

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA PAROLIN DA CRUZ

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO/NO
CAMPO: ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE
PRUDENTÓPOLIS - PR

PONTA GROSSA
2023

TÂNIA PAROLIN DA CRUZ

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO/NO
CAMPO: ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE
PRUDENTÓPOLIS – PR

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de Pesquisa História e Política Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Gisele Masson.

PONTA GROSSA
2023

C957

Cruz, Tânia Parolin da

As condições de trabalho dos professores em escolas do/no campo: análise dos municípios da microrregião de Prudentópolis – PR / Tânia Parolin da Cruz. Ponta Grossa, 2023.

274 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Masson.

1. Professor - Trabalho. 2. Educação - Campo. 3. Escolas Rurais. 4. Política Educacional. 5. Redes Municipais. I. Masson, Gisele. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TÂNIA PAROLIN DA CRUZ

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO/NO CAMPO: ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS - PR

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª Dra. Gisele Masson - UEPG (Presidente)

Prof^ª Dra. Michelle Fernandes Lima - UNICENTRO

Prof^ª Dra. Maria Antônia de Souza - TUIUTI

Prof^ª Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG

Prof^ª Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto - UEPG

Prof. Dr. Mônica Castagna Molina - UNB - Suplente Externo

Prof^ª Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia - UEPG - Suplente Interna



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Masson, Professor(a)**, em 26/07/2023, às 10:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone de Fatima Flach, Professor(a)**, em 31/07/2023, às 21:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Carina Alves da Silva Darcoletto, Professor(a)**, em 03/08/2023, às 22:35, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1535906** e o código CRC **0A7705C4**.

Ao meu irmão Fernando Parolin (*in memoriam*), minha grande inspiração para seguir a carreira acadêmica e a todos os educadores que acreditam na educação como instrumento de transformação social.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dra. Gisele Masson, por quem tenho grande admiração e carinho, pela forma como conduziu as orientações, proporcionando-me autonomia e tranquilidade na realização desta pesquisa, pela contribuição de seus conhecimentos acadêmicos e pela forma como inspira a todos/as na militância em defesa da educação. Muito obrigada, professora Gisele! Você é a minha grande inspiração como pesquisadora, profissional e ser humano, tenho um imenso orgulho em ter sido sua orientanda.

À Prof.^a Dra. Simone de Fátima Flach, por todo conhecimento compartilhado nas disciplinas, no nosso grupo de estudo, nas orientações no mestrado, por ter acreditado em meu potencial acadêmico e por ter me conduzido de forma brilhante até o doutorado, sem você eu não teria chegado até aqui. Muito obrigada, professora Simone!

À Prof.^a Dra Mônica Molina, por ter participado da banca de qualificação do doutorado e pelas contribuições nesta pesquisa.

À Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza, Prof.^a Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto e a Prof.^a Michelle Fernandes Lima, por terem aceitado participar da banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG.

Ao meu filho Luiz Henrique, por compreender minha ausência ao longo da minha trajetória acadêmica, pelo amor, carinho e cuidado que sempre teve comigo em minhas conquistas e dificuldades. Filho, as suas doces palavras: “Mãe, descanse um pouquinho, depois você continua”, seguidas sempre de um beijo e um abraço, serviram como alento, dando-me força para continuar e superar todos os desafios e as lutas diárias enfrentadas com o objetivo de chegar até aqui.

Ao meu marido Giovane, por sempre estar ao meu lado, pelo companheirismo, compreensão e incentivo em todos os momentos.

À minha família, trabalhadores do campo, que sempre lutou para nos garantir educação e melhores condições de vida, pelo incentivo e valorização das minhas escolhas de formação.

À Secretaria Municipal da Educação de Prudentópolis, pela liberação das minhas atividades docentes, no período em que fui professora da rede municipal de ensino.

Às Secretarias Municipais de Educação de Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Prudentópolis e Teixeira Soares, pela contribuição na pesquisa, viabilizando a coleta de dados e informações de forma ética e responsável.

Aos professores das escolas municipais do campo da microrregião de Prudentópolis, que aceitaram participar desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo geral analisar as condições de trabalho dos professores em escolas do/no campo da Rede Municipal de Ensino dos municípios da microrregião de Prudentópolis, no estado do Paraná. Os municípios que compõem a referida microrregião são: Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Prudentópolis e Teixeira Soares. Ancorados no materialismo histórico e dialético, realizou-se um estudo bibliográfico e documental e aplicação de questionários. Inicialmente, foi realizada uma discussão sobre as relações entre a nova morfologia do trabalho na sociedade capitalista e as políticas de valorização docente, no Brasil, partindo da constituição ontológica do trabalho e seus desdobramentos em suas formas de ser posteriores, na sociedade capitalista, para compreender o seu impacto no campo educacional e na práxis docente. A exposição também contempla a análise das políticas de valorização de professores, no Brasil, e de dados estatísticos; a análise documental de leis e atos normativos que versam sobre a valorização docente e as políticas de Educação do Campo; e a análise dos planos de carreira dos professores da Rede Municipal de Ensino da microrregião de Prudentópolis. A investigação foi realizada em escolas municipais do/no campo desses municípios, por meio de questionários voltados aos docentes, via formulário *online* do *Google Forms*, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de cada município. O estudo identificou que, em um processo histórico-social, as escolas do/no campo seguem entre precarização das condições de trabalho e desmonte das escolas. Trata-se, por um lado, da negação do direito à educação aos sujeitos do campo e, por outro, da institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, própria da acumulação flexível. Os trabalhadores do campo, invisibilizados pelo poder público, têm seus direitos negados ou conquistados de forma parcial e fragmentada, e o mesmo ocorre com os professores que atuam nesse contexto. As escolas que resistiram no campo são um espaço de profissionais sobrecarregados, cuja atuação vai além do desenvolvimento de atividades pedagógicas, e, também, administrativas e de serviços gerais, funcionando com uma infraestrutura precária, com poucos profissionais e recursos limitados. As condições de trabalho, decisivas para a permanência dos professores na docência no campo, são tratadas de forma tangencial e genérica nas políticas educacionais, permanecendo invisibilizadas nos planos de carreira municipais e na materialidade da realidade objetiva. As normativas que tratam das condições de trabalho dos professores do/no campo, nos planos de carreira, limitam-se a uma gratificação irrisória de deslocamento e docência em escolas multisseriadas, evidenciando uma situação de desvalorização, considerando as especificidades do trabalho que desenvolvem. A práxis docente no campo preserva suas formas originárias de precarização e multifuncionalidade, com condições inadequadas de trabalho, seguindo um sentido diametralmente oposto ao da valorização docente, gerando impactos nas condições de trabalho dos professores do/no campo, sobretudo na intensificação, na precarização e na desregulação da jornada de trabalho. Opondo-se a esse processo de desmonte das escolas do/no campo, processos de resistência são criados. Apesar das condições inadequadas de trabalho, há um movimento de luta de muitos professores que atuam nessas instituições para manter as escolas no campo.

Palavras-chave: Condições de trabalho dos professores. Educação do campo. Escolas rurais. Política educacional. Redes municipais.

ABSTRACT

This Doctoral dissertation has as main objective to analyze the working conditions of teachers in schools of/in the rural area of the Municipal Education Network in the municipalities of the Prudentópolis micro-region, in the state of Paraná, Brazil. The municipalities that make up this micro-region are: Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Prudentópolis and Teixeira Soares. Based on the historical and dialectical materialism, a bibliographic and documentary study and questionnaires were carried out. Initially, a discussion was held on the relationships between the new morphology of work in the capitalist society and the teaching valorization policies in Brazil, starting from the ontological constitution of work and its consequences in its subsequent forms of being, in the capitalist society, to understand its impact on the educational field and teaching practice. The exposition also includes an analysis of teacher valorization policies in Brazil and statistical data; the documentary analysis of laws and normative acts that deal with teacher valorization and Rural Education policies and the analysis of the career plans of teachers in the Municipal Education Network in the micro-region of Prudentópolis. The investigation was carried out in municipal schools of/in the rural area of these municipalities, through questionnaires aimed at teachers, via Google Forms, and through the Municipal Department of Education of each municipality. The study identified that, in a historical-social process, schools of/in the rural area continue between precarious working conditions and the dismantling of schools. It is, on the one hand, the denial of the right to education to rural subjects and, on the other, the institutionalization of a new precariousness of work, typical of flexible accumulation. Rural workers, made invisible by public authorities, have their rights denied or achieved in a partial and fragmented way, and the same happens with teachers who work in this context. The schools that resisted in the rural area are a space for overworked professionals, whose work goes beyond the development of pedagogical activities, and also administrative and general services, operating with a precarious infrastructure, with few professionals and limited resources. Working conditions, which are decisive for teachers to continue teaching in the rural area, are treated in a tangential and generic way in education policies, remaining invisible in municipal career plans and in the materiality of the objective reality. The regulations that deal with the working conditions of rural teachers, in their career plans, are limited to a derisory bonus for traveling and teaching in multigrade schools, highlighting a situation of devaluation, considering the specificities of the work they carry out. Teaching praxis in the rural area preserves its original forms of precariousness and multifunctionality, with inadequate working conditions, following a direction diametrically opposed to that of teaching valorization, generating impacts on the working conditions of teachers of/in the rural area, especially in intensification, precariousness and in the deregulation of working hours. Opposing this process of dismantling rural schools, resistance processes are created. In spite of the inadequate working conditions, there is a struggle movement conducted by many teachers who work in these institutions to keep rural schools.

Keywords: Teachers' working conditions. Rural education. Rural schools. Education policy. Municipal networks.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Elementos das condições de trabalho dos professores do campo	53
FIGURA 2 -	Gráfico da distribuição da área e da quantidade de estabelecimentos rurais, segundo os grupos de área – Brasil (2017)	82
FIGURA 3 -	Gráfico da distribuição da área dos estabelecimentos e do pessoal ocupado segundo os grupos de área – Brasil (2017)..	83
FIGURA 4 -	Proporção dos estabelecimentos agropecuários, por nível de escolaridade do produtor rural – Brasil (2017)	86
FIGURA 5 -	Localização da microrregião de Prudentópolis no Estado do Paraná.....	113
FIGURA 6 -	Localização das escolas municipais do e no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis.....	119
FIGURA 7 -	Linha do tempo sobre as regulamentações nacionais de Educação do Campo e de valorização docente e planos de carreira dos municípios da microrregião de Prudentópolis (1996-2015)	135
FIGURA 8 -	Perfil geral dos professores das escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	140
FIGURA 9 -	Perfil profissional dos professores das escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	141
FIGURA 10 -	Motivos para a permanência ou transferência dos docentes na escola do campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	147
FIGURA 11 -	Aspectos positivos das condições de trabalho dos professores das escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	151
FIGURA 12 -	Elementos fundamentais para melhoria das condições de trabalho, na visão dos professores dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	159

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Panorama histórico das legislações sobre condições de trabalho dos professores no Brasil (1827-1971)	54
QUADRO 2 -	Panorama das legislações e atos normativos sobre as condições de trabalho dos professores, no Brasil, a partir da CF/88 (1988-2014)	59
QUADRO 3 -	Eventos nacionais e ações públicas sobre a Educação do Campo (1997-2023)	71
QUADRO 4 -	Panorama das legislações e atos normativos sobre a educação do campo no Brasil (1996-2014)	73
QUADRO 5 -	Panorama das legislações, atos normativos e eventos sobre a educação do campo no Paraná (2000-2023)	75
QUADRO 6 -	Panorama das legislações e atos normativos sobre a Educação do Campo que tratam da valorização docente dessa modalidade de ensino (1996-2014)	98
QUADRO 7 -	Produções acadêmicas sobre as condições de trabalho dos professores em escolas do/no campo (2010-2020)	99
QUADRO 8 -	Planos de carreira dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2023)	123
QUADRO 9 -	Aspectos negativos das condições de trabalho dos professores das escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis, sobre a infraestrutura das escolas, por categoria (2021-2022)	152
QUADRO 10 -	Avaliação dos docentes do campo, dos municípios da microrregião de Prudentópolis, sobre a infraestrutura das escolas, por categoria (2021-2022)	157
QUADRO 11 -	Principais objetivos das produções acadêmicas sobre as condições de trabalho dos professores do campo (2010-2022)	213
QUADRO 12 -	Banco de teses e dissertações – CAPES E BDTD	216
QUADRO 13 -	Artigos Scielo e periódicos da CAPES	242

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Principal motivo para a escolha do magistério dos professores das escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	142
GRÁFICO 2 -	Principais motivos para a mudança de profissão dos professores das escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	142
GRÁFICO 3 -	Tempo de docência no campo dos professores dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	143
GRÁFICO 4 -	Forma de ingresso dos professores nas escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis (2021-2022).....	144
GRÁFICO 5 -	Organização das escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	146
GRÁFICO 6 -	Distância entre a residência e a escola em que trabalha (em quilômetros) dos professores das escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	149
GRÁFICO 7 -	Principais dificuldades dos docentes em sua prática pedagógica nas escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	155
GRÁFICO 8 -	Recursos materiais que as escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis dispõem (2021-2022)	156
GRÁFICO 9 -	Recursos físicos e infraestrutura das escolas no/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	157
GRÁFICO 10 -	Atividades que os professores exercem além da docência nas escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	160
GRÁFICO 11 -	Frequência em que os professores, dos municípios da microrregião de Prudentópolis, levam atividades do trabalho para casa (2021-2022)	163
GRÁFICO 12 -	Tempo de hora-atividade dos professores dos professores das escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	164
GRÁFICO 13 -	Turmas em que os professores trabalham nas escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	166
GRÁFICO 14 -	Número de alunos por turma das escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	167
GRÁFICO 15 -	Principais motivos para o fechamento e/ou nucleação das escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2022)	172

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Número de escolas do/no campo e de docentes da microrregião de Prudentópolis (2023)	23
TABELA 2 -	Levantamento da produção acadêmica, no período de 2010 a 2022, referente às condições de trabalho dos professores.....	95
TABELA 3 -	Produção acadêmica que trata das condições de trabalho dos professores (2010-2022)	96
TABELA 4 -	Distribuição da produção acadêmica sobre as condições de trabalho dos professores de acordo com o ano de publicação e o tipo da produção (2010-2022)	96
TABELA 5 -	Produção acadêmica referente às condições de trabalho dos professores do campo, por categoria (2010-2022)	102
TABELA 6 -	Caracterização dos municípios da microrregião de Prudentópolis	114
TABELA 7 -	Indicadores econômicos dos municípios da microrregião de Prudentópolis.....	114
TABELA 8 -	Indicadores educacionais dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2022)	117
TABELA 9 -	Indicadores educacionais da rede municipal de ensino dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2022)	119
TABELA 10 -	Vencimento inicial dos professores dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2021-2023)	125
TABELA 11 -	Estrutura dos planos de carreira dos professores dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2022)	127
TABELA 12 -	Dados sobre as condições de trabalho dos professores do campo nos municípios da microrregião de Prudentópolis - 2022	131
TABELA 13 -	Dados sobre o regime de contratação de professores dos municípios da microrregião de Prudentópolis (2022-2023)	133
TABELA 14 -	Produção acadêmica sobre condições de trabalho dos professores, no período de 2010 a 2022, por categoria.....	208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ	Círculo de Controle de Qualidade
CF	Constituição Federal
CLT	Código de Leis Trabalhistas
CNM	Confederação Nacional de Municípios
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EC	Escolas do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educação e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCEPR	Tribunal de Contas do Estado do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO E AS POLÍTICAS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	29
1.1 TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UMA PRÁXIS ESTRANHADA	29
1.1.1 A particularidade da organização histórico-social do Brasil.....	39
1.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO: DA TOTALIDADE DAS RELAÇÕES DE TRABALHO À PARTICULARIDADE DA PRÁXIS DOCENTE	46
1.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS	51
1.4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA VALORIZAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS LEGAIS, IMPASSES E PERSPECTIVAS	58
CAPÍTULO 2 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NO CAMPO: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS QUE REGULAMENTAM A DOCÊNCIA NO CAMPO	65
2.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS INTRODUTÓRIAS	65
2.2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA APROXIMAÇÃO (IM)POSSÍVEL	85
2.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CAMPO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: ENTRE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO	94
CAPÍTULO 3 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS: A MATERIALIDADE DA PRECARIZAÇÃO	112
3.1 A MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS: ASPECTOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS.....	113
3.2 PLANOS DE CARREIRA DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS: ANÁLISE DOS ASPECTOS RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES	122
3.3 A MATERIALIDADE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS	138
3.4 A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO: ENTRE A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O DESMONTE DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176

REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....	198
APÊNDICE B – PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES, POR CATEGORIA	207
APÊNDICE C – PRINCIPAIS OBJETIVOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CAMPO (2010-2022)	212
APÊNDICE D – PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES, NO PERÍODO DE 2010 a 2022	215
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	266
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	272

INTRODUÇÃO

[...]. Acredito que viver significa tomar partido. Não podem existir apenas homens estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador e a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos, o fosso que circunda a velha cidade. [...]. Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris que estão comigo a pulsar a atividade da cidadania futura, que estamos a construir.

(GRAMSCI, 2004, p. 84).

O tema geral da pesquisa diz respeito às condições de trabalho dos professores do campo. O objeto de investigação, no presente estudo, são as condições de trabalho de professores da rede municipal de ensino de escolas do/no¹ campo, da microrregião de Prudentópolis/PR. Estamos tratando aqui, sobretudo, da práxis docente, como componente real da práxis social. Isso significa que, para além de uma posição filosófica, a opção por essa temática, na sua determinação objetiva, constituiu-se a partir da minha vida cotidiana, da práxis docente e do compromisso de luta em defesa das escolas do/no campo. Nas palavras de Lukács (2013, p. 119), “não existe nenhum problema humano que não tenha sido, em última análise, desencadeado e que não se encontre profundamente determinado pela práxis real da vida social”.

Por essa razão, compartilho do pensamento de Gramsci (2004), citado na epígrafe, “[...] viver significa tomar partido”. Hoje, mais do que nunca, não basta apenas renunciar às concepções idealistas, é imprescindível se posicionar, “tomar partido”, não somente no âmbito teórico, mas, sobretudo, na práxis cotidiana, tal como nos alertaram Marx e Engels (2007), na XII Tese sobre Feuerbach, *não basta compreender a realidade, o que importa é transformá-la*.

Não há como ser indiferente à situação de exploração, (des)regulamentação, precarização e intensificação das condições de trabalho dos trabalhadores em geral, e, em particular, dos professores. As tendências atuais e remanescentes indicam a necessidade de enfrentamento e luta pela ampliação e garantia de direitos que

¹ Nos municípios da microrregião de Prudentópolis há escolas consideradas “do campo”, rurais e escolas localizadas no campo. Diante da incompreensão da identidade da escola do campo utilizamos a expressão do/no campo, pois nos municípios pesquisados não há escolas do campo conforme propõe a diretrizes nacionais e o movimento nacional de Educação do Campo.

possibilitem a melhoria das condições de trabalho e de vida do trabalhador e pela construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Indiscutivelmente o meu partido é a classe trabalhadora e, de modo particular, os trabalhadores do campo – incluindo os docentes que atuam nesse contexto. Cabe esclarecer que essa “posição partidária” se constitui a partir de minha práxis cotidiana. Filha de trabalhadores rurais e, por muitos anos, docente de escolas do/no campo – no município de Prudentópolis – experienciei, na prática, o descaso e o abandono do poder público com os sujeitos do campo, que historicamente tiveram seus direitos negados ou conquistados de forma parcial e fragmentada.

Os oito anos dedicados ao trabalho em escolas localizadas na zona rural (5 deles em uma escola multisseriada) e os momentos de formação, discussão e troca de experiências oportunizados, sobretudo, pelo Programa Escola da Terra², fortaleceu minha luta em defesa das escolas do/no campo e direcionou meu olhar às questões da realidade que, na imediatez da vida cotidiana, eram naturalizadas.

Nesse período, foram várias as tentativas de fechamento de escolas no município de Prudentópolis, por parte da gestão municipal, algumas bem sucedidas e outras não, devido ao enfrentamento dos docentes e da comunidade local. Os embates eram frequentes e muitos docentes do campo, por medo de represálias, silenciaram sua luta. Nos encontros de formação dos professores do campo, sempre me posicionei de forma contrária ao cessamento das escolas, denunciando esse processo ao Conselho Estadual de Educação. Não podemos nos silenciar, é urgente e imprescindível garantir o direito à educação aos povos do campo, considerando a história e a identidade das comunidades, o tempo de vida e o modo de produzir dos trabalhadores do campo. Sob tais condições apriorísticas, mais que um projeto de pesquisa, a luta em defesa das escolas e sujeitos do campo é um projeto de vida.

Em linhas gerais, grande parte das escolas municipais, localizadas no campo, tem turmas multisseriadas e/ou unidocentes, e funcionam com precárias condições de trabalho e infraestrutura. Além disso, não possuem equipe diretiva e nem equipe responsável pela limpeza e alimentação escolar. Em dado contexto, o professor se

² No período de 2016 a 2018, a Rede Municipal de Educação de Prudentópolis aderiu ao Programa Escola da Terra, que é um programa ofertado pelo governo federal em parceria com universidades federais e tem por objetivo, segundo o Ministério da Educação, promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2013a).

torna um profissional multifuncional, atuando cotidianamente com sobrecarga de trabalho, e, com pouca ou nenhuma gratificação pelas atividades extras exercidas.

Esse cenário revela a fragilidade das condições de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas do/no campo, o que inviabiliza tanto a efetivação de uma educação básica de qualidade para os alunos quanto a valorização dos professores, os quais também têm seus direitos assegurados de forma parcial e fragmentada. Na realidade objetiva, há uma profunda disparidade entre as escolas da cidade e do campo, no que diz respeito à garantia de condições adequadas de trabalho, pela ausência/insuficiência de profissionais da educação e de hora-atividade e, ainda, de recursos físicos e materiais das escolas. Os planos de carreira, por sua vez, não contemplam as especificidades dos professores do campo.

