a escola?

Bloco B – Trabalho docente

1) Tempo de atuação na docência da educação básica:

<input type="checkbox"/> De 01 a 04 anos	<input type="checkbox"/> De 05 a 10 anos	<input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> De 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/> De 21 a 25 anos	<input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos
<input type="checkbox"/> Outro		

2) Você trabalha em outra instituição escolar além do Estado?

<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

3) Caso a resposta seja afirmativa, indique a rede de ensino:

<input type="checkbox"/> Rede de Ensino Municipal	<input type="checkbox"/> Rede de Ensino Particular
<input type="checkbox"/> Outro vínculo empregatício	
<input type="checkbox"/> Não se aplica	

4) Indique qual o seu vínculo com a escola da rede estadual em Uberlândia - MG:

<input type="checkbox"/> Efetivo
<input type="checkbox"/> Designado
<input type="checkbox"/> Outros

5) Em qual(quais) turno(s) exerce a docência?

<input type="checkbox"/> Manhã	<input type="checkbox"/> Manhã e Tarde
<input type="checkbox"/> Tarde	<input type="checkbox"/> Manhã e Noite
<input type="checkbox"/> Noite	<input type="checkbox"/> Tarde e Noite

6) Indique a sua jornada de trabalho semanal como docente:

<input type="checkbox"/> Até 20 horas semanais	<input type="checkbox"/> 30 horas semanais	<input type="checkbox"/> 40 horas semanais
<input type="checkbox"/> 60 horas semanais	<input type="checkbox"/> Mais de 60 horas semanais	<input type="checkbox"/> Outros

7) Você leva trabalho da escola para casa? Justifique sua resposta.

8) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você acredita que a sua jornada de trabalho impacta na qualidade de sua prática docente:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

9) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você está satisfeita/o com a remuneração pelo trabalho docente:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

10) Por que você escolheu a docência como carreira?

11) Em sua opinião, quais as condições de trabalho ideais para o exercício da docência?

12) No seu ponto de vista, o que é qualidade do e no trabalho docente?

13) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você considera que sua formação inicial (licenciatura/bacharelado) foi adequada para o exercício da docência:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

14) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto as oportunidades de formação contínua oferecidas pela Rede Estadual de Ensino têm contribuído com o seu desenvolvimento profissional docente:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

15) Qual a importância das políticas públicas para a formação docente?

16) Você atua na sua função e ou disciplina da sua área de formação inicial?

<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

17) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto atuar ou não em sua área de formação inicial, influencia a sua prática docente:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

18) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto são ou não satisfatórias as relações interpessoais entre você e os/as discentes:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

19) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto é ou não satisfatória as relações interpessoais entre você e demais professores/as na escola:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

20) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto é ou não satisfatória as relações interpessoais entre você e a equipe pedagógica na escola:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

21) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto é ou não satisfatória as relações interpessoais entre você e a direção/administração na escola:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

22) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto é ou não satisfatória as relações interpessoais entre você e a SRE- Uberlândia - MG:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

23) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), a sua satisfação com relação às políticas públicas do atual governo de MG para a educação:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

24) Como é o processo de comunicação e escuta no ambiente escolar?

<input type="checkbox"/> Democrático e eficaz
<input type="checkbox"/> Parcialmente democrático e eficaz
<input type="checkbox"/> Insuficiente
<input type="checkbox"/> Confuso
<input type="checkbox"/> Não sei opinar

25) Em sua opinião quais fatores dificultam o exercício da docência:

<input type="checkbox"/> Jornada de trabalho longa e exaustiva
<input type="checkbox"/> Acúmulo de serviço
<input type="checkbox"/> Falta de apoio escolar
<input type="checkbox"/> Ineficácia da comunicação entre pares
<input type="checkbox"/> Ineficácia da comunicação com a coordenação pedagógica
<input type="checkbox"/> Ineficácia da comunicação com a administração/direção
<input type="checkbox"/> Baixa remuneração
<input type="checkbox"/> Ausência de políticas públicas eficazes
<input type="checkbox"/> Pressões/controlado do sistema escolar

26) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto as práticas pedagógicas que você realiza dependem das condições objetivas de realização do trabalho docente (salário, recursos didáticos, espaço físico, etc.):

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

27) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto as práticas pedagógicas que você realiza cotidianamente são reconhecidas e valorizadas pela coordenação pedagógica, direção e comunidade escolar:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

28) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto que o professor ou a professora têm seu trabalho valorizado pela sociedade, famílias, mídia e os sistemas de ensino:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

29) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você se identifica com a docência:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

30) Indique como você se identifica em relação ao trabalho que realiza como professor/a:

<input type="checkbox"/> Feliz
<input type="checkbox"/> Dividido/a
<input type="checkbox"/> Ridicularizado/a
<input type="checkbox"/> Desvalorizado/a
<input type="checkbox"/> Cansado/a
<input type="checkbox"/> Lutador/a
<input type="checkbox"/> Resistente
<input type="checkbox"/> Importante
<input type="checkbox"/> Em desenvolvimento

31) Atualmente, diante das dificuldades enfrentadas no exercício da docência, na rede pública estadual, o que motiva um(a) professor(a) a continuar na carreira?

<input type="checkbox"/> Estabilidade
<input type="checkbox"/> Salário
<input type="checkbox"/> Plano de Carreira
<input type="checkbox"/> Vocação
<input type="checkbox"/> Falta de opção
<input type="checkbox"/> Não encontrei trabalho em minha área específica
<input type="checkbox"/> Outros

32) A quantidade de horas de trabalho aumentou ou diminuiu durante a pandemia?

<input type="checkbox"/> Não aumentou	<input type="checkbox"/> Triplicou o trabalho
<input type="checkbox"/> Aumentou um pouco	<input type="checkbox"/> Não sei opinar

33) Como você conciliou o espaço familiar/doméstico com as atividades escolares? (aulas virtuais, reuniões, planejamentos, cursos, etc.)

34) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você considera que o trabalho docente tem sido precarizado e desvalorizado:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

35) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você se sente silenciado no trabalho docente:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

36) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você considera que o seu trabalho não é reconhecido e é invisível:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

37) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você se sente adoecido/a em função do trabalho docente:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

38) Você precisou entrar em licença por conta da sobrecarga de trabalho?

39) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto você já pensou em desistir, em deixar a docência:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

40) Você já foi desrespeitado(a) e ou assediado(a) no ambiente escolar?

<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

41) Em caso afirmativo, como procedeu para solucionar a questão?

42) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto o sindicato tem contribuído com a defesa do trabalho docente nas escolas da rede estadual de Uberlândia? E/ou interfere no trabalho docente?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

43) Você precisou recorrer a ajuda do sindicato em algum momento? Sim, não? Justifique sua resposta.

Bloco C – Trabalho Coletivo

01) Você acredita no ensino-aprendizagem de forma colaborativa (trocas de experiências)?

<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Não sei opinar

2) Existem espaços na escola para escuta e resolução de demandas de forma coletiva e colaborativa? Explícite.

3) Indique, considerando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco e 5 = muito), o quanto na sua escola, nos diversos espaços coletivos, a diversidade de opiniões é respeitada e mediada?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

4) Em sua opinião qual/is é/são o/s principal/is conflito/s nas relações de trabalho na sua escola?

5) De qual maneira você acredita que as demandas e/ou conflitos da escola poderiam ser solucionados?

<input type="checkbox"/> Com diálogo
<input type="checkbox"/> Grupos de mediação
<input type="checkbox"/> Gestão participativa
<input type="checkbox"/> Mudanças na legislação e no Regimento Escolar
<input type="checkbox"/> Advertências
<input type="checkbox"/> Outros

6) Quais as ações que poderiam ser desenvolvidas na sua escola para contribuir com a melhoria das condições de trabalho, das relações interpessoais e formação permanente?

7) Quais seriam as possíveis mudanças que você vislumbra diante da precarização/degradação do trabalho docente?

8) De que forma você acredita que o governo estadual mineiro pode valorizar o trabalho docente?

9) Você teria interesse em participar de cursos/encontros para o desenvolvimento de ações colaborativas (desenvolvimento de habilidades interativas/resolução de conflitos (criatividade)/escuta atenta/troca de experiências/fortalecimento da identidade docente)?

<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Talvez

10) Espaço para comentários, considerações adicionais sobre o trabalho que você realiza na escola:

Agradeço sua colaboração e disponibilidade para responder, com presteza, ao questionário. Nossa pesquisa foi acrescida de sentidos pela sua participação. Gratidão!