Se não há entendimento e clareza sobre a concepção de campo, conseqüentemente, não haverá reconhecimento dos sujeitos que residem e trabalham nesse espaço. Tais condições impactam diretamente na política educacional do município, no Plano Municipal de Educação (PME), no plano de carreira e na própria organização das escolas. As “escolas do campo” do município são organizadas a partir do modelo seriado urbano de ensino, ou seja, são escolas *no* campo, mas não *do* campo. A Educação Rural, num processo histórico-social, segue profundamente arraigada nessas instituições, como veremos, em detalhes, adiante.

Aliado a esse processo está o avanço da política de nucleação³ e de fechamento das escolas do/no campo. O poder público, sob o argumento da precarização da qualidade da infraestrutura das escolas, com ausência de espaços educativos e, posteriormente, com a falta de manutenção e transporte escolar, tenta justificar a política de fechamento de escolas do campo e o esvaziamento do campo, para atender as demandas do capital (ANDRADE; RODRIGUES, 2020). O fato é que, não por acaso, o Estado tem negligenciado a educação nas escolas do/no campo, sobretudo, no que diz respeito às condições de trabalho.

Esse discurso fragiliza ainda mais a valorização da carreira docente, bem como, suas condições de trabalho, pois as escolas que resistiram ao processo de nuclearização funcionam com precárias condições de trabalho. Sob tais condições, as escolas do/no campo se veem diante de uma encruzilhada: a nucleação e/ou

³ O processo de nucleação consiste “no agrupamento de pequenas escolas multisseriadas, em uma escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento, esteja o núcleo localizado no espaço rural ou urbano.” (BAUMANN, 2012).

fechamento das escolas ou a permanência dessas instituições, com carência de profissionais e precarização na infraestrutura e condições de trabalho.

Contraditoriamente, no plano político, os preceitos da valorização docente são postos à luz, sob a forma de leis, decretos e normativas. No plano objetivo, a desvalorização do trabalho dos professores impera nos sistemas educacionais de ensino, mediante processos de precarização e intensificação do trabalho dos professores diante da morosidade e resistência, das diversas redes de educação no Brasil, para se elaborar e implantar os planos de carreiras e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério (SANTOS; SILVA, 2020). No contexto da educação do campo, esse processo se amplia de modo exponencial.

Diante desse cenário, fica evidente que desvelar a realidade das escolas do/no campo e as condições de trabalho dos docentes constitui importante contribuição para a área da educação. O aprofundamento desse estudo possibilita organizar dados que possam nortear a luta por melhores condições de trabalho nessas escolas, de modo coerente com a valorização dos professores. Paralelamente, ocorre a luta pelo direito à educação aos povos camponeses, isso porque os sujeitos do campo também são sujeitos de direitos. Nas palavras de Ferraz (2011, p. 13), “não é por estar inscrito na Lei, que um direito se efetiva. Mas por estar na Lei, um direito abre o universo da reivindicação política”.

A partir dos aspectos abordados, delimitamos a nossa pesquisa e as questões teórico-metodológicas a serem explicitadas a seguir.

Delimitação do estudo e questões metodológicas

As questões precedentes suscitaram a seguinte problemática de pesquisa: *Quais as condições de trabalho dos professores das escolas do/no campo, da rede municipal de ensino da Microrregião de Prudentópolis?* A partir dessa questão central temos como objetivo geral da pesquisa:

Analisar as condições de trabalho de professores de escolas do/no campo, da rede municipal de ensino da microrregião de Prudentópolis/PR.

Definido o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

a) Problematizar os aspectos relacionados às condições de trabalho dos professores nos planos de carreira do magistério da rede municipal de ensino dos municípios da microrregião de Prudentópolis;

b) Verificar a efetividade das condições de trabalho dos professores das escolas do/no campo, com os planos de carreira vigentes nos municípios da microrregião de Prudentópolis;

c) Identificar as condições do trabalho dos professores em escolas do/no campo, da rede municipal de ensino da microrregião de Prudentópolis, no que diz respeito à disponibilização de recursos físicos e materiais, diferentes profissionais da educação, número de alunos por turma, cumprimento da hora-atividade e do PSPN, ingresso na carreira, extensão da jornada de trabalho, possíveis gratificações pela atividade docente nas escolas do/no campo e aspectos relacionados à saúde docente.

A análise das condições de trabalho de professores da rede municipal de ensino de escolas do/no campo, da microrregião de Prudentópolis/PR será realizada à luz da teoria marxista. Para além de uma questão metodológica, a opção por esse referencial – o Materialismo Histórico e Dialético – “está vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2010, p. 77).

As formulações teórico-metodológicas marxianas têm, na materialidade do ser social, o seu ponto de partida, o que implica compreender o fenômeno a partir da sua historicidade, processualidade e contraditoriedade dialética. Evidentemente, a partir desse fundamento metodológico, fica claro que é a própria realidade concreta que indica o percurso a seguir para apreender a essência do fenômeno, dando primazia à objetividade em relação à subjetividade.

Do ponto de vista desta concepção, a realidade é reproduzida na consciência, mas esta não é, de modo algum, uma reprodução idêntica, tampouco uma reprodução mecânica da realidade “tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si” (NETTO, 2011, p. 25). Sob tais condições apriorísticas, o pesquisador deve se posicionar de maneira crítica e ativa, buscando traduzir, no plano ideal, o que acontece no plano da realidade, na tentativa de superar tanto as simplificações na produção do conhecimento, quanto a forma fenomênica da realidade, tal como esta se apresenta na cotidianidade. Trata-se, portanto, da compreensão das relações entre singularidade, particularidade e universalidade para uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade social.

Lukács (1967, p. 203) nos esclarece que, em nossas relações diretas com a realidade, sempre nos deparamos diretamente com a singularidade, ou seja, de modo imediato não nos enfrentamos senão com a singularidade, pois “*todo lo que nos ofrece el mundo externo como certeza sensible es inmediatamente y siempre algo*

singular, o una conexión única de singularidades; es siempre un Esto singular, un Aquí y Ahora singular". O ponto de partida, é sempre o real, o concreto, ou seja, a singularidade, porém não se trata de conceber o singular na sua imediaticidade, conforme explica Lukács em suas considerações posteriores:

Pero lo real y concreto se manifiesta em su inmediatez como abstracción vacía si sus elementos no se generalizan y llevan a concepto general. Desde este punto, el pensamiento tiene que "empezar el viaje de regreso, hasta llegar finalmente de nuevo a la población [que es en este caso lo real y concreto], pero esta vez no como a la representación caótica de un todo, sino como a una rica totalidad de muchas determinaciones y relaciones. (LUKÁCS, 1967, p. 208).

É evidente que o singular não pode ser tomado de forma isolada. Nas palavras de Kosik (2010), a manifestação imediata e aparente do fenômeno, que em primeiro momento se apresenta como fenômeno concreto, na verdade é um "*pseudoconcreto*". O concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno. Naturalmente, o singular somente pode ser conhecido na medida em que forem consideradas, pela mediação da categoria da particularidade, as suas relações com o universal.

A aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, *em si*, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas particularidades e universalidades) ocultas na imediaticidade são postas à luz. (LUKÁCS, 2018, p. 107, grifo do autor).

Nesse entendimento, é necessário ir além da aparência imediata para compreender os elementos de universalidade que estão presentes na realidade objetiva. Isso porque, conforme Lukács (1967, p. 207-208), "*el camino del pensamiento y del conocimiento es una ininterrumpida oscilación arriba y debajo de la singularidad a la generalidad y de ésta a aquélla*".

Deste ponto de vista metodológico, uma investigação, mesmo que de um objeto de pesquisa singular, somente apreenderá a realidade, na perspectiva materialista dialética da totalidade, se forem consideradas as relações do universal com o singular, com as devidas mediações da particularidade, pois essas categorias (singularidade, particularidade e universalidade) são expressões da realidade objetiva, independentemente da nossa consciência, que emergem de um processo que se constitui historicamente. Tais considerações indicam que a análise das

condições de trabalho dos professores deve ser considerada a partir da sua historicidade e articulação com as relações de produção e organização do trabalho, na atual forma de sociabilidade.

Aqui já se pode constatar a importância das categorias do método no processo de apreensão da realidade objetiva, são elas: *a totalidade, a mediação, a contradição, a historicidade e a práxis*. Essa última compõe um dos elementos centrais para a compreensão do objeto em análise. Isso porque, conforme Frigotto (2010, p. 81), na dialética materialista, “o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis”. Para o autor, “a práxis expressa, justamente, a unidade de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 2010, p. 81). Acentuamos a importância dessa categoria neste estudo, tendo em vista a necessidade de enfrentamento e luta pela ampliação e garantia de direitos que possibilitem a melhoria das condições de trabalho e de vida dos docentes.

Guiados pela dialética materialista histórico-dialética e com o intuito de responder aos objetivos propostos, esta pesquisa contempla: estudo bibliográfico, análise documental e aplicação de questionário. Os procedimentos metodológicos a serem utilizados são: a) levantamento da produção acadêmica sobre a temática pesquisada; b) levantamento e análise das políticas de valorização de professores, no Brasil, e de dados estatísticos, sobre o cumprimento das metas que versam sobre a temática; c) análise documental de leis e atos normativos que versam sobre as políticas de Educação do Campo, no Brasil e no Paraná; d) análise dos planos de carreira dos professores da rede municipal de ensino da microrregião de Prudentópolis; e) realização de pesquisa em escolas municipais do campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis, com questionários semiestruturados.

Inicialmente, foi realizado o levantamento da produção acadêmica que trata das condições de trabalho dos professores de escolas do/no campo, no período de 2010 a 2022, na tentativa de identificar elementos de unidade e distinção do nosso objeto de estudo com as demais produções, tomando como fonte de dados as teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e, ainda, os periódicos científicos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e artigos do Portal de Periódicos da CAPES.

Nesse percurso analítico, constatamos que a temática não constitui objeto central das produções acadêmicas, pois das 390 produções catalogadas, apenas 28 possuem relação direta com o objeto em investigação, a saber: 2 teses, 10 dissertações e 16 artigos. O levantamento geral e detalhado das produções é apresentado no capítulo 2.

A análise foi realizada com o objetivo de identificar a dinâmica histórico-política das condições de trabalho dos professores no contexto mais amplo das políticas de valorização docente e de Educação do Campo no Brasil. Tendo isso em vista, analisamos leis e atos normativos referentes à valorização de professores, aprovados em âmbito nacional, identificando aspectos que tratam especificamente dos elementos que compõem as condições de trabalho dos professores. Verificamos, também, a efetividade dessas políticas, por meio da análise de dados estatísticos do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2020 (BRASIL, 2020). Em âmbito municipal, foram analisados os planos de carreira dos professores da rede municipal de ensino da microrregião de Prudentópolis, identificando aspectos referentes às condições de trabalho dos docentes.

Do mesmo modo, nossas análises contemplaram as principais legislações e atos normativos que versam sobre Educação do Campo, no Brasil e no estado do Paraná. Sendo assim, no capítulo 2, apresentamos, de forma detalhada, tais dispositivos na universalidade das lutas pela regulamentação de políticas públicas para os povos do campo, mediadas pela particularidade histórica das normativas e eventos que tratam da temática no estado do Paraná.

Além da análise documental, realizamos aplicação de questionário com os professores da rede municipal de ensino dos municípios da microrregião de Prudentópolis, a saber: Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Prudentópolis e Teixeira Soares. A opção por essa microrregião se justifica pelo fato de que o município de Prudentópolis possui o maior número de escolas do/no campo do estado do Paraná.

Definido o recorte, encaminhamos ofício às Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos na pesquisa, solicitando anuência para realização da coleta de dados. De posse dos termos de consentimento dos municípios, submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa da Plataforma

Brasil, que foi aprovada, em 30 de julho de 2020, conforme o Parecer Consubstanciado do CEP, nº 4.124.671 (ANEXO A).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários (APÊNDICE A), via *formulário on-line* do *Google Forms*, a todos os professores da rede municipal de ensino, das escolas *do/no* campo e rurais dos referidos municípios. Num primeiro momento, os questionários foram encaminhados por intermédio das Secretarias Municipais de Educação para 59 escolas e 312 professores, no final do primeiro semestre de 2021 (junho), e reencaminhados ao final do ano letivo (novembro). Nesse período, os municípios ainda estavam trabalhando de forma remota, tendo em vista a pandemia da COVID-19, e somente no segundo semestre as aulas retornaram de forma presencial, inicialmente, de forma híbrida, e mais ao final do semestre, de forma totalmente presencial. Sob tais condições apriorísticas, apenas 42 (13,5%) professores responderam ao questionário, um número significativo, considerando a sobrecarga de trabalho dos docentes, nesse momento histórico, conforme destacado anteriormente.

Em outubro de 2022, os questionários foram reencaminhados a todas as escolas *do* e *no* campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis, a saber: 59 escolas e 368 docentes, como é possível observar na Tabela 1.

TABELA 1 - NÚMERO DE ESCOLAS DO/NO CAMPO E DE DOCENTES DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2023)

MUNICÍPIO⁴	ESCOLAS DO/NO CAMPO	Nº DE DOCENTES
PRUDENTÓPOLIS	33	152
IPIRANGA	6	60
TEIXEIRA SOARES	2	12
IMBITUVA	11	77
IVAÍ	1	12
FERNANDES PINHEIRO	3	29
GUAMIRANGA	3	26
TOTAL	59	368

Fonte: Secretarias Municipais de Educação (2023). Organizado pela autora (2023).

Esclarecemos que como Ivaí possui uma escola no campo, que não é considerada nem rural nem do campo⁵, optamos por encaminhar o questionário para

⁴ Em todas as tabelas os municípios estão ordenados de forma decrescente, de acordo com a sua extensão territorial.

⁵ Conforme Souza (2021, p. 1238) “as secretarias municipais tendem a classificar as escolas dos distritos como sendo urbanas”. É o caso de Ivaí e Guamiranga. No entanto, em todos os municípios pesquisados constatamos uma dificuldade em relação à compreensão da identidade das escolas do

todas as escolas localizadas no campo, na referida microrregião, portanto, foi adicionada mais uma escola na pesquisa, do município de Guamiranga, que funciona nas mesmas condições recém-descritas da escola de Ivaí. Logo, em Prudentópolis foi fechada mais uma escola, em 2022, por essa razão o número de escolas permaneceu o mesmo.

Nesse terceiro momento, mais 10 professores responderam ao questionário. Ao final da coleta de dados, totalizaram 52 professores (14,1%) que participaram da pesquisa. Para identificarmos esses docentes, utilizamos a letra P, de *Professor/a*, seguida do número equivalente a ordem das respostas no questionário, a saber: P1, P2, P3 e assim sucessivamente e, ainda, destacamos no texto, em itálico, as suas respostas. Finalizada a coleta de dados, foi realizada a análise, identificando dados gerais sobre o perfil dos professores, a carreira docente, bem como dados específicos sobre as condições de trabalho dos professores do campo da rede municipal dos municípios da microrregião de Prudentópolis, nosso objeto em investigação.

O método de exposição

Para a exposição do estudo realizado, o texto está organizado em 3 capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *A nova morfologia do trabalho e as políticas de (des)valorização docente no Brasil* trata da nova organização do trabalho em tempos de reestruturação produtiva e suas implicações na práxis docente e das demarcações legais sobre as condições de trabalho dos professores, sua constituição histórica e materialização na realidade objetiva.

À luz do conceito de valorização docente, compreendido como um conjunto de mecanismos legais vinculados à carreira do professor, que envolvem formação, condições de trabalho e remuneração (GROCHOSKA, 2015), entendemos que as condições de trabalho dos professores – elemento essencial para valorização docente – devem ser consideradas a partir da sua historicidade e articulação às relações de produção e organização do trabalho na atual forma de sociabilidade. Por essa razão,

campo, pois, conforme a autora, “pela discussão consolidada nas diretrizes nacionais e no movimento nacional de Educação do Campo, a identidade do campo é dada pelo vínculo da escola com as questões da comunidade, com os sujeitos do campo” (Souza, 2021, p. 1238). Por essa razão, os municípios que possuem “escolas do campo” também não possuem clareza da sua identidade, pois apenas substituíram o “rural” pelo “do campo” sem romper com os princípios da educação rural, o que significa que ainda são escolas rurais.

partimos da constituição ontológica do trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, para compreendermos o seu desenvolvimento em suas formas de ser posteriores, como resultante de um trabalho e práxis estranhada.

Em oposição à sua dimensão ontológica, o trabalho em seus “novos padrões de gestão e organização”, sobretudo a partir do processo de reestruturação produtiva, marcado pela busca de superação do modelo fordista-taylorista, engendrou profundas alterações na morfologia da produção de mercadorias, tanto no setor da indústria quanto no setor de serviços. As mutações ocorridas no processo produtivo envolvem: flexibilização, terceirização, redução dos postos de trabalho, trabalho domiciliar, desregulamentação do trabalho, precarização, além da implantação de programas de qualidade total, dos sistemas *kanban* e *just-in-time*, entre tantos outros que imperam no universo empresarial e contribuem com o desmonte da legislação social e trabalhista (ANTUNES, 2020).

Sob a égide da acumulação flexível, a precarização do trabalho se impõe como regra, atingindo todas as dimensões da vida social e a escola não está imune a esse processo. A singularidade da práxis docente articula-se à universalidade das relações de produção e organização social do trabalho, sendo mediada pela particularidade da organização histórico-social do Brasil. Marcado por seu caráter colonizador e escravocrata, o Brasil se tornou uma das sociedades mais desiguais do mundo, preservando as formas originárias de exploração do trabalho e garantindo a manutenção dos privilégios da classe dominante e da estrutura fundiária do país. Não é por acaso o desmanche do setor público, da escola pública e da função docente.

Em dado contexto, o reflexo desse “novo modelo de gestão e organização do trabalho”, no campo educativo, tem implicações na materialidade das condições de trabalho dos docentes, que se inserem num processo de (des)regulamentação, precarização e intensificação do trabalho, seguindo na direção oposta ao da *valorização docente*.

Historicamente invisibilizadas na legislação brasileira, as políticas de valorização docente foram se constituindo de forma lenta e gradativa, em meio a contradições, estagnações e retrocessos. A concepção de *valorização docente* é afirmada somente em 1988, na Constituição Federal (CF), a qual passou a ser entendida como um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, sobretudo, pela luta e mobilização dos profissionais da educação. A concretização

desse princípio, no plano formal, afirma-se, sobretudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96 e na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Lei nº 11.738/08, que abrangem, entre seus principais aspectos: o ingresso exclusivo por concurso público; formação continuada; piso salarial profissional; ampliação da hora-atividade; Plano de Carreira e Remuneração a todos os profissionais do magistério e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Em termos de condições de trabalho, não há nenhuma orientação ou normativa que trate da particularidade das condições do trabalho dos professores. Embora estejam previstas nos dispositivos legais *condições adequadas de trabalho* (BRASIL, 1996), não há menção às suas dimensões constitutivas. Do âmago das políticas de valorização, há referência a alguns elementos fundamentais relativos ao acesso à carreira, hora-atividade, número de alunos por turma, instituição de planos de carreira e regulamentação da jornada de trabalho.

No segundo capítulo, “*As condições de trabalho dos professores do campo: aspectos legais que regulamentam a docência no campo*”, analisamos as condições de trabalho dos professores do campo à luz dos dispositivos legais que regulamentam a docência nesse contexto. Neste capítulo, procuramos situar o contexto de desenvolvimento das políticas de educação do campo, que se constituíram num processo histórico-social de luta pela garantia do direito à educação aos trabalhadores do campo, por melhores condições de vida e de trabalho, pela reforma agrária e, ainda, pela resistência aos ataques do agronegócio.

O esclarecimento dessas questões possibilita compreender a particularidade da organização da educação pública no campo, fundada originalmente para “modernizar” os trabalhadores do campo, mediante processos de apropriação e reprodução da cultura urbana. Em contraposição a esse projeto de campo homogeneizador e excludente, que expulsa as famílias e tudo transforma em mercadoria, é que nasceu a Educação do Campo. O *ser-em-si* da Educação do Campo possui um caráter prático-social e político, que ultrapassa a dimensão pedagógica da educação escolar. Se, na imediatez, a Educação do Campo parece tratar-se de uma questão puramente escolar, a sua materialidade de origem está articulada na luta pela transformação do atual modo de produção e pela emancipação humana.

O intuito dessa discussão é compreender as contradições entre projetos antagônicos de campo e de educação. Essa tendência desigual e contraditória no campo brasileiro tem implicações nas políticas públicas para os trabalhadores do campo, fortalecendo o avanço das políticas de nuclearização e fechamentos das escolas do/no campo e precarizando as condições de trabalho dos professores.

A partir dessas discussões preliminares, analisamos as políticas educacionais para o campo, com o intuito de identificar aspectos legais relacionados às condições de trabalho dos professores e apresentamos a particularidade da dinâmica histórico-política da Educação do Campo, no estado do Paraná, na tentativa de compreender como esses dispositivos legais foram sendo materializados em nosso estado, para compreendermos a singularidade dos municípios pesquisados. Para finalizar o capítulo, realizamos uma exposição sintética das produções acadêmicas que tratam das condições de trabalho dos professores do campo, buscando identificar elementos de unidade e distinção entre o nosso objeto de estudo e as demais produções.

O terceiro capítulo, intitulado “*As condições de trabalho dos professores dos municípios da microrregião de Prudentópolis: a materialidade da precarização*”, trata da materialidade das condições de trabalho dos docentes, abordando os aspectos econômicos, sociais e educacionais dos municípios da microrregião de Prudentópolis, os planos de carreira dos professores da rede municipal de ensino dos municípios no que diz respeito às condições de trabalho dos docentes. Nesse capítulo, há um esforço para analisar a singularidade do objeto na sua relação com a universalidade das lutas mais gerais da classe trabalhadora e as lutas históricas de resistência dos trabalhadores do campo para compreendermos os elementos que limitam a garantia de condições adequadas de trabalho aos professores do campo.

A exposição inicial do capítulo 3 aborda os aspectos econômicos, sociais e educacionais dos municípios que compõem a microrregião de Prudentópolis, seguida da análise dos planos de carreira municipais, tendo em vista que a carreira regulamenta ou limita as condições de trabalho dos professores. Por essa razão, analisamos a remuneração, a formação mínima e a organização e estrutura das carreiras que também têm implicações tanto nas condições de trabalho quanto na saúde e bem-estar dos docentes.