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**(In)visibilidade do trabalho docente nas escolas estaduais de Uberlândia-MG**”, sob a responsabilidade da Prof^a. Dra. Vanessa T. Bueno Campos (FACED/UFU) e da mestranda Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva Pisani. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o processo histórico-político de precarização do trabalho docente, tendo como implicação a (in)visibilidade e a degradação da identidade profissional docente.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva Pisani, via e-mail ou através da confirmação no formulário digital.

Você terá tempo hábil para pensar sobre sua participação na pesquisa, assim como para dar sua resposta quanto à assinatura/concordância com o presente termo. (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

O questionário será aplicado de forma virtual através do Google Forms, com envio de link para o preenchimento. O questionário possui três blocos de perguntas: Bloco A – Perfil (15 questões); Bloco B – Trabalho Docente (18 questões); Bloco C – Trabalho Coletivo (05 questões); perfazendo um total de 38 (trinta e oito) questionamentos. Estima-se que os/as participantes da pesquisa respondam ao questionário em torno de 30 (trinta) minutos.

Seguindo a recomendação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE), o link do questionário virtual será enviado, primeiramente para a direção das escolas estaduais. Posteriormente, a direção das escolas encaminhará o link para os/as docentes, os/as quais poderão ou não aceitar colaborar com o estudo, respondendo ao questionário.

Assim, caro/a participante da pesquisa, você receberá um link com um questionário virtual por intermédio da direção de sua escola. Nesse documento constarão as informações instrucionais (na CAPA), opção de aceite em participar, uma versão completa deste termo firmada pelas pesquisadoras.

As informações obtidas nos questionários serão organizadas em uma planilha de Excel e os dados permanecerão arquivados em um dispositivo USB que será usado única e exclusivamente para este fim. Com esse procedimento atenderemos às orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Tendo passado esse período será descartado.

Ressaltamos que em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do/a pesquisador/a responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em alguns casos, da pessoa pesquisada ser identificada, mas na hora de analisar os dados, será usado um nome fictício que o Sr./Sra. definirá. Consideramos que a participação dos/as docentes na pesquisa poderá ser uma oportunidade de serem acolhido/as e ouvidos/as atentamente.

O CEP esclarece que toda pesquisa tem riscos e se você se sentir constrangido/a poderá, em qualquer momento, declinar de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo ou coação.

Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e deverá ser guardada. Bem como, o registro de aceite em participar do estudo – assinalado no formulário – constará na planilha de Excel a ser arquivada.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva Pisani, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100 – E-mail: mariane.pisani@ufu.br, Telefone: (34) 996583404.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; Telefone: 34- 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ____ de _____ de 20__.

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

ANEXO C – Carta aos(às) Diretores(as)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, ___ de março de 2022.

Estimado(a) diretor(a) da Escola Estadual XXXXXXXXXX

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado acadêmico intitulada “(In)visibilidade do Trabalho Docente nas escolas Estaduais de Uberlândia- MG” cujo objetivo é investigar o processo histórico-político de precarização do trabalho docente, tendo como implicação a (in)visibilidade e a degradação de sua identidade. E para isto, pretendemos dialogar com docentes que lecionam no Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano) da rede estadual de Uberlândia – MG.

Nesse sentido, solicitamos a autorização do(a) Sr.(a) para apresentarmos nossa pesquisa em um encontro virtual a ser realizado via Google Meet. Encaminharemos o link de acesso assim que informar o dia e horário que lhe convier.

Esclarecemos que não entraremos em contato direto com os(as) docentes para respeitarmos o sigilo identitário. Nesse sentido contaremos com a colaboração do(a) Sr.(a) para encaminhar aos(às) docentes a carta convite na qual explicitaremos os objetivos da pesquisa. Aqueles(as) que aceitarem cooperar com a pesquisa receberão o link do questionário e o termo de consentimento livre esclarecido-TCLE, documento que explicita os objetivos e procedimentos da pesquisa bem como assegura o sigilo identitário e compromisso ético das pesquisadoras em relação à divulgação das informações declaradas.

Salientamos que tivemos a anuência da Superintendência Regional de Ensino – SRE/Uberlândia e do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia, e, que tanto os(as) diretores(as) como os(as) docentes poderão ou não aceitar a colaborarem conosco.