Neste terceiro e último capítulo, procuramos dar visibilidade aos elementos que compõem as condições de trabalho dos professores do campo nos municípios pesquisados, decisivos para a permanência dos docentes no campo. Na materialidade

das condições de trabalho desses docentes, identificamos que as normativas que tratam dessa questão, nos planos de carreira, estão limitadas à gratificação de deslocamento e docência em escolas multisseriadas. Em termos prático-sociais, a práxis docente, no campo, preserva suas formas originárias de precarização, intensificação do trabalho e desregulamentação da jornada de trabalho. Trata-se da insuficiência de recursos físicos, materiais e infraestrutura; de falta de profissionais da educação; desregulamentação da jornada de trabalho; hora-atividade inferior à 1/3 da carga horária; ausência de normatização sobre o número de alunos por turmas; intensificação do regime de contratação por tempo determinado; ausência e/ou insuficiência de gratificações de deslocamento e de políticas de atendimento à saúde dos docentes.

CAPÍTULO 1 – A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO E AS POLÍTICAS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade.

(MARX, 2010, p.25)

A compreensão das condições de trabalho dos professores requer a análise das relações entre a nova morfologia do trabalho na sociedade capitalista e as políticas de valorização docente, no Brasil. Por essa razão, partindo da constituição ontológica do trabalho e seus desdobramentos em suas formas de ser posteriores, na atual forma de sociabilidade, nesse capítulo, temos como objetivo apresentar o impacto do novo modelo de gestão e organização do trabalho para o campo educacional, ou seja, partimos da totalidade das relações de trabalho para a particularidade da práxis docente.

As mutações ocorridas na organização do trabalho, engendradas pelo novo complexo de reestruturação produtiva, têm reflexos no campo educativo, potencializando as diversas formas de contratação, a imposição de baixos salários, intensificação do trabalho, além da publicização/privatização dos serviços educacionais. No plano imediato, as condições de trabalho, um dos elementos fundamentais da valorização docente, permaneceram invisibilizadas pelo poder público. Contraditoriamente, as previsões legais e normativas sobre políticas de valorização docente, no limite das políticas de austeridade, não são capazes de impedir o avanço da (des)regulamentação, intensificação e precarização das condições de trabalho dos docentes. Nas palavras de Marx (2010), citado na epígrafe, o trabalhador precisa lutar pelos meios de poder efetivar sua atividade.

1.1 TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UMA PRÁXIS ESTRANHADA⁶

Para compreender as condições histórico-sociais da “dinâmica sociometabólica do trabalho estranhado” (ALVES, 2011) e seu desenvolvimento na

⁶ No campo do debate marxista sobre as questões relativas à alienação e estranhamento não são consensuais. Não adentraremos nesse debate, mas consideramos oportuno explicar que, no nosso entendimento, o estranhamento é uma das formas de alienação. Contudo, mantivemos a tradução do termo alemão *estraneamento*, conforme a tradução da obra *Ontologia do ser social*, de György Lukács, realizada pela editora Boitempo.

era do capitalismo manipulatório⁷, é necessário partir da análise do trabalho, enquanto categoria fundante do ser social. A constituição ontológica do trabalho é o ponto de partida para as formas ulteriores que, no curso de desenvolvimento social, apresenta-se como resultado de uma práxis estranhada.

Para Marx (2017), o trabalho, em seu sentido ontológico, é fundamental para a autoconstrução humana, pois é no intercâmbio com a natureza e é por meio dele que o homem se constitui enquanto ser social, e, ao transformar a natureza transforma a si mesmo. Marx (2017, p. 255) afirma:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Na concepção marxiana, o trabalho faz a mediação entre o homem e a natureza, transformando a realidade natural em bens necessários à existência humana. A categoria trabalho, portanto, é a matriz central na teoria marxiana, ocupando um lugar “privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44), ou seja, a transição do ser meramente biológico ao ser social só foi possível pelo trabalho. Com razão, Marx diz:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 2017, p. 120).

Fica claro, desse modo, que é somente pelo processo de trabalho que é possível a produção dos meios de existência sendo, portanto, ineliminável da vida dos seres humanos. Cabe lembrar que o trabalho é uma atividade essencialmente humana, diferentemente do trabalho dos animais, que é resultado de uma atividade

⁷ Alves (2015, p. 1-2, grifo do autor) esclarece que na entrevista de 1965, concedida para os intelectuais alemães Leo Kofler e Wolfgang Abendroth, publicada no livro “Conversando com Lukács” (1965), Lukács denominou o capitalismo do pós-II Guerra Mundial de “capitalismo manipulatório”, que é uma forma específica de capitalismo industrial. Isso porque, sob o capitalismo tardio, a manipulação se torna nexos essenciais do metabolismo social, penetrando diretamente a vida cotidiana. “A manipulação torna-se a matriz estruturante e estruturadora da alienação em sua forma intensa e ampliada contribuindo, deste modo, para a desefetivação do ser genérico do homem”.

instintiva. De acordo com Marx (2017), a intervenção humana sobre a natureza é, uma atividade intencional, orientada a um fim.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2017, p. 255-256).

Aqui fica evidente que, por meio do trabalho, realiza-se um pôr teleológico, o qual, à primeira vista, provém da vontade de satisfazer uma necessidade. Entretanto, Lukács (2013, p. 78) chama atenção para o fato de que “esse é um traço comum à vida tanto humana como animal”. E complementa: “os caminhos começam a divergir quando entre necessidade e satisfação se insere o trabalho, o pôr teleológico”. Para Lukács, isso implica na vitória do domínio da consciência sobre o instinto biológico. Esse autodomínio do homem é o pressuposto para o sucesso do trabalho e também para a saída da sua condição de existência animalesca. No entendimento de Lukács (2013, p. 82),

[...] o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica, obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social.

Do ponto de vista ontológico, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza e é composto, segundo Marx (2017), por três momentos simples, a saber: a atividade orientada a um fim, o seu objeto e os seus meios. Nesse processo, o homem opera com o auxílio dos meios de trabalho, transformando o objeto em um produto que tem um valor de uso, “um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado” (MARX, 2017, p. 258). Contudo, fica evidente que o processo de trabalho é, para Marx (2017, p. 261), uma atividade orientada a um fim, a “apropriação do elemento natural para a satisfação das necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana [...]”.

Marx (2017, p. 257) nos lembra, ainda, que “o que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha”. Isso quer dizer que, no modo de produção capitalista, com o desenvolvimento das forças produtivas, instaura-se, no processo de trabalho, uma nova forma de subsunção do trabalho vivo⁸ ao capital. Trata-se, por um lado, de uma necessidade histórica do modo de produção capitalista, a transformação do processo de trabalho em um processo social e por outro, “essa forma social do processo de trabalho se apresenta como um método empregado pelo capital para explorá-lo de maneira mais lucrativa, por meio do aumento de sua força produtiva” (MARX, 2017, p. 410).

No capitalismo, o processo de trabalho se apresenta em duas condições, a primeira é que “o trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho [...]”. O capitalista estabelece um contrato com o trabalhador, vigiando para que o trabalho seja realizado perfeitamente, sem desperdiçar matéria-prima. A segunda é que “o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador” (MARX, 2017, p. 262), de modo que tudo o que o trabalhador produzir, durante a sua jornada de trabalho, pertence ao capitalista.

Nesse ponto, contudo, já se pode constatar a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato. O trabalho cria, em sua forma concreta, valor de uso no intercâmbio entre o homem e a natureza. Já o trabalho, em sua forma abstrata produz valor de troca, deixando de se objetivar enquanto produtor de valor de uso, para produzir um valor de troca e gerar mais-valor. O valor de uso não deixa de existir, é incorporado ao processo de formação de valor, pois a mercadoria é um valor de uso e, ao mesmo tempo, é base do valor de troca, conforme explica Marx (2017, p. 263):

Na produção de mercadorias, o valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même* [que se ama por ela mesma]. Aqui, os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca. E, para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiramente, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção

⁸ Para Marx (2011), o trabalho vivo é a “alma” da atividade humana. Se no processo de produção, o material e o instrumento são o “corpo”, o trabalho vivo é a “alma” capaz de ressuscitá-lo dentre os mortos. É a partir desse entendimento que Marx (2017, p. 307) afirma que o “o capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga”.

e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor.

Esse processo de transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato, ou seja, do valor de uso em valor de troca, constitui, segundo Lukács (2013), um processo puramente social, determinado exclusivamente pelas categorias do ser social. Conforme o autor, a essência desses processos determina o papel social e a função social das objetivações no complexo dinâmico dos processos socioeconômicos. Lukács (2013) nos esclarece, ainda, que essa modificação das formas econômicas solapam os mais diversos aspectos da vida social, ao mesmo tempo em que intensificam as reificações e estranhamentos.

A nova forma objetiva “fantasmagórica” do valor de troca cria aqui – de maneira crescente com o desenvolvimento econômico – reificações cada vez mais incrementadas, cada vez mais universais, que, nos seus estágios mais elevados, no capitalismo, já se convertem diretamente em estranhamentos, em autoestranhamentos. Basta indicar que, para o trabalhador, a sua própria força de trabalho se converte em mercadoria, em valor de troca, que ele é obrigado a vender no mercado como se faz com qualquer outra mercadoria. (LUKÁCS, 2013, p. 668).

Conforme o autor, é, sobretudo, no fenômeno de intercâmbio das mercadorias, amplamente discutido por Marx, que se encontra a gênese do processo de estranhamento. Marx, no primeiro capítulo de *O Capital*, trata da questão da mercadoria, e logo no início de sua exposição acentua enfaticamente: “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’ [...]” (MARX, 2013, p.113). Naturalmente, a lógica do capital impõe sua dinâmica de reprodução social, em que tudo se transforma em mercadoria, inclusive a força de trabalho humana.

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (2010, p. 79, grifos do autor) faz uma análise detalhada do fenômeno do estranhamento⁹ e conclui que “[...] no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade”. Com razão Marx afirma:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riquezas produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna

⁹ Na edição dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, traduzida por Jesus Ranieri, Marx (2010) examina criteriosamente o fenômeno do estranhamento por intermédio dos seguintes aspectos: em relação ao produto do seu trabalho; no ato da produção e em relação à existência do indivíduo enquanto membro do gênero e ao próprio homem.

uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2010, p. 80).

Esse excerto demonstra a condição de miserabilidade do trabalhador, que se encontra diante de um verdadeiro processo de submissão ao seu objeto, ao produto do seu trabalho, que além de se tornar hostil e estranho a ele, tem *poder* sobre ele. Eis um dos aspectos do estranhamento, *em relação ao produto do seu trabalho*. O que não significa que o estranhamento ocorra somente no resultado, ao contrário, ele se faz presente, também, no *processo da produção*. Aqui a atividade humana é expressão de miséria e mortificação, pois além de ser apenas um *meio* para satisfazer as necessidades fora do trabalho, a própria atividade não pertence ao trabalhador e, conseqüentemente, tudo o que ele produz não pertence a ele (MARX, 2010).

Os efeitos desses dois aspectos do estranhamento – em relação ao objeto de trabalho e no processo de produção – conduzem o ser humano ao estranhamento de seu ser genérico e dos outros seres humanos. Ao estranhar-se de seu ser genérico, os indivíduos deixam de se identificar com sua espécie, com seu trabalho e, enquanto membro do gênero humano, ele se individualiza, pois ao mesmo tempo em que o trabalho estranhado “1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ele estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio de vida individual” (MARX, 2010, p. 84, grifos do autor).

O valor do trabalhador reside apenas no fato de ele ser um “trabalhador”, não enquanto parte de um gênero, de uma espécie, tal como afirma Marx (2010, p. 92, grifo do autor): “as carências do trabalhador são [...] apenas a *necessidade (Bedürfnis)* de conservá-lo *durante o trabalho*, a fim de que a *raça dos trabalhadores* não *desapareça*”. Naturalmente, esse afastamento do homem de sua vida genérica, de seu gênero, implica no estranhamento do homem pelo próprio homem.

Na *Ontologia do Ser Social II*, Lukács (2013) nos esclarece que os estranhamentos constituem situações reais de vida e, em certo sentido, toda a história da humanidade, a partir de determinado momento da divisão do trabalho, com a propriedade privada dos meios de produção, já é a história do estranhamento humano. Isso significa que estranhamento é um fenômeno histórico-social que emerge a partir

de certo grau de desenvolvimento das forças produtivas, assumindo formas historicamente diferentes e cada vez mais precisas.

Na entrevista concedida a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz, em 1965, publicada no livro *Conversando com Lukács*, o filósofo húngaro afirma que quando Marx escreveu os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, o estranhamento da classe trabalhadora significava um trabalho opressivo em “um nível quase animal”, ou seja, em certo sentido, era sinônimo de desumanidade. Em nossa época, o problema do estranhamento “adquire uma fisionomia inteiramente nova” (HOLZ; KOFLER; ABENDROTH, 2014, p. 66-67).

Lukács nos adverte sobre a transformação de alguns aspectos essenciais do capitalismo ocorrida, sobretudo, a partir da grande crise de 1929. A mutação do problema do estranhamento engendradora do âmago da forma capitalista, sob a vigência da produção de mais-valor relativo¹⁰, é posta à luz, e, mais do que isso, transcende o plano da produção e penetra o plano existencial. Nas palavras de Lukács, em entrevista concedida a Holz, Kofler e Abendroth (2014), “um novo problema surge no horizonte dos trabalhadores, isto é, o problema de uma vida plena de sentido”. Isso porque a *manipulação social*, em sua interconexão intrínseca com a *produção de mais-valor relativo*, solapa a vida do trabalhador, que embora tenha, hoje, objetivamente, condições materiais suficientes, a sua existência segue um sentido oposto ao de uma *vida cheia de sentidos*. Na mesma entrevista, Lukács, afirma:

A luta de classes no tempo da mais-valia absoluta estava voltada para a criação das condições objetivas indispensáveis a uma vida deste gênero. Hoje, com uma semana de cinco dias e um salário adequado, podem já existir as condições indispensáveis para uma vida cheia de sentido. Mas surge um novo problema: aquela manipulação que vai da compra do cigarro às eleições presidenciais ergue uma barreira no interior dos indivíduos entre a sua existência e uma vida rica de sentido. Com efeito, a manipulação do consumo não consiste, como se pretende oficialmente, no fato de querer informar exaustivamente os consumidores sobre qual é o melhor frigorífico ou a melhor lâmina de barbear; o que está em jogo é a questão do controle da consciência. (HOLZ; KOFLER; ABENDROTH, 2014, p. 67).

Assim sendo, a problemática da manipulação social remete ao problema sobre o qual está fundada a exploração de mais-valor relativo. Marx (2017), n’O *Capital* trata dos meios de produção do mais-valor relativo, a saber: cooperação, divisão do trabalho, manufatura, maquinaria e grande indústria. Oportunamente, no

¹⁰ N’O *Capital*, Marx (2017) esclarece que o mais-valor relativo deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho. Já o mais-valor absoluto é obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho.

movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção de mais-valia relativa, na denominada reestruturação produtiva¹¹, o capital busca novas formas de organização do trabalho consoantes com a autovalorização do valor (ALVES, 2011). Isso significa que “os princípios da cooperação (trabalhador coletivo), manufatura (divisão do trabalho) e grande indústria (maquinaria) são repostos em sua processualidade dialética, em cada etapa histórica de desenvolvimento capitalista” (ALVES, 2011, p. 33-34).

Trata-se, portanto, da maximização da exploração da classe trabalhadora por meio da mais-valia relativa, tal como nos alertou Marx (2017, p. 578), “o lugar da subsunção formal do trabalho sob o capital é ocupado por sua subsunção real”. O que não significa que a mais-valia absoluta tenha desaparecido, ela apenas não desempenha mais um papel dominante (HOLZ; KOFER; ABENDROTH, 2014).

Estamos tratando aqui do trabalho produtivo – produtor de mais-valor – que, conforme as formulações marxianas, estão presentes nas diversas relações de produção capitalista. Marx (2013, p. 578) esclarece:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar.

Não podemos desconsiderar que, com o impulso da mundialização do capital, há a instauração de um novo complexo de reestruturação produtiva, a acumulação flexível¹². Ao reconstituir sua base de produção, exploração da força de trabalho e

¹¹ Alves (2007, p. 155), em *Dimensões da Reestruturação Produtiva: Ensaio de Sociologia do Trabalho*, afirma que “o novo complexo de reestruturação produtiva surge no interior da III Revolução Industrial, que impulsionou a revolução tecnológica da microeletrônica e das redes telemáticas e informacionais; e sob a mundialização do capital e do sócio-metabolismo da barbárie com a constituição do precário mundo do trabalho”.

¹² Para Harvey (1992, p. 38), “acumulação flexível” é uma nova ofensiva do capital e se caracteriza pelo amplo movimento de transformações ocorridas na economia política e cultural do capitalismo mundial que surge a partir da crise da década de 1970. Portanto, a acumulação flexível se apoia na “flexibilidade

acumulação de valor, o capital promove alterações no mundo do trabalho – tanto na objetividade quanto na subjetividade da classe trabalhadora – operacionalizando estratégias para desobstruir obstáculos à exploração da força de trabalho e facilitar o processo de precarização do trabalho, em outras palavras, uma nova ofensiva do capital às várias instâncias do ser social (ALVES, 2011).

Sob a égide da acumulação flexível, a precarização do trabalho se impõe como regra. Trata-se do “desmonte de formas reguladas de exploração da força de trabalho como mercadoria” (ALVES, 2010, p. 1-2). Na prática, estamos diante da instauração de novas modalidades de contratação salarial e de remuneração flexível, além da desregulação da jornada de trabalho, próprios do novo capitalismo flexível, que atinge não somente a esfera econômica, mas todas as dimensões da vida social.

O processo de reestruturação produtiva, marcado pelas mudanças na lógica fordista-taylorista, engendrou profundas alterações na morfologia da produção de mercadorias, não somente no setor da indústria, mas também na agricultura e no setor de serviços. Com as metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, a classe trabalhadora, cada vez mais integrada pelas cadeias produtivas globais, vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, não importando as atividades que realizam (ANTUNES, 2020).

Tais inovações, disseminadas pelo espírito do Toyotismo, têm consequências de alcance mais amplo, refletindo também no campo educativo, por meio de parâmetros ideológico-discursivos, políticas governamentais de educação profissional, além de serem incorporados nos currículos escolares (ALVES, 2011).

Mais importante aqui é deixar clara a distinção entre trabalho e educação. Já vimos que o trabalho é o intercâmbio entre homem e natureza, portanto, um pôr teleológico primário. Já a educação é uma práxis social que se constitui a partir da relação entre os homens, portanto, um pôr teleológico secundário. Lembremo-nos que estamos tratando da perspectiva ontológica lukacsiana. Seguindo essa perspectiva, o pôr teleológico da educação não está orientado para a transformação de um objeto natural, mas para a consciência de um grupo humano, ou seja, a educação não é

dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” e “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

trabalho, é uma práxis social que se constitui como uma das mediações para o trabalho.

Sem poder abordar com mais detalhes aqui esse complexo de questões, limitamo-nos a enfatizar que a essência da educação dos homens “consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Isso significa que, para Lukács (2013), a educação, em sentido amplo, nunca estará concluída enquanto a educação, em sentido estrito, depender das circunstâncias históricas da sociedade, pois “toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Esclarecidas essas questões e sem perder de vista a particularidade do nosso objeto, o professor, do ponto de vista das relações de produção, pode ser considerado tanto como trabalhador produtivo como improdutivo. Tumolo e Fontana (2008) esclarecem que os trabalhadores da educação são constituídos, majoritariamente, por trabalhadores assalariados, tanto no sistema público quanto privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, possuem uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados. Mas advertem: “nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167).

A questão é que existem trabalhadores assalariados, inclusive professores, que estabelecem relações de produção especificamente de tipo capitalista e outros não, e, ainda, há casos de professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos de mais-valor. É o caso do professor que ensinou seu filho a ler, por exemplo. Isso quer dizer que, mesmo exercendo a mesma atividade, os trabalhadores docentes participam de relações sociais de produção diferentes. No caso do professor das escolas públicas do/no campo, esclarecemos, à luz das discussões de Tumolo e Fontana (2008), que ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor, nem mais-valia, embora venda a sua força de trabalho. E, como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo.

Independentemente da relação social na qual o professor está inserido, o seu trabalho não deixa de ser uma práxis estranhada, tampouco a exploração da sua força de trabalho deixa de existir, pela nova morfologia assumida pelo trabalho nas

condições do capitalismo flexível. Isso nos remete a uma questão central neste capítulo: qual o impacto desse novo modelo de gestão e organização do trabalho para o campo educacional? Sem dúvida o trabalhador docente não está imune a esse processo e, particularmente, no caso brasileiro, uma das sociedades mais desiguais do mundo, afirma-se um processo de desmanche das escolas públicas e da função docente como assinala Frigotto (2017). Tais constatações só podem ser compreendidas pela análise da formação política/econômica brasileira, como veremos adiante.

1.1.1 A particularidade da organização histórico-social do Brasil

A singularidade da práxis docente, como vimos, articula-se à universalidade das relações de produção e organização social do trabalho, na sociedade capitalista, sendo mediada pela particularidade da organização histórico-social do Brasil. Marcado pelo seu caráter colonizador e escravocrata, o Brasil opera com a pobreza, naturaliza a desigualdade social e encontra, na informalidade e na terceirização, mais uma oportunidade de garantir a expansão do sistema capitalista (OLIVEIRA, 2003), produzindo o empobrecimento generalizado da classe trabalhadora.

O “pesadelo” que comprime a classe trabalhadora no Brasil, até os dias atuais, expressa-se em uma desigualdade secularizada, em termos sociais, econômicos e culturais, que se constitui, em sua gênese histórico-social, quando o capitalismo mercantil atingiu a América. É na particularidade da nossa formação histórico-social que podemos constatar a natureza e a constituição do processo de pauperização da classe trabalhadora, e, ainda, da precarização estrutural do trabalho e o desmonte dos direitos da classe trabalhadora. A exploração do trabalho, profundamente arraigada na sociedade brasileira, desde a colonização, assume formas historicamente diferentes, preservando as suas formas originárias, de manutenção dos privilégios da classe dominante e da estrutura fundiária do país.