Agradecemos a colaboração do(a) Sr./Sra. e nos colocamos a disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos - PPGED/UFU - vbcampos@ufu.br

Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva Pisani - PPGED/UFU - mariane.pisani@ufu.br

ANEXO D – Carta aos(às) Participantes da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, ____ de março/abril de 2022.

Caro(a) professor(a),

Saudações e esperamos encontrá-lo(a) bem!

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado acadêmico intitulada “**(In)visibilidade do Trabalho Docente nas escolas Estaduais de Uberlândia-MG**” cujo objetivo é investigar o processo histórico-político de precarização do trabalho docente, tendo como implicação a (in)visibilidade e a degradação de sua identidade. E para isto, pretendemos dialogar com docentes que lecionam no Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano) da rede estadual de Uberlândia – MG. Esclarecemos que tivemos a anuência da Superintendência Regional de Ensino–SRE/Uberlândia e do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia. Por intermédio do(a) diretor/(a) de sua unidade de ensino, convidamos o(a) Sr./Sra. para conhecer nossa pesquisa e colaborar com a construção de dados, através do preenchimento de um questionário. Este questionário tem por finalidade construir informações quanto ao perfil, formação, desenvolvimento da carreira, o trabalho e seus desafios, etc.

Salientamos que o(a) Sr./Sra. pode ou não aceitar a colaborar conosco. Encaminhamos, caso o(a) Sr./Sra. aceite cooperar com a pesquisa, o link do questionário e o termo de consentimento livre esclarecido-TCLE, documento que explicita os objetivos e procedimentos da pesquisa bem como assegura o sigilo identitário e compromisso ético das pesquisadoras em relação à divulgação das informações declaradas. O link de acesso para responder ao questionário é: XXXXXXXXXXXX.

O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de 20 a 30 minutos. Não há respostas certas ou erradas e sim o que lhe aprouver responder.

É importante destacar que aproximação dos(as) professores(as) com a universidade pode produzir conhecimentos e estabelecer parcerias. Bem como, este espaço dialógico poderá contribuir com a escuta atenta da voz docente, aspecto muito relevante para as pesquisadoras.

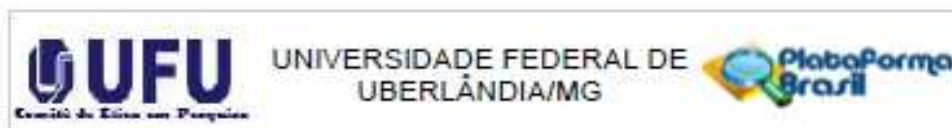
Agradecemos a colaboração do(a) Sr./Sra. e nos colocamos a disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos - PPGED/UFU - vbcampos@ufu.br

Mariane Gabrielle Rodrigues da Silva Pisani - PPGED/UFU - mariane.pisani@ufu.br

ANEXO E – Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (In)visibilidade do Trabalho Docente nas Escolas Estaduais de Uberlândia - MG

Pesquisador: Vanessa T. Bueno Campos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52685421.4.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.318.417

Apresentação do Projeto:

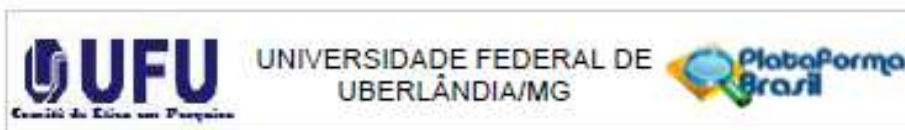
Trata-se de resposta das pesquisadoras às pendências apontadas no parecer substanciado 5.134.893, de 29 de Novembro de 2021.

Conforme o texto do projeto das pesquisadoras:

O presente projeto de Mestrado insere-se na linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia e objetiva apreender, a partir da interlocução atenta e respeitosa com docentes que trabalham em escolas da rede estadual de Uberlândia – MG, o impacto do processo de precarização e invisibilização do trabalho docente e as possíveis formas de resistência

da categoria para a transformação da realidade e superação de crises no ambiente escolar. Apresentamos, a seguir, algumas questões para balizar a constituição de nosso problema de pesquisa: Quem é o professor da Rede Estadual Mineira? Como chegou à docência? O que pensa, diz e faz? Como o professor constrói o seu desenvolvimento profissional? A sua formação interfere na sua identidade? Como esses/as docentes se percebem frente aos Sistemas de Ensino e nas Políticas Públicas? Qual a imagem que os educadores têm de si? Que histórias eles contam sobre sua trajetória, autorias, suas conquistas e aprendizados? Como os educadores se sentem frente às imposições dos Sistemas educacionais em que

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 234 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3230-4131 Fax: (34)3230-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.316.417

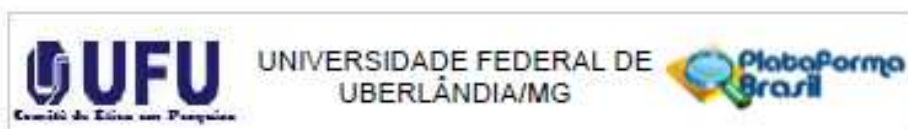
estão inseridos? Por que estão adoecendo? Tais questionamentos se condensam no problema: O Impacto do processo de precarização, degradação e (In)visibilização do trabalho docente na rede Estadual de Ensino de Uberlândia-MG. A pesquisa tem por objetivo geral: Investigar o

processo histórico-político de precarização do trabalho docente, tendo como implicação a (In)visibilidade e a degradação de sua identidade. E especificamente: apreender criticamente o artifício de precarização e degradação do trabalho docente e a consequente invisibilidade; compreender como se profissionalizam e atuam os docentes em meio ao deterioramento do seu trabalho no âmbito escolar; fomentar inéditos viáveis, de acordo

com Paulo Freire, em conjunto com a academia e o sistema mineiro de ensino que promovam a formação permanente e legitimem a enunciação docente. Escolhemos a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa para alcançarmos a intelecção com o nosso objeto de estudo. A pesquisa exploratória tem, conforme propõe Gil (2016, p. 27), como objetivo “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado”. Os/as participantes da pesquisa serão os/as professores/as da Rede Estadual, efetivos e designados, de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias, que atuem na docência, em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II. A ferramenta questionário,

compartilhada pela gestão/coordenação da SRE Uberlândia com as escolas – na figura do(a) diretor(a) escolar, será usada para a construção dos dados empíricos do estudo, que serão sistematizados após a definição do arcabouço teórico em torno do problema de pesquisa. A organização, sistematização e análise dos dados obtidos no estudo se sustentarão principalmente nos estudiosos: Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); Bardim (2011) e Oriandi (2007), sendo que Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), através dos contributos sobre Estado da Questão nos auxiliarão na realização de uma criteriosa investigação crítica da realidade sobre os temas contatados no decorrer da pesquisa; Bardim (2011) nos auxiliará com a análise crítica do discurso em parceria com Oriandi (2007) que contribui com o exame das formas do silêncio. A parceria contribuirá com a interpretação dos dados coletados nos instrumentos empíricos, de forma a compreendê-los melhor. Reiteramos a relevância da pesquisa, porque compreendemos que o estudo poderá contribuir para que os(as) docentes possam denunciar e problematizar a precarização histórica da docência, como também, criar um espaço de diálogo e escuta das vozes silenciadas, desdobrando-se em espaços de construção coletiva de desenvolvimento profissional docente.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 204 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3236-4131 Fax: (34)3236-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Protocolo 5.318.417

Critério de Inclusão:

Participarão do estudo os servidores(as) públicos efetivos e designados em exercício na Rede Estadual de Ensino de Uberlândia que atuam como docentes em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II, que aceitarem participar da pesquisa.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos/as da pesquisa os(as) profissionais que não se qualificam nos critérios de inclusão e aqueles que não aceitarem participar da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o texto do projeto das pesquisadoras:

Objetivo Primário:

Investigar o processo histórico-político de precarização do trabalho docente, tendo como implicação a (In)visibilidade e a degradação de sua identidade.

Objetivo Secundário:

Apreender criticamente o artifício de precarização e degradação do trabalho docente e a consequente invisibilidade;
Compreender como se profissionalizam e atuam os docentes em meio ao deterioramento do seu trabalho no âmbito escolar;
Fomentar inéditos viáveis, de acordo com Paulo Freire, em conjunto com a academia e o sistema mineiro de ensino que promovam a formação permanente e legitimem a enunciação docente.