Na *Formação do Brasil Contemporâneo*, Caio Prado Júnior (1985) afirma que para compreendermos o presente, faz-se necessário retornar à colonização, tendo em vista a natureza colonizadora da sociedade brasileira existente até os dias atuais. Para o autor, em seus traços originários, o Brasil serviu como empresa comercial de exploração de recursos naturais para o comércio europeu. Como “colônia de exploração”, os seus recursos naturais não eram destinados ao desenvolvimento das

forças produtivas internas, mas sim para o desenvolvimento das forças produtivas externas. Estamos tratando aqui do processo de acumulação de capital mercantil, isto é, o desenvolvimento de um capitalismo *sui generis* com características próprias constituídas no âmago do processo de colonização.

Não podemos desconsiderar que a ocupação das terras americanas não é um fato isolado ou secundário, ela é parte integrante do processo de expansão comercial dos países da Europa, no século XV. Isso significa que o “sentido da colonização”, no Brasil, não era simplesmente a feitoria comercial, mas a exploração dos recursos naturais, conforme esclarece Prado Júnior (1985, p. 122):

Povoa-se uma certa área do território mais conveniente com empresários e dirigentes brancos, e trabalhadores escravos – verdadeira turma de trabalho –; desbrava-se o solo e instala-se nele o aparelhamento necessário; e com isto se organiza a produção. Não se sairá disto, nem as condições em que se dispôs tal organização o permitem: continuar-se-á até o esgotamento final ou dos recursos naturais disponíveis, ou da conjuntura econômica favorável. Depois abandona-se tudo em demanda de outras empresas, outras terras, novas perspectivas. O que fica atrás são restos, farrapos de uma parcela de humanidade em decomposição.

De acordo com o autor, o forte traço mercantil se evidencia, sobretudo, pela existência de uma empresa do colono branco – que não é o trabalhador ou um simples povoador, mas o explorador, o empresário de um grande negócio; um território de produção de recursos naturais de grande valor comercial; e, ainda, a exploração do trabalho escravo de indígenas e negros. Disso resulta, como consequência necessária, a combinação entre os três elementos constitutivos da organização agrária do Brasil colonial: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. Conforme Prado Júnior (1985), esses três elementos constituirão a base em que se assenta a estrutura econômica e social do país. Trata-se, portanto, não somente da formação da grande propriedade, como nos países da Europa, mas da grande propriedade associada à grande exploração.

Isso mostra que o Brasil não abriga resquícios dos modos de produção pré-capitalistas, a produção feudal e escravagista. A colonização na América serviu ao seu propósito, a acumulação de capital mercantil. N’O *Capital*, Marx (2017) esclarece que a descoberta das terras auríferas e argentíferas na América constitui um dos processos que caracterizam a aurora da era da produção capitalista, os quais constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva. Isso significa que a economia brasileira não se caracteriza como “subdesenvolvida” ou “tardia”, tendo em

vista que a colonização do Brasil se insere num processo de expansão do capital mercantil, uma verdadeira “guerra comercial das nações europeias” que teve “o globo terrestre como palco” (MARX, 2017, p. 821).

Conforme Prado Júnior (1985), entre avanços e retrocessos, o Brasil não sofreu nenhuma descontinuidade no decorrer da história, os problemas histórico-sociais do Brasil contemporâneo já estavam definidos há 150 anos atrás, trata-se da autoconservação de uma economia colonial não superada. Em termos econômicos, o Brasil contemporâneo conserva particularidades do regime escravista, emprega processos rudimentares na agricultura, mantém a economia subordinada ao mercado internacional e, ainda, apresenta problemas na comunicação interna do país.

Entre o avanço e o atraso, a modernização e a exclusão, a economia brasileira foi se constituindo. Isso está em estreita conexão com a caracterização de Oliveira (2003), um modelo dualista constituído em torno da oposição formal de um setor “atrasado” e um setor “moderno”. Eis a razão pela qual Oliveira (2003) compara o Brasil a um ornitorrinco, um animal exótico, considerado ao mesmo tempo réptil, ave e mamífero, um animal que não é nem uma coisa nem outra, fato que o prende a um impasse evolutivo.

Oliveira (2003, p. 132-133) descreve o ornitorrinco brasileiro como altamente urbanizado, com pouca força de trabalho e população no campo, portanto, sem nenhum resíduo pré-capitalista, ao contrário, possui um forte “*agrobusiness*”, por um lado, a característica “evoluída” do capitalismo brasileiro, e por outro, conservou fortes elementos de um “atraso”, a extrema desigualdade social, uma parcela significativa de trabalhadores precarizados, a dependência do capital financeiro internacional e o atraso tecnológico.

Cabe destacar que a causa desse “atraso” relativo da economia brasileira, conforme Furtado (2005), não diz respeito ao ritmo de desenvolvimento dos últimos cem anos, mas no retrocesso ocorrido nos três quartos de século anteriores, considerando que o Brasil não conseguiu integrar-se nas correntes em expansão do comércio mundial durante a etapa de rápida transformação das estruturas econômicas dos países mais avançados.

De acordo com Furtado (2005), até a metade do século XIX a estrutura econômica do Brasil não era muito diferente dos três séculos precedentes, foi somente após a segunda metade do século XIX que a economia exportadora-escravista de grandes plantações foi se transformando em um sistema econômico baseado no

trabalho assalariado. Entretanto, “foi somente a partir de 1930 que a modernização capitalista do país obrigou, depois de décadas de lutas operárias, a se pensar em uma legislação social protetora do trabalho”, mas que “excluía as massas assalariadas do campo. Nossa aristocracia rural, já naquela época, não brincava em serviço” (ANTUNES, 2020, p. 174).

Em termos históricos-sociais, no contexto do capitalismo mundial, o Brasil estruturou-se como uma das sociedades capitalistas mais desiguais. Nas palavras de Oliveira (2003, p. 150), “o ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão”.

No campo, o modelo dualista e contraditório da economia rural brasileira intensifica ainda mais a essa desigualdade econômico-social, promovendo por um lado, a “concentração de poder pelo capital” e, por outro, a “expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia” (FERNANDES, 2008, p. 44). O processo de transformação das relações de produção no campo não alterou a estrutura fundiária do país, que apresenta uma distribuição de renda “tão ou mais desigualitária que a urbana-industrial” (OLIVEIRA, 2003, p. 110).

Na materialidade da realidade objetiva, o modelo dualista do campo brasileiro se constitui entre o campesinato e o agronegócio. O primeiro é um espaço de produção da vida, seja no sítio, no lote, na propriedade familiar ou comunitária, na comunidade ou assentamento e o segundo é o espaço de produção de mercadorias (FERNANDES, 2008). Um espaço de disputa e tensão entre agricultura e indústria, que “desvirtua o metabolismo entre o homem e a terra” (MARX, 2013, p. 572), incorporando novas relações de produção no campo, substituindo o camponês pelo trabalhador assalariado.

Como mostrou Marx (2017) n’*O Capital*, é na esfera da agricultura que o caráter antagônico da acumulação capitalista se manifesta de modo mais revolucionário. A agricultura capitalista só evolui ao saquear o trabalhador e o solo. Seu progresso tem origem em um profundo processo de expropriação do trabalhador rural de seu principal meio de produção, a terra. Dessa forma, a grande propriedade fundiária vai se constituindo e, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores sem propriedade*” (MARX, 2010, p. 79, grifos do autor).

Não podemos desconsiderar a peculiaridade da propriedade rural brasileira, que, em sua gênese, consiste num mecanismo de legitimação da apropriação privada de terras públicas, conforme nos lembra Benatti (2009). É na particularidade da formação histórica do direito de propriedade no Brasil que o inconciliável antagonismo entre latifundiários e camponeses surgiu, preservando características da sua origem.

Nesse processo histórico, a *terra-privilégio* se transformou em *terra-mercadoria*, perdendo a sua condição original de doação privilegiada, passando a adquirir um *status* mercantil, com um valor negociável. No entanto, foram precisos três séculos de intensas lutas, muitas delas sangrentas, entre populações pobres do campo contra os senhores da terra, para vislumbrarmos a *forma embrionária* da classe camponesa (GUIMARÃES, 2009, p. 45). Para Guimarães (2009), os intrusos e posseiros foram os precursores da pequena propriedade camponesa e, ao atacar o sistema fundiário, a *posse* passa à história como a arma estratégica contra o monopólio da terra.

Na luta pela terra, o primeiro grande movimento social rural surgirá somente na década de 1950, integrado aos movimentos políticos nacionais, as chamadas Ligas Camponesas¹³ (SORJ, 2008). A fragilidade do movimento camponês é considerada, por Sorj (2008), como fator determinante na reorganização das grandes propriedades na direção de seus interesses.

Na medida em que a agricultura brasileira se modernizava e expandia, garantindo a manutenção da estrutura fundiária, as relações de produção permaneceram irrevogáveis. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, há profundos processos de exploração e dominação, e, na medida que a concentração da propriedade se intensifica, se amplia, também, a destruição do campesinato (FERNANDES, 2008).

De acordo com Sorj (2008, p. 6), “grande parte dos latifúndios se transformam em modernas empresas capitalistas, diferenciando-se cada vez mais dos antigos latifúndios tradicionais assentados na exploração da renda do pequeno produtor”. Já a pequena produção ou é marginalizada ou se integra ao complexo agroindustrial,

¹³ De acordo com Pires (2001, p. 46), citado por Sapelli (2013, p. 56), “as Ligas Camponesas eram coordenadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e no início desempenhavam ações assistencialistas, posteriormente passando a “exigir mudanças sociais e políticas””. [...] Estas ligas “nasceram no contexto do acalorado debate sobre o desenvolvimento do Brasil e que a questão agrária estava colocada de diferentes maneiras nas correntes que defendiam o desenvolvimento nacional” (PIRES, 2001, p. 46 apud SAPELLI, 2013, p. 56).

produzindo uma camada de pequenos produtores capitalizados. Em termos objetivos, a produção capitalista se fortaleceu submergindo a agricultura por meio do agronegócio¹⁴.

Trata-se, sobretudo, do desenvolvimento do complexo agroindustrial e da redefinição das relações de trabalho no campo, ou seja, um “novo campo de valorização do capital” (SORJ, 2008, p. 6). No período de 1960 a 1980 houve uma crescente valorização das terras e redução de empregos devido à mecanização da agricultura, que resultou na expulsão de mais de trinta milhões de camponeses para as cidades e, conseqüentemente, na atual situação de esvaziamento do campo e territorialização do capital (CHRISTOFFOLI, 2012).

O fato dos avanços tecnológicos, na agricultura, garantirem o aumento da produtividade, não alterou a situação do trabalhador rural. Ao contrário, intensificou a desigualdade social pela concentração de terra e expulsou um contingente significativo de trabalhadores rurais para os grandes centros urbanos. Nas palavras de Sapelli (2013, p. 50), “esse processo gerou um exército de reserva na cidade que se submeteu a salários muito baixos, favorecendo a indústria no sentido de produzir mais-valia”. Com isso, as dificuldades dos trabalhadores do campo intensificaram o processo de venda das pequenas propriedades para os grandes proprietários.

Trata-se da subserviência forçada do campesinato ao agronegócio, já que a resistência ao padrão de acumulação capitalista, dos trabalhadores e movimentos sociais do campo, na luta por melhores condições de vida, pela reforma agrária e contra os ataques do agronegócio, não alterou de forma significativa a estrutura fundiária concentrada do país.

Dados do Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2020), sobre a estrutura agrária do país, revelam a manutenção da estrutura fundiária do país. Desde 2006, pouco mais de uma década, houve pouca variação na distribuição dos estabelecimentos com menos de 100 ha. Ao todo são 2.543.681 estabelecimentos, com menos de 10 ha, para uma área de 7.993.969 ha. Já os estabelecimentos de 10

¹⁴ De acordo com Fernandes (2008, p. 47), “a primeira formulação do conceito de agronegócio (*agribusiness*) é de John Davis e Ray Goldberg, publicado em 1957. Para os autores, *agribusiness* é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho”. Ainda segundo o autor, “o conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país” (FERNANDES, 2008, p. 48).

a menos de 100 ha, houve um acréscimo de apenas 1,7%, no total de estabelecimentos, pouco mais de 900 mil ha, em comparação ao Censo de 2006, são 1.980.684 estabelecimentos, com uma área total de 63.810.646 ha. Em contrapartida, nos estabelecimentos de 1.000 ha ou mais, constata-se um aumento de 17,8 milhões de ha em relação ao Censo anterior, são 51.203 estabelecimentos para uma área de 167.227.511 ha. Os dados apresentados confirmam a desigualdade na distribuição das terras no país e o avanço no processo de territorialização do capital, considerando que as grandes propriedades se ampliaram de forma exponencial na última década.

Outro dado levantado pelo Censo, que reafirma esse processo, diz respeito ao número de estabelecimentos agropecuários classificados como agricultura familiar, são 77% do total de estabelecimentos agropecuários brasileiros, ocupando 23% da área total, ou seja, uma área de 81 milhões de hectares. Isso quer dizer que a grande maioria dos estabelecimentos no campo são de agricultores familiares, que detém a menor porção das terras brasileiras.

Nesse contexto, e na luta pela produção da vida, os trabalhadores do campo, privados do acesso à terra e invisibilizados pelo poder público, em termos de direitos sociais, são forçados a se adaptar às novas relações de trabalho que são impostas, tendo seus direitos negados ou ofertados de forma parcial e fragmentada. Já dizia Marx, n' *O Capital*: “[...] a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social na medida em que solapa os mananciais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador” (MARX, 2013, p. 574).

De posse da terra, nossa aristocracia rural senhorial, escravista e elitista conserva em seu *ser-propriadamente-assim* formas de (super)exploração do trabalho. Para além dos três séculos de escravização, a nova condição de “assalariamento” dos trabalhadores do campo instituiu, de forma combinada, novas formas de organização social do trabalho e de exploração do mais-valor, que podemos caracterizar como uma “escravização legalizada”, sem acesso à terra e com pouca (ou nenhuma) proteção trabalhista e social.

Por mais importante que seja essa questão, não podemos aprofundar, nos seus detalhes, limitamo-nos a expor, de modo sintético, a dinâmica do campo brasileiro, “um segmento empobrecido e marginalizado pelas políticas públicas, além de discriminado pela sociedade” (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 76). Tais constatações são fundamentais para a compreensão do objeto em investigação, as condições de trabalho dos professores do campo.

Em termos gerais, na particularidade recém-descrita da formação histórico-social do Brasil, observamos que até o século XIX não havíamos superado o caráter colonial, próprio do sistema capitalista mercantil, vigente desde a invasão dos portugueses. Já nos séculos subsequentes, deparamo-nos com ditaduras e golpes institucionais com o objetivo de coibir os avanços da classe trabalhadora na luta por direitos sociais, conforme alerta Frigotto (2017).

Frigotto (2017) nos lembra que, quando a crise do sistema capitalista assume um caráter universal, estabelece-se uma relação de regressão nas relações sociais e na educação. Conforme o autor, no plano das relações trabalhistas, estamos diante de um processo de desmonte do poder dos sindicatos e anulação das leis que garantiam estabilidade e direitos aos trabalhadores. Essa flexibilização das leis trabalhistas se constituiu em sinônimo de perda de direitos, superexploração e desemprego. Já no âmbito da educação, “os novos pedagogos são intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiões do capital: Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento” (FRIGOTTO, 2017, p. 28). Trata-se de uma formação por competências, requeridas pelo mercado. É justamente sobre essa questão que trataremos na seção seguinte.

1.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO: DA TOTALIDADE DAS RELAÇÕES DE TRABALHO À PARTICULARIDADE DA PRÁXIS DOCENTE

O novo complexo de reestruturação produtiva do capital, no século XX, marcado pelas alterações nas formas fordistas-tayloristas de produção, impõe, nas palavras de Antunes (2020, p. 160), uma “nova fase de desconstrução do trabalho sem precedentes em toda idade moderna”. Opondo-se à sua dimensão ontológica, os “novos padrões de gestão e organização do trabalho” indicam “condições extremamente precárias, com a intensificação do trabalho (imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada, polivalência etc.) sustentada na gestão pelo medo, nas formas de abuso de poder, no assédio moral e na discriminação criada pela terceirização”. Quando se trata dos trabalhadores terceirizados, essas condições de trabalho são ainda piores, “com maiores jornadas, maior rotatividade e menor acesso a benefícios” (ANTUNES, 2020, p. 162-163).

Conforme Antunes (2020), as mutações ocorridas no processo produtivo como: a flexibilização, a terceirização, a redução dos postos de trabalho, o trabalho

domiciliar, o empreendedorismo, a desregulamentação do trabalho, a precarização, a informalização, subcontratação, círculo de controle de qualidade total (CCQ), *kanban*, *just-in-time*, *kaizen*, *team work*, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, entre tantos outros, além de se tornaram dominantes no universo empresarial, contribuem com o desmonte da legislação social e trabalhista.

Não obstante, sob o argumento da “melhoria da qualidade do produto ou da prestação de serviço”, o Projeto de Lei nº 4330 (renomeado como PLC 30/2015)¹⁵ regulamentou os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes, eliminando “de uma só vez a disjuntiva (já limitada) existente entre as atividades-meio e as atividades-fim, rasgando *de fato* a CLT” (ANTUNES, 2020, p. 172, grifos do autor). Na prática, quase todas as modalidades de trabalho estarão sujeitas à terceirização, um verdadeiro sistema de *terceirização total* que o capital quer impor à classe trabalhadora

Não por acaso, na mesma direção, a aprovação da Lei nº 13.429, a nova lei da terceirização, sancionada em 2017, pelo presidente Michel Temer, que deve ampliar ilimitadamente o percentual de trabalhadores terceirizados, chegando a 2/3 do mercado formal de trabalho, conforme alerta Alves (2017). O impacto da terceirização no mundo do trabalho, a partir da década de 2020, conforme prevê o autor, em termos objetivos, é o aumento da informalidade no Brasil, o rebaixamento dos salários dos trabalhadores efetivos, a ampliação da jornada de trabalho, a alta rotatividade dos trabalhadores, além do aumento da escolaridade entre os trabalhadores terceirizados, da presença do setor de serviços na economia brasileira e da terceirização em empresas com mais de 100 empregados.

Alves (2017) prevê, ainda, o crescimento da insatisfação com o trabalho, dos adoecimentos laborais e acidentes de trabalho, do trabalho análogo à escravidão, da espoliação de direitos e benefícios trabalhistas e a clivagem no mundo do trabalho formal. Para o autor, a terceirização se configura como um *dano existencial*, considerando as relações de trabalho na qual estão inseridos os trabalhadores, como jornadas excessivas de trabalho, causando-lhes abalo físico e psicológico e impedindo-os da fruição do direito ao lazer e ao convívio social. No plano econômico-objetivo, as relações de trabalho, recém-descritas, assumem um caráter universal.

¹⁵ De autoria do Deputado Federal Sandro Mabel (PL-GO). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/267841>.

Esse processo de precarização do trabalho, no capitalismo global, atinge não somente a *objetividade*, mas também a *subjetividade* da classe dos trabalhadores assalariados, conforme esclarece Alves (2011). Para o autor, “a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção” (ALVES, 2011, p. 111). Com o intuito de aprimorar os procedimentos de produção, os dispositivos organizacionais desse novo modelo de gestão (*just-in-time/kan-ban, kaizen, CCQ, etc.*), sustentam-se no *envolvimento* do trabalhador com a atividades da produção. A esse respeito, Alves (2011, p. 111) esclarece:

A organização toyotista do trabalho capitalista possui uma densidade manipulatória de maior envergadura. Na nova produção do capital, o que se busca “capturar” não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar “pró-ativamente” e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (o que tende a incentivar, no plano sindical, por exemplo, estratégias neocorporativas de cariz propositivo).

Entre os mecanismos utilizados na “captura da subjetividade” pelo capital, estão os novos sistemas de pagamento que incluem bônus por produtividade, participação nos lucros ou, ainda, sistemas de avaliação de desempenho que incentivam a competição entre os trabalhadores. Um segundo mecanismo é a gestão da organização do trabalho que, em nome do “espírito em equipe”, o trabalhador é estimulado pela pressão coletivamente exercida pela sua equipe de trabalho. Em dado contexto, os trabalhadores ou empregados convertem-se em “colaboradores” pertencentes a uma determinada equipe de trabalho que tem como objetivo, cumprir metas (ALVES, 2011).

Essas estratégias, associadas ao medo do desemprego da classe trabalhadora, produzem “conformidade” e “consenso” em torno do novo modelo de reestruturação produtiva, denominado acumulação flexível, e impõe novas formas de organização do trabalho, de desregulamentação e flexibilização das leis do trabalho (novas formas de contratação, remuneração e jornada de trabalho), oportunizando ao capital exercer a superexploração dos trabalhadores.

Não surpreende o fato desse caráter flexível do trabalho chegar às instituições escolares, o que significa que o “novo modelo de gestão e organização do trabalho” reflete também no campo educativo. Migliavacca (2010, p. 1) ressalta que o estudo das condições de trabalho dos professores, no início do século XXI, não pode ignorar

as relações “que se estabelecem entre as últimas transformações desenvolvidas dentro desse campo profissional e as tendências que, como resposta à crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, decorrem da implantação de um novo modelo de acumulação capitalista”. Conforme a autora, essas tendências dizem respeito ao significativo aumento do trabalho precarizado sob novas formas de contratação (trabalho “terceirizado”, subcontratado ou “*part-time*”); o incremento dos assalariados no setor de serviços e o aumento considerável do trabalho feminino.

Conforme a autora, a potencialização de diversas formas de contratação dentro de um mesmo território nacional e a deterioração dos salários foram operacionalizadas pelas políticas de descentralização e privatização dos serviços educacionais. Além disso, em estreita relação com esse processo, pode dimensionar-se os processos de intensificação do trabalho (ao aumento do número de alunos por sala, à delegação de tarefas de organização e gestão de recursos, ou à ampliação das tarefas de tipo assistencial, entre outras) que contribuíram para aumentar o tempo de trabalho extraclasse que historicamente permaneceu invisível na remuneração da jornada de trabalho.