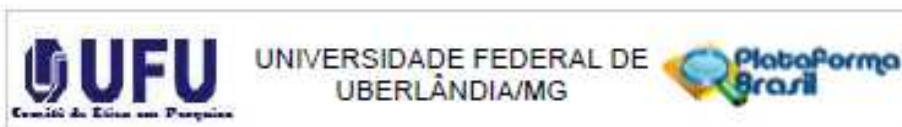
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o texto do projeto das pesquisadoras:

Riscos:

O risco mínimo de participação nesse estudo qualitativo-exploratório consiste na remota possibilidade do participante ser identificado. Todavia, ao fazer menção ao depoimento dos recrutados, utilizaremos um nome fictício, para que, assim, os resultados da pesquisa possam ser

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.406-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3230-4151 Fax: (34)3230-4151 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.216.417

publicados preservando o anonimato dos sujeitos sem nenhuma hipótese de identificação. Reiteramos, haverá o compromisso dos investigadores do estudo com o sigilo absoluto das identidades das(os) docentes, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios:

Consideramos que a participação dos/as docentes na pesquisa poderá ser uma oportunidade de serem acolhido/as e ouvidos/as atentamente. Através do preenchimento do questionário os/as docentes poderão desenhar seu perfil e dizer um pouco sobre si. Os dados obtidos serão recepcionados com sigilo, profissionalismo e o rigor científico necessário em qualquer estudo. O desenvolvimento da pesquisa ampliará o cultivo de saberes que contribuirão efetivamente para a construção de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento profissional docente, cuja contribuição será para a produção de novos estudos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5.134.893 de 29/11/2021, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEPI/UFU.

1) Solicita-se às pesquisadoras que preencham e anexem na Plataforma Brasil o modelo atualizado do Termo de compromisso da equipe executora;

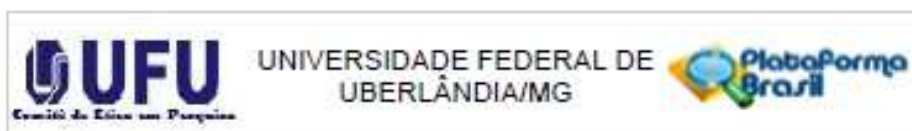
Resposta Pendência 1:

O Termo de compromisso da equipe executora (atualizado) foi devidamente preenchido e assinado, observando as instruções presentes no arquivo base. Também o anexamos na Plataforma Brasil.

Análise do CEPI/UFU: Pendência atendida.

2) Solicita-se que as pesquisadoras descrevam, no campo "Metodologia" do Formulário PB e no Projeto Detalhado, e de forma detalhada, como se dará a abordagem e o recrutamento dos participantes.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.406-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.310.417

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

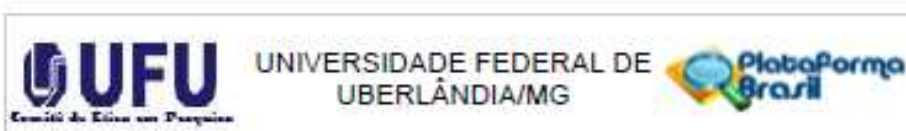
- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.316.417

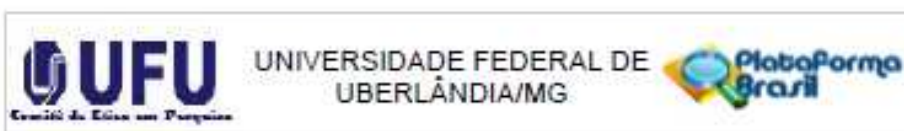
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, Item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1639958.pdf	16/03/2022 16:11:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_CEP.pdf	16/03/2022 16:10:17	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
Outros	respostas.pdf	23/12/2021 21:56:47	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
Outros	anexoB.pdf	23/12/2021 21:40:08	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
Outros	anexoA.pdf	23/12/2021 21:39:42	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
Outros	termo.pdf	23/12/2021 21:31:29	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	23/12/2021 21:30:29	MARIANE GABRIELLE	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.316.417

Outros	instrumento.pdf	23/12/2021 21:30:29	RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/12/2021 21:29:34	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
Outros	TermoAut.pdf	15/10/2021 22:07:49	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
Outros	links_tatles.pdf	15/10/2021 21:51:42	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	15/10/2021 20:19:17	MARIANE GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA PISANI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 29 de Março de 2022

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3236-4151 Fax: (34)3236-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br