Frigotto e Ciavatta (2006, p. 62) chamam a atenção para o fato de que o ideário pedagógico, sob a égide da *mão invisível do mercado*, frente a uma realidade desregulamentada e flexível “vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo”.

Para Oliveira (2008, p. 35-36), esse caráter flexível do trabalho chega à escola de duas formas: “no objeto dos docentes (eles terão que adequar seu trabalho às exigências atuais, já que formam a força de trabalho para esse mundo em mudança)” e “na organização do seu próprio trabalho (que também tende a adotar cada vez mais o caráter de maior flexibilidade e autonomia que o trabalho em geral assume)”.

Conforme Oliveira (2006), assim como o trabalho em geral, a atividade docente tem sofrido relativa precarização no que diz respeito às relações de emprego. Nesse sentido, suas palavras são esclarecedoras:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2006, p. 216).

Não se trata apenas da precarização da práxis docente, mas também da sua intensificação. Apesar de termos avançado na conquista do piso salarial e planos de carreira, como veremos, detalhadamente, no capítulo seguinte, a intensificação do trabalho bate na porta dos docentes. Para Oliveira (2006), esse fenômeno é resultante da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram que assumir com as reformas educacionais.

Mais recentemente, o trabalho remoto, que já era uma realidade para milhões de trabalhadores em nível internacional, ganhou centralidade com a crise da pandemia da COVID-19, sobretudo no campo educacional. Essa modalidade de trabalho flexível, que se estende para a casa do trabalhador, é a verdadeira expressão da *captura da subjetividade* no campo educacional. Conforme Oliveira e Pereira Júnior (2020), com a crise sanitária do coronavírus houve uma migração abrupta do ambiente presencial para o virtual, mesmo sem o suporte técnico necessário e sem planejamento prévio, na tentativa de cumprir o programa curricular previsto para o ano letivo.

A excepcionalidade desse contexto expôs as desigualdades sociais e educacionais do país, e, em termos de condições de trabalho, apresenta um cenário bastante preocupante do ponto de vista da saúde dos profissionais da educação, conforme alertam Oliveira e Pereira Júnior (2020). Os autores esclarecem, ainda, que a urgência da proposição do ensino remoto trouxe, concomitantemente, um conjunto de situações que interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico. Trata-se da ausência dos recursos necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, como: falta de equipamentos adequados, de conexão de redes de internet, além da formação insuficiente para trabalhar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais e, até mesmo, questões relacionadas ao suporte para o trabalho doméstico que passou a ocupar mais tempo, bem como o cuidado com os filhos que também ficaram sem escola, entre outros.

Embora essa seja uma situação excepcional, revela a fragilidade do sistema educacional brasileiro, além de expor a precariedade das condições de trabalho dos professores. O fato é que a simbiose entre trabalho e vida já se fazia presente mesmo antes da pandemia, a exemplo das atividades extraclasse. Com a pandemia o trabalho “invadiu” completamente a vida cotidiana dos professores, intensificando ainda mais

a práxis docente. Fazemos aqui uma analogia ao modo de vida *just-in-time*, próprio do modelo toyotista de gestão de produção, que expressa não somente a precarização do trabalho, mas também a “precarização existencial” (ALVES, 2020). O que justifica, em certa medida, a “baixa expectativa apresentada pelos docentes em relação à efetividade de seu trabalho” (OLIVERIA; PEREIRA JÚNIOR, 2020), apesar de todos os esforços empreendidos. A sobrecarga de trabalho, no momento da pandemia, é inegável, todo esse contexto e fatores já descritos anteriormente têm sido fonte de sofrimento para muitos e causadores de insatisfação e adoecimento (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020).

Fica claro, diante do exposto, que as condições de trabalho dos professores, em sua complexidade e abrangência, devem ser consideradas a partir da sua historicidade e articulação às relações de produção e de organização da sociedade capitalista. É sob tais condições apriorísticas que apresentamos, na seção seguinte, um breve panorama histórico dos dispositivos legais que tratam das condições de trabalho dos professores, no Brasil, para que possamos compreender os seus desdobramentos no âmbito da Educação do Campo.

1.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Para expor os antecedentes históricos das demarcações legais sobre condições de trabalho dos professores e seu desenvolvimento a partir de formas de ser precedentes, é preciso partir da sua dimensão conceitual. Na literatura nacional não há consenso entre os pesquisadores sobre o conceito, pois há pesquisas que tratam do tema de forma tangencial e genérica. Pereira Júnior (2017) já sinalizava sobre essa questão em sua tese, e são poucos os estudos que associam as condições de trabalho à política de valorização docente, enquanto elemento essencial em sua constituição.

Alguns autores buscam conceituar o termo, entre os autores mais citados nas produções acadêmicas estão: Tardif e Lessard (2014) e Oliveira e Assunção (2010). Para Tardif e Lessard (2014, p. 111), “‘condições de trabalho’ dos professores correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário do professor, etc.”.

Conforme os autores, “essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo”.

No Dicionário de verbetes¹⁶ do Grupo de Estudos sobre Política Educação e Trabalho Docente (GESTRADO) da UFMG, Oliveira e Assunção (2010, p. 1), partindo do conceito de condições de trabalho em geral, de Marx, afirmam que condições de trabalho dizem respeito não somente ao “conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção”, mas também às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

No mesmo dicionário, Migliavacca (2010, p. 1) entende que a “expressão alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor”. Para a autora, “a ideia de *condições* leva a tomar distância daquelas análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica”.

As formulações conceituais recém-expostas expressam a totalidade das condições de trabalho dos professores. No entanto, considerando a singularidade do nosso objeto, compreendemos, neste estudo, que as condições de trabalho dos professores do campo, em sua complexidade e abrangência, devem ser consideradas a partir da sua historicidade e articulação às relações de produção e de organização do trabalho na sociedade capitalista. Contudo, há um conjunto de elementos que possibilitam a realização do trabalho sem perder de vista a qualidade de vida dos docentes. São eles: a) recursos físicos e materiais (material didático, equipamentos de informática, internet, bibliotecas, instalações físicas, entre outros); b) profissionais da educação (professor, diretor, pedagogo, secretário e auxiliar de serviços gerais em quantidade suficiente); c) jornada de trabalho; d) hora-atividade; e) número de alunos por turmas; f) estabilidade funcional; g) saúde do trabalhador e h) gratificações (deslocamento ou acúmulo de funções relativas às atividades de suporte pedagógico ou ainda serviços gerais¹⁷), como podemos observar na Figura 1.

¹⁶ Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>.

¹⁷ É o caso das escolas multisseriadas e unidocentes.

FIGURA 1 – ELEMENTOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CAMPO



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante deixar claro que a formulação conceitual sobre as condições de trabalho dos professores do campo, aqui descrita, abrange o reconhecimento de uma historicidade singular e a articulação e indissociabilidade com a formação, a remuneração e a carreira. Tais elementos têm implicações tanto nas condições de trabalho dos professores quanto na sua saúde e bem-estar.

Os gestores públicos municipais devem assegurar recursos físicos e materiais, quantidade suficiente de profissionais da educação e planos de carreira em que sejam regulamentados a jornada de trabalho, hora-atividade, número de alunos por turma e estabilidade funcional. Além disso, considerando que as condições de trabalho (ou a ausência delas) têm implicações na saúde dos trabalhadores da educação, há também a necessidade de garantia de atendimento à saúde integral a esses docentes.

No que se refere às gratificações, no caso dos professores do campo, consideramos que elas são elementos que compõem tanto a remuneração quanto as condições de trabalho, tendo em vista a distância entre as escolas e a residência dos docentes e o acúmulo de funções nas turmas multisseriadas. No campo, as gratificações constituem um fator determinante para a permanência dos professores nas escolas do/no campo, ou seja, uma *condição de trabalho*, que deve ser regulamentada nos planos de carreiras. Sem uma gratificação significativa para suprir as despesas com o deslocamento e a demanda excessiva de trabalho, os professores, na maioria dos casos, deixam de assumir a vaga nas escolas do/no campo ou quando

assumem logo solicitam transferência. Eis uma das razões para a alta rotatividade dos docentes do campo, como veremos, em detalhes, no terceiro capítulo.

Partindo desse entendimento e sem a pretensão de esgotar a legislação sobre a temática, apresentamos um breve panorama histórico das legislações que tratam das condições de trabalho no Brasil, conforme o disposto no Quadro 1.

QUADRO 1 - PANORAMA HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NO BRASIL (1827-1971)

ANO	DOCUMENTO	ARTIGO
1827	Decreto Imperial de D. Pedro I	Propõe a definição de número de alunos por turma e recursos didáticos (Art. 5º); ingresso mediante exame de aprovação (Art. 9º), estabilidade (Art. 14º) e gratificações aos professores por tempo de trabalho (mais de dozes anos de exercício ininterruptos) e grande número de alunos (Art. 10º). A Lei também faz menção à questão salarial (Art. 3º) e a igualdade de gênero (Art. 14º).
1934	Constituição Federal	Isenção de imposto aos professores (Art. 113); liberdade de ensino, matrículas limitadas à capacidade didática do estabelecimento e estabilidade e uma remuneração condigna aos professores de escolas particulares (Art. 150). A lei também prevê a liberdade de cátedra (Art. 155); concurso público (Art. 158); Férias anuais e licença maternidade (Art. 170) e, ainda, permite o acúmulo de cargos públicos do magistério e técnico-científico (Art. 172).
1937	Constituição Federal	Concurso público, férias anuais e licença maternidade (Art. 156).
1946	Constituição Federal	Concurso público e liberdade de cátedra (Art. 168); serviços de assistência educacional aos alunos necessitados (Art. 172); acúmulo de dois cargos de magistério (Art. 185) e isenção de imposto aos professores, exceto os impostos gerais (Art. 203).
1946	Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.	A Lei prevê jornada de trabalho de até vinte e oito horas semanais (Art. 25); instalações didáticas adequadas (Art. 42); concurso público e remuneração condigna (Art. 49).
1946	Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946.	A Lei estabelece a organização da carreira dos professores, com níveis progressivos de condigna remuneração (Art. 25).
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 40242/61	Instalações satisfatórias; remuneração condigna (Art. 16); concurso público (Art. 60) e aperfeiçoamento dos serviços de educação (Art. 93).
1967	Constituição Federal	Concurso público, liberdade de cátedra (Art. 68); obrigatoriedade de serviços de assistência educacional aos alunos necessitados (Art. 69) e acúmulo de cargos, um de professor com outro técnico ou científico (Art. 97).
1971	Lei 5.692/71	Concurso público (Art. 34); <i>isonomia</i> entre os professores e especialistas (Art. 35); estatuto que estructure a carreira de magistério (Art. 36); remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º grau fixada pelos sistemas de ensino (Art. 39); melhoria progressiva do ensino, aperfeiçoamento e assistência ao magistério e aos serviços de educação (Art. 43) e, ainda, garantia dos direitos dos professores, com registro definitivo no Ministério da Educação (Art. 86).

Fonte: BRASIL (1827; 1934; 1947; 1946a; 1946b; 1946c; 1947; 1967; 1961; 1971). Elaborado pela autora (2023).

O Decreto Imperial de D. Pedro I, de 15 de outubro de 1827¹⁸, considerado a primeira lei de educação do país, estabelece a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827) e apresenta alguns elementos que se aproximam à noção de condições de trabalho ao propor: a definição de número de alunos por turma e recursos didáticos; ingresso mediante concurso público, estabilidade e gratificação anual aos professores que tivessem mais de dozes anos de exercício ininterruptos e grande número de alunos. Cabe ressaltar que a lei também fixava a remuneração dos professores e fazia menção à igualdade de gênero.

Em termos objetivos, da Lei Imperial à primeira Constituição Federal de 1891, considerada republicana, há um retrocesso na legislação sobre a questão da educação, tratada de forma tangencial na Constituição, sem nenhuma referência à carreira docente ou condições de trabalho.

Ao contrário da Constituição de 1891, a Constituição de 1934, pela primeira vez, expressa grande aproximação à temática da Educação Nacional, na prática, uma grande proposta de Plano Nacional de Educação, demarcando vários artigos, incisos, parágrafos e alíneas a respeito da questão educacional, possivelmente sob a influência do documento que mais tarde ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros* de 1932 (CAMARGO; JACOMINI, 2011).

A Constituição de 1934 inova ao estabelecer *isenção de impostos ao professor* (Art. 113º) e a *liberdade de cátedra* (Art. 155), além disso, mantém a *limitação de número de alunos por turma*, (Art. 150), e, retoma a ideia de ingresso mediante *concurso público*”, *estabilidade*, *regime de trabalho em tempo parcial* (Art. 158) e *remuneração condigna* (Art. 150). Na seção sobre o funcionalismo público, a lei estabelece, ainda, o direito a *férias anuais*, três meses de *licença à gestante*, *aposentadoria* (Art. 170) e permite o *acúmulo de cargos no magistério* (Art. 172). Além disso, no parágrafo único do Art. 156, prevê que para “a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934a).

Já a Constituição de 1937, apesar de também existir um capítulo para a Educação Nacional, praticamente não faz menção a quaisquer direitos dos professores, apenas mantém, no Art. 156, na seção sobre o funcionalismo público,

¹⁸ A comemoração do dia do professor faz referência ao Decreto Imperial.

que “ingresso nos cargos de carreira far-se-á mediante concurso de provas ou de títulos”, também prevê *licença de três meses à gestante, aposentadoria e férias anuais* (BRASIL, 1937).

Na CF de 1946, na referência aos *direitos dos professores*, é retomada a *liberdade de cátedra*, o ingresso mediante *concurso público, estabilidade* (Art. 168), e ainda, prevê o *acúmulo de cargos no magistério* (Art. 185). Um ponto específico abordado na Constituição, pela primeira vez, é a obrigatoriedade de *serviços de assistência educacional* aos alunos necessitados (Art. 172). Outro destaque da Constituição é a *isenção de impostos sobre a remuneração de professores* (Art. 203).

No que se refere à jornada de trabalho, um marco importante é a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, que estipula uma jornada semanal de *vinte e oito horas* (Art. 25) que será regulamentada pela “direção de cada estabelecimento, antes do início do período letivo, observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas de cada disciplina” (BRASIL, 1946a, art. 25, parágrafo único). O Decreto também prevê que os estabelecimentos de ensino deverão possuir *prédio e instalações didáticas adequadas*; (Art. 42) *prestação de concurso e remuneração condigna* (Art. 49). Nas disposições finais, o decreto inova ao fazer menção à “carreira do magistério”, uma terminologia ainda não utilizada nas legislações anteriores (Art. 55).

Na mesma ocasião é sancionada a Lei Orgânica do Ensino Primário, que pontua de forma específica a *organização da carreira do professorado* que deve ser *em níveis progressivos de condigna remuneração* (Art. 25) e, além disso, estabelece condições mínimas de funcionamento nas instituições escolares, que atendam às *exigências higiênicas e pedagógicas* (Art. 33).

Em 1961, é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61) que pouco trata, especificamente, da carreira e condições de trabalho dos professores, há apenas referências à necessidade de *instalações satisfatórias, remuneração condigna* aos professores (Art. 16) e ingresso mediante *concurso público* (Art. 60). No que tange à distribuição dos recursos, a lei assegura *aperfeiçoamento dos serviços de educação* (Art. 93), porém, não esclarece quais serviços. Não poderíamos deixar de mencionar que a lei também permite que o ensino seja “ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando *o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas*” (BRASIL, 1961, Art. 21, grifos nossos),

uma proposta alternativa ao estabelecimento de estatutos e regimes específicos do magistério público.

A constituição de 1967, estabelecida no período da ditadura militar, mantém somente alguns pontos da constituição anterior como: provimento dos cargos das carreiras do magistério por meio de *concurso público, a liberdade de cátedra* (Art. 68), os *serviços de assistência educacional* (Art. 69) e o *acúmulo de cargos no magistério* (Art. 97). É importante lembrar que a CF de 1967 “definiu que cabia à União estabelecer o Plano Nacional de Educação (e de Saúde) e legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional e as condições de capacidade para o exercício das profissões liberais e técnico-científicas” (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 148).

Quatro anos após a elaboração da Constituição, é sancionada a Lei de nº 5.692/71 que aborda de forma mais precisa aspectos relacionados à carreira, porém há pouca atenção à necessidade de garantia de condições de trabalho aos docentes. Como nas demais legislações, a admissão de professores se mantém por intermédio de *concurso público* (Art. 34), já a admissão e a carreira de professores de instituições particulares deverão obedecer às disposições específicas da referida Lei e às normas ao *Regime das Leis do Trabalho* (Art. 37).

A excepcionalidade da Lei nº 5.692/71 reside no provimento de “um *estatuto que estruture a carreira de magistério* de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos [...] em cada estabelecimento de ensino (BRASIL, 1971, Art. 36) e na garantia da *isonomia* entre os professores e especialistas (Art. 35). Em relação aos recursos públicos destinados à educação, a lei mantém o *aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação* (Art. 43) e determina que os sistemas de ensino deveriam fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, de acordo com sua formação, aperfeiçoamento ou especialização (Art. 39). Para efeitos de *não prejudicar* os professores que já atuavam nos sistemas de ensino são assegurados os *direitos dos atuais professores* (Art. 86). Evidencia-se, nesse longo excuro, porém necessário, uma lacuna na legislação nacional sobre a regulamentação das condições de trabalho dos professores. Destacamos que foi somente a partir do final do século XX e início do século XXI que a discussão sobre a valorização dos professores ganha notoriedade na legislação nacional, como veremos, em detalhes, na seção seguinte. No plano objetivo, até a década de 1980, imperava um profundo processo de desvalorização e precarização do trabalho dos professores. Fenômeno este que se estende até os dias atuais,

sobretudo, nas escolas do/no campo, apesar do avanço das previsões legais sobre valorização docente, como veremos a seguir.

1.4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA VALORIZAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS LEGAIS, IMPASSES E PERSPECTIVAS

A democratização do acesso à escola ocorrida, sobretudo, na segunda metade do século XX, incidiu diretamente sobre as condições de trabalho e remuneração dos professores da Educação Básica. Com o aumento do número de matrículas, houve, conseqüentemente, um crescimento do número de professores e a extensão da jornada de trabalho. Aliado ao aumento da jornada de trabalho e a baixa remuneração estava as condições precárias de funcionamento das escolas públicas que desenharam um cenário de crescente desvalorização docente, o qual tem sido enfrentado pela categoria com mobilizações e greves, desde o final da década de 1970 (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016).

Em termos históricos, não houve uma continuidade nas políticas de *valorização docente* no Brasil. Ao contrário, a sua constituição ocorreu de forma lenta e gradativa, em meio a contradições, estagnações e retrocessos. A concepção de *valorização docente* é afirmada somente na CF de 1988, que passou a ser entendida como um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, sobretudo, como resultado da luta dos profissionais da educação. Esse princípio experimenta, em seus aspectos formais, uma concretização ainda maior na LDBEN nº 9.394/96 e na Lei do Piso, Lei nº 11.738/08 que abrangem em seu teor: ingresso exclusivo por concurso público; formação continuada; piso salarial profissional; ampliação da hora-atividade; Plano de Carreira e Remuneração a todos os profissionais do magistério e condições adequadas de trabalho.

São várias leis, decretos, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam da valorização dos profissionais da educação com o objetivo de regulamentar o estabelecido na CF/88 (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016). Entretanto, sem poder abordar toda a legislação sobre a temática, apresentamos um breve panorama dos principais dispositivos legais que regulamentam a valorização docente no Brasil, a partir da década de 1980, buscando identificar os aspectos legais e normativos que tratam especificamente das condições de trabalho dos docentes.

QUADRO 2 – PANORAMA DAS LEGISLAÇÕES E ATOS NORMATIVOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES, NO BRASIL, A PARTIR DA CF/88 (1988-2014)

ANO	DOCUMENTO	ARTIGO/META
1988	Constituição Federal	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: valorização dos profissionais da educação escolar, planos de carreira, ingresso exclusivo por concurso público, gestão democrática e piso salarial profissional nacional.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº 9.394/1996	Art. 25. Relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Art. 67. Valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos estatutos e planos de carreira: ingresso exclusivo por concurso público; aperfeiçoamento profissional com licença remunerada, piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e ainda <i>condições adequadas de trabalho</i> .
2001	Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001	4. Valorização dos profissionais da educação com garantia das <i>condições adequadas de trabalho</i> , tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. Essa valorização implica, simultaneamente: . a formação profissional inicial; . as <i>condições de trabalho</i> , salário e carreira; . a formação continuada. [...]
2008	Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) - Lei nº 11.738/08	Art. 2º. Piso salarial profissional nacional de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) e (§ 4º) limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.
		Art. 5º. Atualização anual do piso salarial profissional nacional, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.
2009	Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – Resolução CNE/CEB nº 2	Art. 4º. Planos de carreira para todos os profissionais do magistério, com base nos seguintes princípios: ingresso via concurso público; jornada de trabalho de no máximo quarenta horas semanais, com parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada; apoio técnico e financeiro que vise melhorar as <i>condições de trabalho dos educadores</i> e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais. Art. 5º. Os planos de carreira devem observar as seguintes diretrizes: vencimento ou salário inicial de acordo com a jornada de trabalho e valores nunca inferiores ao do PSPN; adequada relação numérica professor-educando, a fim de melhor elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores.
2014	Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005	Art. 2 - IX – Valorização dos (as) profissionais da educação; Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de <i>planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública</i> de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

Fonte: BRASIL (1988; 1996; 2001; 2008; 2009; 2014). Elaborado pela autora (2023).

No tocante às condições de trabalho, a legislação nacional trata da questão de forma bastante genérica. Não há nenhuma orientação ou normativa que trate da particularidade das condições de trabalho dos professores. Embora os dispositivos legais tratem *das condições adequadas de trabalho*, sem explicitar as suas dimensões

constitutivas, é possível identificar vários elementos fundamentais que a compõem, a saber: a) *acesso à carreira por concurso público*; b) *período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho*; c) *adequação entre o número de alunos, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento*; d) *instituição de planos de carreira*; e) *jornada de trabalho de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, definida nos respectivos planos de carreira, com remunerações nunca inferiores ao PSPN*; f) *limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos*; g) *apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, com o objetivo de melhorar as condições de trabalho dos educadores e prevenir a incidência de doenças profissionais*.

Destacamos que houve avanços na política de valorização, em nível nacional, porém, uma análise mais profunda da materialização dessa política nos estados e municípios evidencia que entre a realidade objetiva e o aparato legal e normativo acerca da valorização docente existe um grande distanciamento.

Deparamo-nos, portanto, com uma contradição: de um lado a aprovação de dispositivos legais e normativos que regulamentam a valorização docente, no Brasil, de outro, um profundo processo de desvalorização docente, impulsionado pela reforma educacional e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, mediante os processos de precarização e intensificação do trabalho dos professores.

Nas palavras de Carissimi (2011), a valorização profissional permanece distante dos anseios dos professores brasileiros. Para a autora, os limites e impasses para a valorização docente se expressam de forma objetiva na intensificação da precariedade no trabalho dos professores, que se traduz em: baixos salários, ausência de planos de carreira, aumento do número de alunos por turma, formas de contratação precária, adoecimento docente, formação aligeirada e de baixa qualidade, entre outros.

Uma análise, para além da aparência imediata, revela que, no que se refere ao regime de contratação, desde o Decreto Imperial de D. Pedro I, de 1827, há o indicativo da necessidade de ingresso na carreira mediante aprovação em concurso público, regulamentado na constituição de 1934 e nas legislações posteriores. Porém, conforme esclarecem Duarte e Hypolito (2020), os dados do Censo Escolar (INEP, 2020) apontam que cerca de 30% da força de trabalho dos professores, na Educação Básica pública, são provenientes de contratos de trabalho precários com as redes de

ensino, ou seja, pelo menos 30% dos docentes não possuem planos de carreira, dentre outros benefícios.

O relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2020 (BRASIL, 2020)¹⁹ destaca que, dos vínculos docentes das redes estaduais de ensino, apenas 59,2% são de ocupantes de cargos de provimento efetivo, já nas redes municipais, o percentual é de 70,6%. No estado do Paraná, o documento aponta que 62,1% dos professores possuem vínculos estáveis na rede estadual de ensino e 90,1% nas redes municipais. Sem dúvida, o ingresso na carreira via concurso público não é prioridade, ao contrário, o regime de contratação no setor público é cada vez mais precário, pois há um aumento substancial de contratos temporários ou terceirizados, professores horistas, nas palavras de Venco (2019), um processo de quase-uberização²⁰ do trabalho dos professores.

Para além dos aspectos remuneratórios, a “Lei do Piso” também regulamenta a carga horária para o desempenho de atividades de interação com os alunos, limitada a 2/3 da jornada de trabalho, ou seja, 1/3 seria destinado para a hora-atividade. Entretanto, o relatório de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2020) mostra que 85,2% (23) dos estados e 74,2% (4.134) dos municípios possuem legislação prevendo o limite máximo de dois terços da carga horária para atividades de interação com os educandos. No Paraná, os dados permanecem na mesma proporção das redes municipais, ou seja, 75,4% cumprem o disposto na referida meta.

Quanto ao PSPN, cabe destacar que, além de previsto como um princípio constitucional, incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e regulamentado por legislação específica, Lei nº 11.738/08, “parece não ser realidade para milhares de docentes nas redes estaduais de ensino” (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 740-741) e também, nas redes municipais. Os dados estatísticos apontam que, no ano de 2018, um total de 70,4% (19) das unidades federativas e 74,2% (4.133) dos municípios cumprem o Piso Salarial Profissional Nacional. No Paraná, esse dado é um pouco superior, são 83,0% dos municípios que cumprem o PSPN (BRASIL, 2020).

Destacamos que, após 13 anos da aprovação do PSPN, em 2008, os estados e municípios não cumpriram o disposto na Lei em sua totalidade, alegando “dificuldades financeiras no cumprimento da lei do piso” (MASSON, 2017, p. 855). Não surpreende, dessa forma, o fato de que o ‘piso’ tenha se convertido em ‘teto’ em

¹⁹ Os dados apresentados no relatório são relativos ao ano de 2018.

²⁰ Para mais informações a esse respeito ver Venco (2019).

muitos estados e municípios. Na era da desregulamentação do trabalho, a estratégia utilizada por muitos gestores municipais é o pagamento de uma complementação referente ao reajuste do PSPN e apenas aos docentes que possuem remuneração inferior ao valor do piso, que é o caso dos professores contratados em regime de tempo determinado, que estão em estágio probatório ou que não obtiveram promoções e/ou progressões na carreira. Tão logo esses professores ascendam na carreira, essa complementação é retirada da remuneração deles. Trata-se de uma estratégia ardilosa forjada em sintonia com as políticas de ajuste fiscal que, por um lado, nega um direito conquistado e, por outro, acentua cada vez mais o processo de “achatamento” das carreiras.

Os dispositivos legais também preveem a necessidade de elaboração de planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, essenciais para a regulamentação das condições de trabalho dos docentes. Em dados estatísticos, é o maior avanço, considerando os aspectos relacionado à valorização docente, 100% dos estados e 95,7% dos municípios possuem PCR dos profissionais do magistério da Educação Básica. No Paraná, 99,7% dos municípios possuem plano vigente (BRASIL, 2020).

Em relação ao atendimento simultâneo dos três quesitos da Meta 18 do PNE, relativos à valorização docente, que são: PCR, limite máximo de dois terços de atividades de interação com os educandos e PSNP, apenas 63,0% (17) das UFs atendem simultaneamente aos três quesitos e somente 57,7% (3.214) dos municípios (BRASIL, 2020).

Embora os dados estatísticos apresentem avanços, em termos de PCR, não há garantia do cumprimento do PSPN e da hora-atividade, em vários estados e municípios. Ao contrário, é inegável a morosidade e resistência das diversas redes de educação no Brasil, para se elaborar e implantar os planos de carreiras e o PSPN para os profissionais do magistério (SANTOS; SILVA, 2020).

Grochoska (2015) nos lembra que a organização federativa permite uma complexidade e diversidade de carreiras nacionais, estaduais e municipais. Não obstante, os próprios municípios têm suas carreiras específicas, organizadas de forma diferente uma da outra, e, mesmo executando o mesmo trabalho, com a mesma formação e tempo de serviço, estão em condições de carreiras bem diferentes. Para a autora, as carreiras municipais ainda não são estruturadas de forma que valorizem os professores e lhes permitam qualidade de vida.

A valorização docente é traçada nas trilhas do contraditório. Na era das “políticas de austeridade²¹”, adotadas pelo governo brasileiro, sobretudo, a partir de 2016, assistimos ao desmonte da educação, pois o Estado, por sua vez, sutilmente, vai introduzindo reformas que negam o acesso aos direitos já conquistados. Essas políticas incidem diretamente sobre o campo educacional, em outras palavras, as políticas educacionais se materializaram em sintonia com os princípios neoliberais. Nesse cenário, “os orçamentos associados à área social (educação, saúde, combate à fome etc.) se reduzem e ampliam-se, de forma substancial, os recursos que se dirigem ao pagamento de juros, encargos e amortização da dívida” (AMARAL, 2017, p. 22).

Nessa direção, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95)²², de 2016, representa o desmonte das políticas de valorização do magistério colocadas em curso nos últimos anos. Isso “implicará em um retrocesso, sobretudo nos planos de carreira e direitos, que mal foram consolidados dentro de um quadro de ações que visam a valorização da carreira do magistério” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 17).

A valorização docente, mesmo sendo um princípio constitucional, tem efeitos profundamente contraditórios na realidade objetiva. Na prática, a *desvalorização docente* impera, como regra, em todos os níveis e modalidades da educação nacional. No contexto da educação do campo, esse processo se amplia de modo exponencial.

Na atual conjuntura, as escolas do/no campo estão diante de uma encruzilhada: a nuclearização e/ou fechamento ou a permanência dessas instituições, com carência de profissionais e precarização na infraestrutura e condições de trabalho. Trata-se, por um lado, da negação do direito à educação aos sujeitos do campo, e, por outro, da institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, própria do sistema capitalista de produção.

As escolas no campo, que resistiram ao processo de nuclearização e/ou fechamento, funcionam com precárias condições de trabalho e de infraestrutura e carência de profissionais nas instituições. ‘Naturalmente’ a função docente é convertida em uma espécie de catalisador de atividades pedagógicas, administrativas

²¹ “Austeridade pode ser definida como uma política de ajuste da economia fundada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado em suas funções de indutor do crescimento econômico e promotor do bem-estar social (ROSSI *et al.*, 2019, p. 02).

²² Conforme Amaral (2017), a Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, instituiu um Novo Regime Fiscal. Essa mudança constitucional prevalecerá, inicialmente, por 20 anos, portanto, até 2036, congelando as despesas primárias e liberando os pagamentos relativos ao mercado financeiro.

e de serviços gerais. Oportunamente, o trabalho dos professores do campo, centrado na polivalência e na precarização, caminha na direção oposta ao da valorização docente.

Ao despir-se do seu princípio fundamental – a valorização docente – os dispositivos legais que regulamentam a valorização de professores nos municípios aprofundam ainda mais a precarização das condições de trabalho e a desvalorização dos professores do campo. A rigor, tais dispositivos “jorram água em cesto” (OLIVEIRA, 2003).

As determinações sobre a necessidade de garantir *condições adequadas de trabalho* são demarcadas na legislação vigente, porém, na prática, são interpretadas de acordo com os interesses políticos e econômicos vigentes. O impacto na materialidade das condições de trabalho dos professores do campo é imediato: a intensificação/precarização do trabalho e a desregulamentação dos direitos conquistados. É justamente sobre esta questão que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NO CAMPO: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS QUE REGULAMENTAM A DOCÊNCIA NO CAMPO

No capítulo anterior, ressaltamos que a atividade docente segue uma tendência de desregulamentação, precarização e intensificação, e as políticas de valorização docente se deslocam de sua forma originária, o campo prático-social, para atender os interesses do campo político-econômico. Os preceitos do mercado, ocultos na aparência da “qualidade de ensino”, são postos à luz, no plano educacional, sob a forma de políticas públicas emergidas no âmago de alguns grupos sociais vinculados ao conglomerado privatista. A característica comum a todas elas são o interesse pelo controle da escola pública e o seu alinhamento a lógica do mercado.

Nesse processo, a valorização docente, tanto na sua dimensão prática quanto política, segue uma dinâmica de evolução truncada, entre avanços e retrocessos e, ainda, incapaz de garantir a isonomia entre os professores. Estados e municípios definem critérios e formatos singulares em seus planos de carreiras, que por vezes, se convertem num entrave à valorização docente quando não passam de “letra morta” na realidade objetiva. A mesma tendência de desenvolvimento pode ser constatada nas políticas de educação do campo, que se constituíram num contexto de luta pela garantia do direito à educação aos trabalhadores do campo, por melhores condições de vida, pela reforma agrária e na resistência aos ataques do agronegócio, mas que no plano objetivo desconsideram a sua materialidade de origem.

Portanto, neste capítulo, temos como objetivo analisar as condições de trabalho dos professores do/no campo à luz dos dispositivos legais que regulamentam a docência nesse contexto. Para isso, nossa exposição busca situar o contexto de desenvolvimento das políticas de educação do campo, constituídas na correlação de forças entre projetos antagônicos de campo e de educação, um espaço de disputa e tensão entre a produção da vida e a acumulação do capital, que impactam diretamente na organização da educação pública no campo e, conseqüentemente, nas condições de trabalho dos professores, como veremos, em detalhes, adiante.

2.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Se quisermos delinear as políticas de Educação do Campo, devemos retornar ao nosso ponto de partida, a divisão do trabalho, mas não apenas no que se refere à

separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, mas também na divisão entre campo e cidade, que se dá de forma análoga a primeira.

Lukács (2013, p. 182) nos esclarece que o processo social de separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual vai sendo intensificado cada vez mais pela simples existência da cidade.

Quanto mais a cidade se torna o centro da indústria, quanto mais a produção industrial de um país passa a preponderar quantitativa e qualitativamente sobre a produção agrícola, tanto mais todos os ramos do trabalho intelectual se concentram nas cidades, tanto mais o campo fica isolado, por longos períodos, dos progressos da cultura. (LUKÁCS, 2013, p. 182).

Conforme o autor, a cidade passa a ser um dos mais importantes complexos e, em termos sociais, converte-se no verdadeiro polo oposto do campo. Esse antagonismo entre campo e cidade também foi amplamente descrito por Marx e Engels, na *Ideologia Alemã* (2007, p. 52):

A cidade é, de pronto, o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, das fruições, das necessidades, enquanto o campo evidencia exatamente o fato contrário, a saber, o isolamento e a solidão. A oposição entre cidade e campo só pode existir no interior da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada, a ele imposta – uma subsunção que transforma uns em limitados animais urbanos, outros em limitados animais rurais e que diariamente reproduz a oposição entre os interesses de ambos.

Nessa exposição, a separação entre cidade e campo também pode ser apreendida como a separação entre indústria e propriedade da terra que, em estágios primitivos, representa o início de um desenvolvimento do capital independente da propriedade da terra.

Com o desenvolvimento da grande indústria há, concomitantemente, uma revolução na agricultura que substitui o “camponês” pelo “trabalhador assalariado”, conforme nos esclarece Marx (2017), em *O Capital*. Para o autor, a agricultura capitalista só evolui ao saquear o trabalhador e o solo. Seu progresso tem origem em um profundo processo de expropriação do trabalhador rural de seu principal meio de produção, a terra. E, como vimos, “[...] toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores sem propriedade*” (MARX, 2010, p. 79, grifos do autor).

A problemática recém-tratada remete ao problema central da Educação do Campo: a concentração fundiária²³. Sabemos que, no Brasil, a desigualdade no acesso à terra tem suas raízes em uma sociedade colonizadora e escravocrata, que herdou uma incomensurável estrutura fundiária, insuperável até os dias de hoje.

As ofensivas do capital, no processo produtivo agrícola, construíram as bases para a transformação das relações de produção na agricultura, porém, sem modificar a estrutura fundiária do campo brasileiro. De acordo com Fernandes (2008, p. 51),

O capital maximizado determina ainda mais os rumos das políticas de desenvolvimento, enquanto o Estado minimizado assiste, muitas vezes passivo, à criação de leis e políticas que beneficiam muito mais os interesses das empresas capitalistas nacionais/transnacionais do que os interesses da sociedade. Especialmente no campo, as tomadas de decisões para o desenvolvimento têm sido determinadas pelos interesses das empresas nacionais/transnacionais. Por meio de suas *think tanks*, são elaborados projetos de desenvolvimento e leis que viabilizam sua execução, contando com o apoio político e, muitas vezes, com o apoio econômico do Estado. Essa realidade tem gerado e intensificado as desigualdades sociais, por meio da exclusão, expropriação territorial e controle social da maior parte da população rural, com a precarização das relações de trabalho, desemprego estrutural e destruição de camponeses e de comunidades indígenas.

Essa vinculação absoluta e irrevogável, – das leis, políticas e o capital – no campo da educação, sobretudo nas políticas para as áreas rurais, possui um caráter puramente negativo: de um lado excluiu os trabalhadores do campo da posse dos meios de produção da existência, e de outro, provocou um “autoestranhamento” dos sujeitos do campo, por meio de um processo de “inclusão forçada” (FONTES, 1996), efetivando uma espécie de *identidade cidadina* para os trabalhadores do campo, adaptada aos interesses e à lógica do mercado.

Coerente com os interesses globais capitalistas, a educação pública do campo assumiu projetos de formação baseados em pressupostos modernizadores e civilizatórios, conforme nos esclarece Silva (2020). Segundo o autor, tanto no México quanto no Brasil, o trabalhador do campo, personificado na literatura pelos personagens “Jeca Tatu” brasileiro e o “Periquillo Sarniento” mexicano representavam um entrave nesse processo, pois retratavam o atraso nacional, bem como a situação

²³ A esse respeito ver: SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

do homem indolente, preguiçoso, trapaceiro e, ainda, relegado pelos poderes públicos. A esse respeito Silva (2020, p. 21) reitera:

A educação deveria ser capaz de fazer com que o “Jeca Tatu” e o “Periquillo Sarniento” se transformassem em um trabalhador, saudável, disciplinado e produtivo. Nesse contexto, a escola rural foi concebida enquanto uma agência modernizadora do homem e do seu trabalho, e, mais do que isso, propunha-se a formar na população uma nova forma de pensar. No caso brasileiro assim como no mexicano, fazia-se necessário formar nos alunos uma nova mentalidade por intermédio da escola rural.

Objetivamente, a organização das escolas rurais, originalmente, serviu à *modernização* dos sujeitos do campo. Trata-se, como veremos, de um processo de apropriação e reprodução da cultura urbana para além das suas condições objetivas. Ao analisar a História da Educação e o Mundo Rural, Civera e Rico (2018) chamam a atenção para as diversas dificuldades e limitações enfrentadas nas escolas rurais:

Vías, de todos modos, operadas por lo común con limitada fuerza y presencia en el mundo rural. Es desde esta consideración desde la que se puede hablar de la educación y de la escuela en el mundo rural como la «Cenicienta de la educación». Con su oferta de una educación casi siempre empobrecida, al tiempo de provocar un negativo «desconocimiento» de los referentes culturales y educativos de proximidad entre aquellos a quienes pretende educar. En cierto modo, ha sido «la escuela» contra la «civilización rural», casi siempre una escuela «para» la gente del campo, y no una escuela «de» la gente del campo. De nuevo, en palabras de Herminio Almendros, escritas desde Cuba en los momentos en que se abrían las posibilidades de poner en marcha nuevas escuelas: «Las escuelas rurales han formado a los alumnos con objetivos y normas de una educación bastarda, desvitalizada, sin raíz y sin nervio; y ese hecho desdichado no debe continuar». (CIVERA; RICO, 2018, p. 14).

Em contrapartida, os esforços para articular a educação rural e o desenvolvimento econômico se sustentaram por décadas (CIVERA; RICO, 2018, p. 18), não apenas na América Latina, como em vários países do mundo. De acordo com os autores,

[...] proyectos ruralistas desplegados en América Latina, junto con otro similares armados en varios países como China y Turquía, o para población específica como los exesclavos en Estados Unidos constituyeron la base de una serie de políticas que tuvieron el deseo de que la escuela dejara de ser la «cenicienta» tradicional, para ser en cambio una preciosa mediación al servicio del desarrollo local. Hacia ahí se encaminaron los primeros proyectos piloto de la UNESCO desde su nacimiento y su formalización en la «Educación fundamental». La UNESCO uniría la enseñanza de elementos fundamentales como la lectura, la escritura y las operaciones básicas con la capacitación para el trabajo en proyectos educativos que englobaban a la población infantil y adulta, es decir, a toda la población en su conjunto, con proyectos económicos específicos. (CIVERA; RICO, 2018, p. 18).

Retomando a questão recém-descrita: as recomendações da UNESCO para a educação rural, já nos primeiros anos da organização, contemplavam aspectos relacionados à organização da Educação Rural e acesso à educação escolar nesse contexto. Paralelamente, há os primeiros indícios da nucleação das escolas, a exemplo da Recomendação nº 8, de 1936, executada anos depois no Brasil e no México, que sugere a redução do número de escolas de um único professor, quanto possível, e o fornecimento de escolas centrais (SILVA, 2020).

Sem poder abordar aqui todas as Recomendações da UNESCO sobre a Educação Rural, queremos enfatizar que os seus documentos estavam articulados ao contexto social, político e econômico dos seus países signatários. De acordo com Silva (2020, p. 27),

Ao analisar os documentos constitutivos da Unesco e buscando apreender a sua influência na política educacional brasileira mexicana, reconhece que, no período entre 1945 e 1959 (período em que ocorreram as Conferências Internacionais de Educação), esse organismo se valeu de um conjunto de princípios basilares e de recomendações para a educação, que priorizou a construção de um pensamento ideológico e de um discurso generalista, subjetivo, sedutor e, por vezes, abstrato próprio do processo de reestruturação do capitalismo mundial, sobretudo, no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, vinculou-se a esse discurso, a formação ética e moral do ser humano, em consonância com o pensamento liberal, presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Nesse ponto já se evidencia um alinhamento da estrutura normativa, política e econômica, que, em termos puramente objetivos, constitui a homogeneização e generalização dos valores e saberes da escola capitalista. Sabemos, contudo, que o cenário educacional rural, no Brasil, historicamente foi marcado pela influência do ruralismo pedagógico, que pensava a prática educativa para os sujeitos do campo com políticas compensatórias e programas assistencialistas, considerando que a escola das primeiras letras seria suficiente para a vida no meio rural. Nesse sentido, a educação rural reproduz o modelo urbano, assegurando a valorização da cultura urbana, em detrimento da rural, considerando-o como atrasado (HAMMEL; GEHRKE, 2016).

Santos e Paludo (2022) consideram que o ruralismo pedagógico, alinhado ao projeto nacional-desenvolvimentista, configurou uma perspectiva de formação unilateral e restrita, que visava a adaptação das populações rurais às novas configurações do trabalho no campo e o controle do êxodo rural.

Ao analisar a educação rural, Ribeiro (2012) reitera que, antes de tudo, é necessário identificar a quem ela se destina, à população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Trata-se dos camponeses que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para esses sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Essa contraditoriedade objetiva resultou na exclusão social dos sujeitos do campo, no fortalecimento do ideário do Brasil urbano e na formação escolar dualista, conforme esclarece Souza (2015). Para a autora, a preocupação no cenário dos anos de 1930, no contexto do ruralismo pedagógico, era a superação do atraso cultural da população e a ênfase nas técnicas para o trabalho agrícola.

Contudo, os limites histórico-sociais do “fenecimento” da educação rural e da gênese da Educação do Campo²⁴ estão determinados fundamentalmente como limites temporais, no contexto educacional brasileiro. A partir das duas últimas décadas do século XX, em contraposição ao modelo hegemônico de campo brasileiro, vai se consolidando o processo de “fenecimento” da Educação Rural, engendrado por movimentos sociais, na luta pelo direito à Educação do Campo.

A contraposição à prática da educação rural, excludente, em termos de políticas e de práticas escolares, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ocorreu somente a partir da década de 1980. Isso porque a lógica da educação rural, fundamentada numa visão urbanocêntrica, converteu-se num problema para as crianças e jovens que frequentavam as escolas públicas, localizadas no campo, sobretudo nos assentamentos organizados pelo MST. A organização do trabalho pedagógico e os conteúdos escolares contrários à reforma agrária desconsideravam a problematização sobre a concentração da terra e a luta dos povos do campo (SOUZA, 2015).

²⁴ Conforme Caldart (2012, p. 250-260, grifos da autora), “o surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004”.

Foi exatamente na segunda metade da década de 1990, que a Educação do Campo nasceu, tendo “como referência o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado de 28 a 31 de julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB), tendo como seu principal protagonista o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (MOLINA; FERNANDES, 2017, p. 540).

É justamente essa mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, protagonizadas, sobretudo, pelas lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária e as inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade, que nasceu a Educação do Campo (CALDART, 2008).

Para além do I ENERA, a partir da década de 1990, presenciamos outros eventos e iniciativas públicas que favorecem a educação do campo, caracterizados como fundantes das políticas de Educação do Campo, conforme Quadro 3, a saber:

QUADRO 3 – EVENTOS NACIONAIS E AÇÕES PÚBLICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO (1997-2023)

ANO	EVENTO/SECRETARIA/PROGRAMA
1997	I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), onde surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
1998	Criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.
	I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (I CNEC).
2004	II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo de onde o PROCAMPO é concebido.
	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no MEC. Nessa secretaria foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo.
2007	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).
2010	Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).
2013	Criação da Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC), vigente até 2018.
2015	II ENERA
2023	Reconstrução da CONEC.

Fonte: Organizado pela autora (2023).

Esses eventos e espaços públicos de debate, organizados pelos movimentos sociais do Campo, em articulação com entidades, organizações, universidades públicas, órgãos públicos, entre outros, materializados em encontros nacionais e, também, locais e regionais, constituem-se como movimentos objetivamente essenciais na luta pela universalização do direito à educação aos povos camponeses. Na medida em que a Educação do Campo vai se legitimando na sociedade,

programas, secretarias, coordenações de governos vão sendo criadas de forma concomitante aos dispositivos legais que regulamentam a Educação do Campo. Cabe destacar que um marco para o reconhecimento do campo, como espaço de vida e de sujeitos que lutam por sua autonomia e emancipação, foi a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC). Nessa Conferência, passou a ser utilizado, oficialmente, o termo “Educação do Campo” e não mais “educação rural”:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que ali vivem hoje [...] quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político [...]. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Trata-se não somente da luta pela garantia do direito à educação aos trabalhadores do campo, mas por “uma educação que seja no e do campo”, conforme nos esclarecem Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 26). “No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26). Para os autores, é uma “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal”, que não deve ser tratada como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26). Eis uma proposta de formação humana e não mais de formação para o mercado.

Estamos tratando, aqui, de processos de resistências criados no campo brasileiro, em meio à contradição entre capital e trabalho, materializada, por um lado, conforme Souza (2016), nos territórios “iguais” em produção baseada na monocultura, modernização tecnológica e ínfima participação de mão-de-obra e, por outro, nos territórios “diversos”, em termos de trabalho e experiências socioculturais.

Emergem dessa luta alguns documentos elaborados a partir de 1990, que regulamentam a Educação do Campo, reconhecendo-a como política pública, conforme o Quadro 4.

QUADRO 4 – PANORAMA DAS LEGISLAÇÕES E ATOS NORMATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL (1996-2014)

(continua)

ANO	DOCUMENTO	ARTIGO/META
1996	LDB nº 9.394	Reconhece a necessidade de adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, em termos de conteúdos curriculares, metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Também estabelece diretrizes para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).
2001	Plano Nacional de Educação PNE – Lei nº 10.172/2001	Reconhece que a escola rural requer a necessidade de um tratamento diferenciado e estabelece como meta a preservação das escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais. Contraditoriamente estabelece como metas a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes e incentiva o transporte escolar nas zonas rurais, quando necessário.
2002	Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB	Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2006	Parecer nº 1/2006	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
2008	Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2010	Resolução nº 4/2010 do CNE/CEB	Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo.
2010	Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República	Atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).
2012	Resolução CNE/CEB nº 3, DE 16 DE MAIO	Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
2012	Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2012	Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
2013	Portaria nº 83/2013 do MEC	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo.
2014	Lei nº 12.960/2014 da Presidência República	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
2014	Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005	Reconhece a necessidade de desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas, estimulando a oferta de educação a todos os níveis de ensino da Educação Básica, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades, em especial da EI e dos anos iniciais do EF e, também a oferta de educação em tempo integral. Prevê a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados, o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores para

QUADRO 4 – PANORAMA DAS LEGISLAÇÕES E ATOS NORMATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL (1996-2014)

(conclusão)

ANO	DOCUMENTO	ARTIGO/META
		o atendimento educacional especializado e garante transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória.

Fonte: BRASIL (1996, 2001, 2002, 2006, 2008, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2013, 2014a, 2014b); HAGE (2014). Organizado pela autora (2023).

Embora tais dispositivos tenham sido amplamente discutidos na literatura nacional, é necessário reafirmar que esses marcos regulatórios, resultantes de processos progressivos de reivindicação política do direito à educação, representam uma conquista para as populações camponesas, historicamente privada dessa prerrogativa.

Hage (2014) destaca a conquista de programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, a saber: *Programa Projovem Campo Saberes da Terra*, *Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo)*, *Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade*, *Programa Escola Ativa*, atualmente reconfigurado como *Programa Escola da Terra*, *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Esses programas, desenvolvidos pelo Ministério da Educação, em articulação com os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo, embora tenham enfrentado muitas dificuldades em sua execução, pela quantidade e morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações, têm assumido o desafio de pautar as especificidades socioculturais e territoriais nas políticas públicas que chegam até as escolas do campo (HAGE, 2014).

Sem poder tratar, detalhadamente desses documentos, destacamos que tais regulamentações, no contexto da luta por políticas públicas para os povos do campo, na realidade brasileira, têm um caráter universal, de modo que é necessário expor a particularidade histórica do Paraná na tentativa de compreender como esses dispositivos legais foram sendo materializados em nosso estado e, mais adiante, no terceiro capítulo, na singularidade dos municípios pesquisados.

Para compreender essa dinâmica histórico-política da Educação do Campo no estado do Paraná, apresentamos, no Quadro 5, um panorama das principais legislações, atos normativos e eventos sobre a temática em discussão.

QUADRO 5 – PANORAMA DAS LEGISLAÇÕES, ATOS NORMATIVOS E EVENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ (2000-2023)

ANO	EVENTO/LEGISLAÇÃO
2000	II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo, em Porto Barreiro.
2000	Criação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo.
2003	Criação da Coordenação da Educação do Campo na SEED.
2004	Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004: autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do estado do Paraná.
2006	Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná.
2010	Parecer nº 1011/2010 – CEE/CEB: Institui a Educação do Campo como uma Política Pública sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo.
2010	Instrução Conjunta nº 001/2010 – SEED/SUED/SUDE: Orienta sobre as estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado à Educação do Campo.
2010	Resolução nº 4783/2010 - GS/SEED: institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional.
2010	VI Simpósio Estadual da Educação do Campo - 10 anos da carta de Porto Barreiro: manifesto da Educação do Campo do estado do Paraná, em Faxinal do Céu.
2013	Encontro Estadual de Educação do Campo com a presença de aproximadamente 120 municípios e elaboração da Carta de Candói: “Por uma política pública, que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas o direito à Educação no lugar onde vivem”.
2015	1ª Edição do Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo que apresentou informações para o NÃO FECHAMENTO DE ESCOLAS.
2018	Parecer Normativo CEE/CP nº 01/18: ratifica normas gerais exaradas pelo CEE/PR para a oferta de educação do campo e normas complementares para a cessação de escolas do campo.
2019	2ª Edição do Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo com o tema: Escolas públicas do campo do Paraná: o que e como fazer!
2023	IV Seminário Internacional de Educação do Campo das águas e das Florestas: desvendar, lutar e transformar e simultaneamente o II Seminário por uma Educação do Campo da Região Sul, em Cascavel.

Fonte: Organizado pela autora (2023).

No Estado do Paraná, destacam-se, sobretudo, a I Conferência Estadual de Educação do Campo, a Carta de Porto Barreiro, a criação da Articulação Paranaense de Educação do Campo, a criação da Coordenação Estadual de Educação do Campo, na Secretaria Estadual de Educação (SEED), e a regulamentação de dispositivos que tratam da especificidade da Educação do Campo, reconhecendo-a como política pública, em âmbito estadual.

Como se vê, avançamos no plano político, no entanto, ele não se pode afirmar sobre o plano objetivo. Conforme Souza (2009), no Estado do Paraná, a SEED, por meio da Coordenação da Educação do Campo, vem desenvolvendo simpósios e seminários de formação continuada para professores e pedagogos que trabalham nas escolas localizadas no campo, desde 2003. No entanto, a autora alerta para o fato de

que existem muitas escolas em que os professores e a comunidade em geral não fazem ideia do que seja a Educação do Campo.

Isso nos remete à própria compreensão da concepção de campo e de sujeitos do campo, forjada na sociedade brasileira, que valoriza o campo do agronegócio ao mesmo tempo em que intensifica o processo de destruição do campesinato e de toda a diversidade presente nesse espaço. Essa (in)compreensão do campo brasileiro, presente em muitas secretarias municipais e estaduais de educação, conserva a lógica da educação rural, ao mesmo tempo em que intensifica o processo de desmanche das escolas do/no campo.

O fato é que, por ignorância ou estratégia política, não cabe no projeto político do governo estadual as demandas que estão nos debates da Articulação Paranaense e nos dispositivos legais que regulamentam a Educação do Campo do Paraná. Em todos esses documentos estão presentes as demandas e denúncias da sociedade civil sobre as precárias condições de trabalho dos professores e infraestrutura das escolas do/no campo, bem como a necessidade de superação da perspectiva da educação rural. Lembremo-nos também que o MST já denunciava tais condições desde os anos de 1980, as quais foram retomadas e reafirmadas no I ENERA, em 1997, e demais eventos e ações públicas nacionais e estaduais.

Entretanto, para compreender essa contradição, é necessário retomar algumas questões. Em sentido estrito, a regulamentação desses dispositivos legais e normativos constitui o que podemos chamar de emancipação política dos sujeitos que necessitam da Educação do Campo e uma tentativa de rompimento com a educação rural, profundamente arraigada na educação brasileira. Isso significa que a Educação do Campo, em seu sentido ontológico, não pode negar a sua dimensão política, essencialmente necessária para o reconhecimento e legitimação da Educação do Campo enquanto política pública.

De acordo com Caldart (2008, p. 70), “a materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação”. Para a autora, essa sua constituição requer a compreensão da Educação do Campo, em sua dinâmica histórica, que se originou precisando tomar posição no confronto de projetos de campo distintos: do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação e escolas, pois quanto menos sujeitos, melhor, e do campo como espaço da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. A

Educação do Campo nasceu lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera pública.

O que não se pode é cair numa interpretação mecanicista-idealista da gênese histórico-social da Educação do campo. As políticas públicas de Educação do campo emergiram, como vimos, das lutas, reivindicações e denúncias da sociedade civil, dos povos do campo, dos movimentos sociais, sobretudo do MST, para manter suas escolas, suas comunidades, seu território e sua identidade. Isso quer dizer que a “adequação” ou esse processo de “inclusão forçada”, parafraseando Fontes (1996), da realidade objetiva aos dispositivos legais, não passa de um movimento idealista, que não pode ser considerado emancipação política. É o caso dos municípios que substituíram o termo “rural” por “do campo” nas instituições de ensino, na tentativa de atender as normativas previstas nas políticas de Educação do Campo, porém sem a compreensão do movimento histórico da Educação do Campo e sem romper com os princípios da educação rural nessas instituições. Trata-se, nesse caso, da manutenção do existente, uma *nova* terminologia para um *velho* paradigma.

É evidente que a emancipação política é necessária para a construção de direitos democráticos para os sujeitos do campo, é um momento necessário do processo histórico do *dever* da Educação do Campo, que tem como horizonte a emancipação humana.

Para evitar deformações conceituais, antes de tudo, precisamos esclarecer o que entendemos por emancipação humana e emancipação política. Em *A Questão Judaica*, Marx (2010, p. 54) afirma que “a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a *cidadão*, a pessoa moral”. O que não implica em transformações estruturais objetivamente necessárias para a superação da exploração da classe trabalhadora, trata-se de uma forma fenomênica socialmente condicionada pelo Estado burguês para a manutenção e reprodução dos seus valores e interesses.

Sem dúvida, não há como negar a importância da emancipação política, tal como nos alertou Marx (2010, p. 41, grifos do autor): “A *emancipação política* de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui”. É necessário, portanto, reconhecer e ultrapassar os limites da emancipação política, que é um *meio necessário*, mas não é o fim último.

Para Marx (2010), o limite da emancipação política se expressa no fato de o Estado ser capaz de se libertar – de ser um Estado livre – sem que o homem realmente seja um homem livre.

Marx (2010a), ao afirmar, nas *Glosas Críticas Marginais ao Artigo: o Rei da Prússia e a Reforma Social*, que a revolução política é a revolução da sociedade burguesa, e propõe que o proletariado assuma o protagonismo no processo revolucionário, promovendo uma revolução social, com vistas à emancipação humana. Para Marx (2010a, p. 76), uma revolução social “é um protesto do homem contra a vida desumanizada, porque parte do ponto de vista do indivíduo singular real, porque a comunidade, contra cuja separação o indivíduo reage, é a verdadeira comunidade do homem, é a essência humana.”

Não é difícil perceber a distância que separa a emancipação política da emancipação humana. Em termos lukacsianos, trata-se da elevação do *em si* dos homens singulares para o seu *ser-para-si*, enquanto membro do gênero humano. É a superação de uma práxis estranhada na direção de uma práxis humano-social. Nas palavras de Marx (2010, p. 54, grifos do autor):

A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política*.

No trecho exposto fica claro que pensar em emancipação humana, no sentido marxiano, é pensar na superação do modo capitalista de produção, na supressão da exploração do homem pelo homem e na construção de uma nova forma de sociabilidade baseada no trabalho associado. É sob esse fundamento humano-social que a gênese ontológica da Educação do Campo foi sendo constituída.

Se a emancipação política precede a emancipação humana – como um *meio necessário* – a luta pela construção de políticas públicas, sociais e educacionais, pela garantia dos direitos democráticos, engendrados pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais, foi (e ainda é), mais do que nunca, necessária. Isso porque, dentro dos limites do direito burguês, o “direito *igual* é direito desigual para trabalho desigual”, o qual “não reconhece nenhuma distinção de classe, [...] mas reconhece a desigualdade dos talentos individuais como privilégios naturais e, por conseguinte, a

desigual capacidade dos trabalhadores” (MARX, 1975, p. 23). Essa pseudo-igualdade na esfera do direito, justifica a luta dos trabalhadores do campo e movimentos sociais pelo acesso aos direitos sociais e institucionalização de políticas públicas. Sendo assim, a Educação do Campo é resultado desse processo de luta por direitos coletivos, historicamente negados aos sujeitos do campo.

Nesse sentido, o reconhecimento da Educação do Campo, como política pública, integra o processo de emancipação política dos trabalhadores do campo. O que não se pode esquecer, é que o seu desenvolvimento segue uma tendência desigual e contraditória. A sua constituição, embora seja resultado de um processo histórico-social, de luta dos movimentos sociais, como singularidade, está centrada em seu teor prático-imediato, desconsiderando a sua amplitude e seu caráter prático-social. Para Molina (2015), há uma tendência das Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, de reduzir a Educação do Campo a uma mera questão escolar, isolando as contradições do campo, tirando a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. As escolas do campo tornam-se um instrumento a serviço da classe dominante, com o intuito de qualificar os trabalhadores para o mercado de trabalho, sendo desvinculada da sua perspectiva emancipatória.

Essa análise, realizada por Molina (2015), de que há uma tendência de reduzir a Educação do Campo a uma mera questão escolar, acaba restringindo-a à formação de um *ser-em-si* estranhado, que não supera uma concepção de vida social para além dos limites da forma capitalista de sociedade. É nesse sentido que a Educação do Campo, que toma a emancipação humana como fim último, articula a tríade Campo – Política Pública – Educação com vistas à formação de um *ser-para-si*, numa processualidade histórica, que contribua para a superação do modo de produção capitalista.

Santos e Paludo (2022) analisam a perspectiva de formação proposta pelo Estado nas políticas de Educação do Campo, no período de 2001 a 2016, e afirmam que essas políticas incorporaram concepções da pedagogia socialista, defendidas pelos movimentos sociais populares, combinando-as com os pressupostos da acumulação flexível. Conforme os autores, os documentos da política de Educação do Campo, embora estejam vinculados a um projeto societário de transformação da realidade social, enfatizam a intencionalidade de ajustar a inserção dos sujeitos do campo à nova dinâmica do capitalismo mundial. Trata-se da substituição do

trabalhador especializado, característico do modo de produção taylorista/fordista, pelo trabalhador multitarefa, que executa ao mesmo tempo em que busca soluções para os problemas imprevistos. Esse novo processo de *adaptação psicofísica* dos trabalhadores, proposto pelas políticas de Educação do Campo, configura uma proposta formativa que os autores denominam de *neoruralismo pedagógico*.

O *neoruralismo pedagógico*, assim como o ruralismo pedagógico, representou uma estratégia voltada ao desenvolvimento nacional alinhado às demandas do processo global de expansão e acumulação capitalista. Entretanto, as particularidades do contexto da reestruturação produtiva impuseram novas demandas para a formação dos trabalhadores do campo no projeto neodesenvolvimentista. Assim, o projeto de formação que estamos denominando *neoruralismo pedagógico* procurou combinar pressupostos do *ruralismo pedagógico* com pressupostos da *Educação do Campo*, da *Nova Gestão Pública* e da *pedagogia das competências*. (SANTOS; PALUDO, 2022, p. 15, grifos dos autores).

Portanto, se o ruralismo pedagógico propõe uma *adaptação psicofísica* voltada à formação mais tecnicista, correspondente a divisão técnica do trabalho, contraditoriamente, o *neoruralismo pedagógico* está voltado à formação da força de trabalho flexível que a atualidade do campo exige. Nesse sentido, o *neoruralismo pedagógico* se apresenta como um obstáculo para a formação na perspectiva da emancipação humana como fim último, ao induzir a ideia de que a educação escolarizada constitui o exclusivo motor da transformação social, assim como acreditavam os defensores do ruralismo pedagógico no século passado (SANTOS; PALUDO, 2022).

A problemática recém-exposta remete à necessidade de um sistema específico de formação de educadores que já estava em pauta desde a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004. Como resultado de uma intensa reivindicação dos trabalhadores rurais, em 2007, foram ofertadas Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), com quatro experiências-piloto desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), conforme afirma Molina (2017).

Molina (2017) esclarece, ainda, que a partir dessas experiências-piloto, em 2008 e 2009, o MEC lançou editais para que outras universidades também pudessem ofertar a Licenciatura, porém, como projeto especial de turmas únicas. Em 2012,

mediante pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação, em todas as regiões do país.

Eis uma proposta de formação docente contrária aos pressupostos de formação da escola capitalista. Para Molina (2017, p. 592), a matriz original dessa política tem como horizonte formativo uma nova forma de organização social, fundamentada “na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens”.

Se na imediatividade, a Educação do Campo parece tratar-se de uma questão puramente escolar, a sua materialidade de origem está articulada à questão da reforma agrária, à desconcentração fundiária e à “necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida” (MOLINA, 2015, p. 381).

As *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (BRASIL, 2002, p. 1) definem a identidade da escola do campo “pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade” a qual está ancorada “na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade” e, ainda, “nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”.

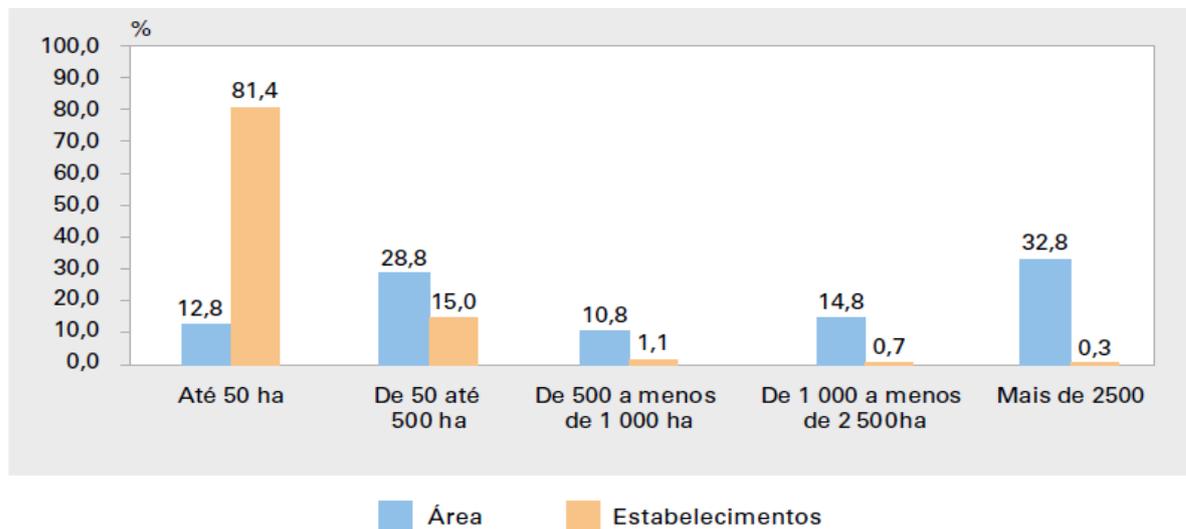
É a luta por um projeto de campo e de vida contrário ao modelo vigente, que preserve a natureza, os sujeitos que ali produzem a sua existência, enfim, que seja um espaço de produção da vida e de trabalho e não da sua mortificação. De acordo com Souza (2015), no Manifesto produzido no II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, foram denunciadas práticas empresariais tanto na agricultura quanto na educação, fortalecendo os princípios de um projeto popular de reforma agrária, de país e de educação voltada para a transformação.

Em contraposição, no plano social-objetivo, não houve alterações na estrutura fundiária do país, que continua incomensuravelmente desigual. Os dados do Censo Agropecuário, de 2017, apresentados no *Atlas do Espaço Rural Brasileiro* (IBGE, 2020), seguem revelando um país estruturado em fortes e persistentes desigualdades na distribuição da terra. Se, por um lado, os anos 1990 e início dos anos 2000 marcam um avanço nas políticas de Educação do Campo, por outro, a estrutura fundiária

brasileira apresenta um alto grau de concentração, que se manteve, praticamente inalterado entre 1985 e 2006, e, ainda, cresceu no último levantamento (IBGE, 2020).

A Figura 2 destaca essa desigualdade. Em termos de distribuição de área, 12,8% da área de estabelecimentos abrigou mais de 70,0% das pessoas ocupadas, nos estabelecimentos rurais com menos de 50 hectares. Em contrapartida, nos estabelecimentos acima de 2.500 hectares, essa taxa não chega a 5,0% (IBGE, 2020).

FIGURA 2 – GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DA ÁREA E DA QUANTIDADE DE ESTABELECIMENTOS RURAIS, SEGUNDO OS GRUPOS DE ÁREA – BRASIL (2017)

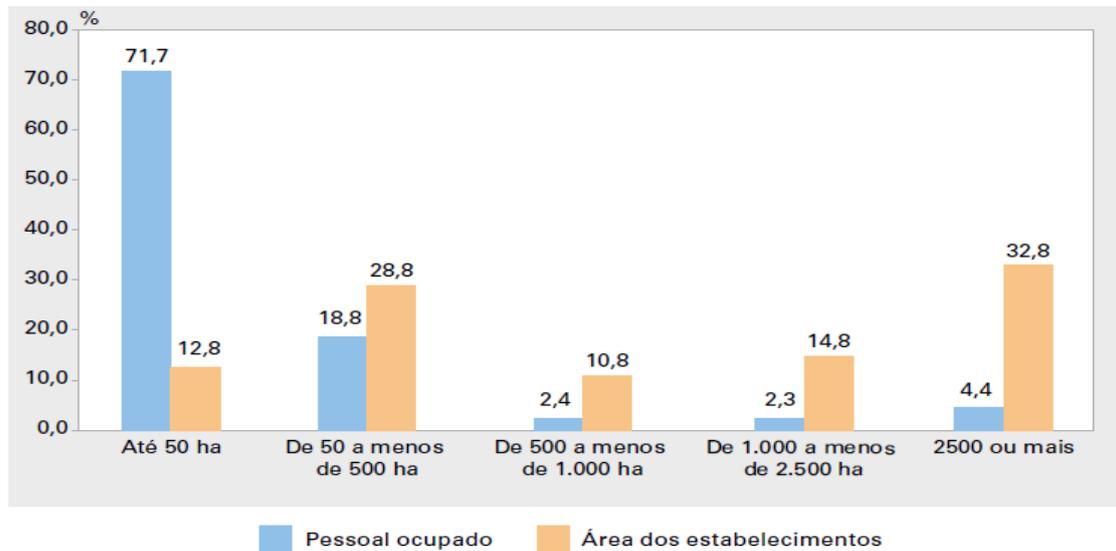


Fonte: Dados do censo agropecuário realizado em 2017 (IBGE, 2020).

Conforme os dados do Censo Agropecuário, de 2017, a concentração fundiária é mais intensificada na Região Centro-Oeste, com 53,2% da área dos estabelecimentos agropecuários ocupada por estabelecimentos com mais de 2.500 hectares. A Região Sul é a menos desigual se comparada às demais regiões do país, onde os estabelecimentos com mais de 2.500 hectares ocupavam 13,4% da área dos estabelecimentos da região (IBGE, 2020).

Outro dado que merece destaque, é o pessoal ocupado nos estabelecimentos agropecuários do país. O grupo de área com até 50 hectares, que representa apenas 12,8% da área total dos estabelecimentos agropecuários, acolhia 71,7% de todo o pessoal ocupado, em 2017, conforme dados da Figura 3.

FIGURA 3 – GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DA ÁREA DOS ESTABELECIMENTOS E DO PESSOAL OCUPADO SEGUNDO OS GRUPOS DE ÁREA – BRASIL (2017)



Fonte: Dados do censo agropecuário realizado em 2017 (IBGE, 2020).

A exposição desses dados foi necessária para demonstrar os limites da “emancipação política” dos sujeitos que demandam Educação do Campo. Se, por um lado, avançamos em termos de legislação, por outro, vemos o avanço da agricultura capitalista que “solapa os mananciais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador” (MARX, 2017, p. 574). Contudo, isso de modo algum exclui a necessidade social delas, que, no plano formal, garantem o direito à educação aos povos do campo e constituem mecanismos legais que dificultam o fechamento das escolas do/no campo, como veremos com mais detalhes na seção posterior. O que nos interessa aqui é tão somente esclarecer que “mudar estruturalmente nosso País exige a redistribuição destes dois ativos fundamentais: Terra e Educação” (MOLINA, 2008, p. 19).

Sem dúvida, “não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública” (MOLINA, 2015, p. 383), mas a Educação do Campo é muito mais ampla que a educação escolar. A educação do campo está articulada a um processo histórico-social de transformação do atual modo de produção. Isso significa que a Educação do Campo não diz respeito somente a “transformação das condições do direito à educação, mas para a superação do que produz estas desigualdades educacionais: a lógica fundante da sociedade capitalista” (MOLINA, 2015, p. 386).

O “problema” de uma concepção progressista, em uma sociedade marcada pelo seu caráter colonizador e escravocrata, classista e extremamente desigualitária

e excludente, impõe, no plano objetivo-social, limitações, restrições e até mesmo a sua anulação. Essa contraditoriedade pode-se desdobrar em três direções: a primeira delas é a resistência e materialização da Educação do Campo, com uma proposta de formação humana, em escolas do campo, sobretudo as vinculadas aos movimentos sociais do campo, especialmente o MST. Uma segunda direção tende a uma mudança somente lexical, em que as secretarias de educação, municipais ou estaduais, seguindo as orientações das políticas de Educação do Campo, “substituíram” o termo “rural” por “do campo”, nos estabelecimentos de ensino, porém, suas propostas pedagógicas e organização curricular seguem o mesmo padrão das escolas da cidade, a partir de uma perspectiva de formação para o mercado, e, ainda, com pouca ou nenhuma proposta de formação continuada dos professores. Estamos tratando aqui de um verdadeiro processo de *inclusão forçada* (FONTES, 1996). E um terceiro caminho é o fechamento e/ou nucleação das escolas do/no campo.

Souza (2015) esclarece que tanto os conteúdos quanto a gestão educacional das escolas do campo estão estreitamente vinculados à lógica da educação rural. A modificação da nomenclatura de “rural” para “do campo” não rompeu com a lógica educacional da educação rural, que reforça a separação entre campo e cidade, unifica os planejamentos educacionais, centrando-os no ideário de que o Brasil e o desenvolvimento se encontram na área urbana, reproduz o trabalho temporário nas escolas, dificulta a elaboração de projetos político-pedagógicos que privilegiam a participação e o reconhecimento dos povos do campo e, ainda, reforça a lógica de fechamento e nucleação de escolas.

De acordo com a autora, há disputas políticas em torno do conceito de educação do campo, considerando que muitos programas governamentais e de fundações com interesses que são denominados de educação do campo são, na realidade, educação rural. Exemplo disso são os materiais didáticos vinculados ao *Programa Agrinho*, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, e o projeto denominado de *Escolas Rurais Conectadas*, da Fundação Telefônica, que são fundamentados nos pressupostos da educação rural, embora façam menção aos referenciais da educação do campo (SOUZA, 2015).

No contexto das reformas do Estado, vemos a regulamentação de dispositivos legais e normativos que marcam legalmente a Educação do Campo como política pública, mas que, no plano objetivo, são interpretadas em conformidade com os interesses econômicos e políticos vigentes.

Não obstante, estão em curso, no país, um conjunto de políticas que ameaçam não somente a Educação do Campo, mas a educação pública de um modo geral, conforme alertam Molina (2015) e Freitas (2012; 2014). Essas políticas estão estruturadas no tripé: meritocracia, avaliação e padronização, as quais objetivam não apenas criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem os padrões determinados, como também aumentar o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas.

Estamos diante de um processo de alinhamento da estrutura normativa, política e econômica, edificado em políticas de ajuste fiscal, em que os preceitos do mercado são postos à luz. Valendo-se dessas políticas, o direito de garantia e igualdade das condições de acesso e permanência à educação dos sujeitos do campo é comprometido. Dito isso, a questão que nos colocamos a refletir é: será possível pensar em valorização docente no campo, com *condições adequadas de trabalho*? Nas seções seguintes buscaremos responder a essa questão.

2.2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA APROXIMAÇÃO (IM)POSSÍVEL

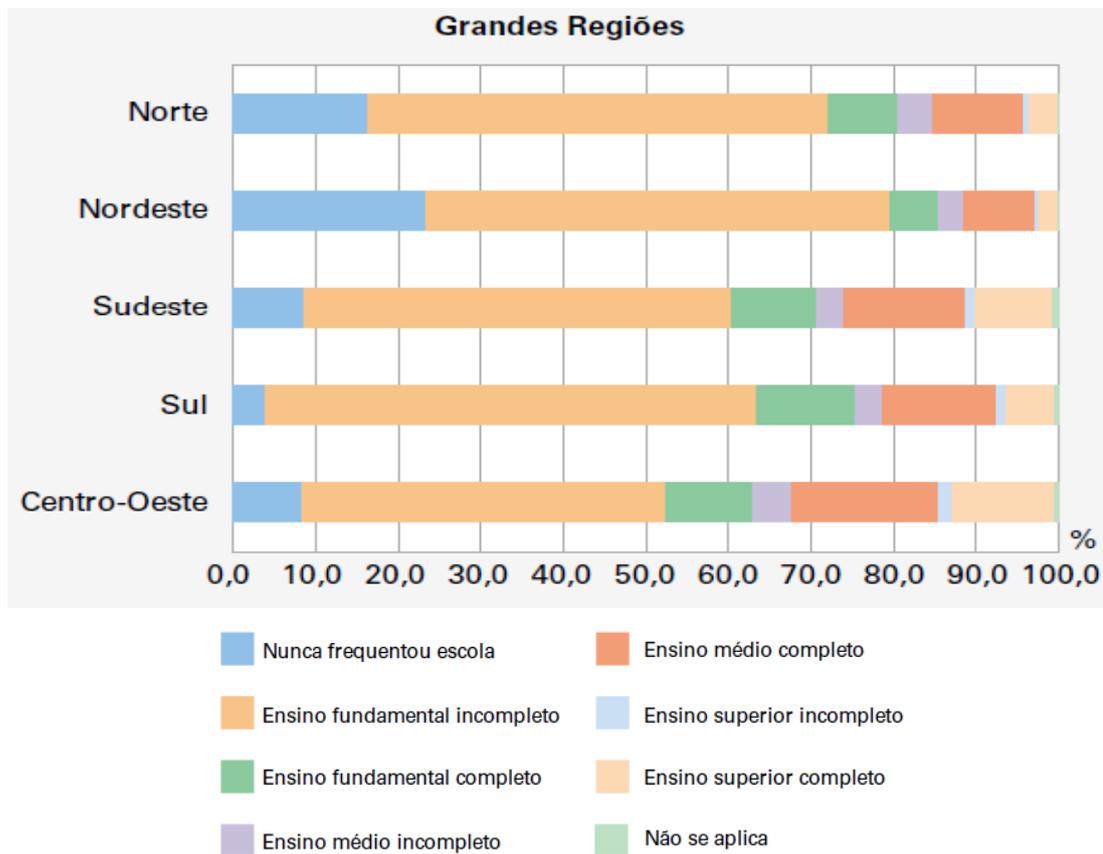
Nossas exposições anteriores mostraram que é característico da sociedade brasileira a predominância de documentos normativos e dispositivos legais, sob a égide do capital e do mercado e de um ideário, por vezes, reacionário, e inócuo em termos prático-sociais, sobretudo no que diz respeito a valorização docente. A sua inconciliabilidade prática também pode ser observada nas políticas de Educação do Campo, que objetivam conciliar a democratização do acesso à educação básica com o fechamento das escolas do/no campo. Isso remete à rejeição e negação de um direito social e da identidade originária dos sujeitos do campo.

Sabendo que a educação foi historicamente negada aos povos camponeses, podemos dizer que a valorização dos profissionais da educação, nessa modalidade de ensino, possui um caráter marcadamente idealista-utópico. A valorização docente é forjada sob princípios constitucionais, que não ultrapassam o plano formal, como veremos, de forma pormenorizada, no decorrer do capítulo. Interessa-nos demonstrar os efeitos práticos das políticas de Educação do Campo, na sociedade e na escola, que se constituíram sob o signo da exclusão e da discriminação, para podermos

compreender seus impactos na valorização dos profissionais da educação que trabalham nesse contexto.

Tomemos, antes, como exemplo, o nível e/ou ausência de escolarização dos povos do campo. Não por acaso, o campo brasileiro apresenta um número expressivo de trabalhadores que nunca frequentaram a escola ou concluíram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dados do Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2020) revelam a predominância de produtores rurais com ensino fundamental incompleto em todas as regiões do país, com índices que variam entre 50% e 75% dos estabelecimentos, como é possível observar na Figura 4.

FIGURA 4 – PROPORÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS, POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PRODUTOR RURAL (2017)



Fonte: Dados do censo agropecuário realizado em 2017 (IBGE, 2020).

Em termos quantitativos, os dados apontam que 15,4% dos produtores rurais nunca frequentaram a escola; 14,1% frequentaram até a alfabetização e 43,3%, no máximo, o Ensino Fundamental. Conclui-se, portanto, que 72,8% do total de produtores possui, no máximo, os anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo

primário), sendo que 66,5% deles declararam não ter terminado o curso e, ainda, 23,0% dos produtores declararam não saber ler e escrever (BRASIL, 2020).

Estamos tratando de um problema de caráter histórico-social que nos remete mais uma vez a um elemento vital para os trabalhadores do campo: a terra. A continuidade histórica da privação do acesso à educação, e de tantos outros direitos sociais, assume formas historicamente diferentes, ao mesmo tempo em que conserva suas formas originárias, de garantia e de manutenção da estrutura fundiária do país.

Tomemos como exemplo o estado do Paraná. Conforme dados da pesquisa de Souza (2021), realizada em dez municípios de grande extensão territorial no estado do Paraná, o município com maior área, Guarapuava, tem somente 5 escolas do/no campo. A justificativa reside na concentração da terra, tendo em vista que mais da metade da área agricultável é ocupada com lavoura temporária, centralmente de grãos.

Dado contexto não se restringe somente ao campo brasileiro, isso porque “a ruralidade do agronegócio necessita de uma educação voltada para a manutenção desse mundo rural, produtor de uma questão agrária que desterritorializa continuamente os camponeses no mundo inteiro” (FERNANDES; MOLINA, 2017, p. 539).

Deparamo-nos, portanto, com uma autêntica contradição: por um lado, a “territorialização do capital”, sob a forma de agronegócio, modelo agrícola hegemônico hoje no Brasil, por outro, a “expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia” (FERNANDES, 2008, p. 44). Há que se destacar que, nos territórios camponeses, há distintas ruralidades, paisagens, modos de produção, relações sociais, culturas, mas a base estruturante da produção e reprodução de seu modo de vida é comum entre esses povos, e estão fundamentalmente sustentados em estruturas econômicas, políticas, culturais e ambientais que divergem das construídas para organizar a civilização capitalista. É o caso das monoculturas, que produzem ruralidades capitalistas que expressam a monotonia, a padronização e a expulsão do trabalho no campo (FERNANDES; MOLINA, 2017).

Essa dualidade recém-descrita do campo brasileiro, entre o território camponês e o território do agronegócio, situa-se num campo de disputa e tensão entre a produção da vida e a acumulação de capital. Contraditoriamente ao que a grande mídia monopolista propaga, o agronegócio tem suas raízes na acumulação capitalista

e, conseqüentemente, na exploração da terra e do homem. Para Fernandes (2008, p. 48), “da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta.”

É nesse campo de disputa que a escola se localiza, e os baixos níveis de escolarização expressam a contraditoriedade no interior do campo brasileiro. A esse respeito Souza (2021, p. 1236) esclarece:

O campo da produção das riquezas agrícolas, pecuárias, turísticas, é o mesmo das menores taxas de escolaridade. Dezenas de pesquisas educacionais indicam as desigualdades no campo, pois nele estão as escolas que não possuem bibliotecas, laboratórios e acesso à internet, maior distorção idade-série, menor escolaridade da população etc. Tais desigualdades são expressão de processos sociais contraditórios e históricos no Brasil, de acumulação de riqueza e pobreza, de construção de políticas públicas compensatórias ou paliativas, que não modificam os condicionantes estruturais socioeconômicos e políticos.

Na esfera do direito, ao mesmo tempo em que políticas “benevolentes” tentam “instruir” e “civilizar” o homem do campo, políticas de fechamento de escolas foram amplamente disseminadas em todo o território brasileiro. Nas palavras de Souza (2021, p. 1235):

O fechamento de escolas no campo, mais do que uma decisão política, é expressão da contradição entre um projeto de campo altamente mecanizado, com concentração da terra e produção de grãos, e um projeto de campo sustentável, como lugar de trabalho e moradia, com produção de diversidade de lavouras, sendo a maioria para o mercado interno.

Em nível nacional, em termos estatísticos, entre 1997 e 2018 foram fechadas quase 80 mil escolas do campo, conforme dados disponibilizados no site do MST. O número de estabelecimentos escolares, em 1997, era de 137.599, mas, em 2018, esse número reduziu drasticamente para 57.609, uma diferença de 79.900 estabelecimentos. No Nordeste, essa problemática toma uma dimensão ainda mais preocupante, tendo em vista que foram fechadas mais de 40 mil escolas, nesse período, ou seja, a metade do total de escolas do campo fechadas no país. O estado da Bahia, por sua vez, foi o estado que mais fechou escolas do campo no período, foram 12.815 escolas fechadas (ALENTEJANO; CODEIRO, 2019).

O estado do Paraná segue na mesma direção. Reichenbach (2019) analisa dados estatísticos sobre o fechamento das escolas do campo, no estado, entre 1997

a 2017, e constata que a década de 1990 foi extremamente violenta à educação, na medida em que aconteceram avanços do ponto de vista da legislação, em contrapartida, foi justamente nesse período que foram fechadas 70,4% das escolas do campo, um total de 4.083 escolas fechadas em áreas rurais. A autora constatou, ainda, que na medida em que as escolas foram fechadas, as grandes propriedades rurais aumentaram em quantidade e em extensão. Isso significa que o fechamento de escolas do campo expõe a política fundiária paranaense e as suas desigualdades quanto ao acesso e distribuição da terra, pois se uma escola do campo é fechada, conseqüentemente muitas famílias deixam aquele território para buscarem acesso à educação dos filhos e deixam de produzir ou de ter as condições materiais de existência.

A pesquisa de Souza (2021) vai ao encontro dessas afirmações e constata que, no estado do Paraná, entre os anos de 2014 e 2020, foram fechadas em torno de 1.000 escolas no campo. Com base nos dados do INEP, a autora afirma que atualmente há um total de 1.250 escolas no campo, entre as municipais e as estaduais, sendo 828 escolas municipais rurais, 125 em áreas de assentamentos, terras quilombolas e indígenas.

A autora reitera, ainda, que, na maior parte dos municípios, há a predominância da política de nucleação de escolas, que extingue os estabelecimentos de pequeno porte e oportuniza a manutenção e ampliação da política de transporte escolar. Cabe destacar, contudo, que embora estejam vigentes, desde 2002, as diretrizes, decreto e leis que regulamentam a Educação do Campo, as experiências coletivas de formação educacional não são conhecidas e nem reconhecidas na maior parte dos municípios brasileiros, sobretudo naqueles que não contam com a participação dos movimentos sociais do campo (SOUZA, 2021).

Esclarecidas essas questões, retornemos ao nosso ponto de partida: a valorização dos profissionais do campo. Mas a pergunta que fica é: Como isso é possível? Sem dúvida, nas contradições recém-descritas observamos que os sujeitos do campo não são vistos como sujeitos de direitos, conseqüentemente, os profissionais da educação que atuam nesse contexto, também não. O que não significa que não possa haver, na legislação vigente, dispositivos legais que tratam especificamente da valorização dos docentes do campo.

Objetivamente importa-nos compreender adequadamente essa questão e seus efeitos sobre a realidade social. Para visualizar com toda clareza as

(im)possibilidades de valorização dos docentes do campo, parece-nos indispensável examinar mais detidamente a legislação que trata da Educação do Campo, utilizando os mesmos documentos legais apresentados anteriormente, na tentativa de identificar elementos que tratem dessa questão. Vejamos:

QUADRO 6 – PANORAMA DAS LEGISLAÇÕES E ATOS NORMATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE TRATAM DA VALORIZAÇÃO DOCENTE DESSA MODALIDADE DE ENSINO (1996-2014)

(continua)

ANO	DOCUMENTO	ARTIGO/META
1996	LDBEN nº 9394	Trata da valorização do profissional da educação escolar, de uma forma geral.
2001	PNE – Lei nº 10.172/2001	Não há.
2002	Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB	Art. 15 - No cumprimento do disposto no § 2º, do Art. 2º, da Lei nº 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração: [...]; II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores [...]; III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.
2006	Parecer nº 1/2006	Não há.
2008	Resolução nº 2/2008 do CNE/CEB	Art 10 - § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.
2010	Resolução nº 4/2010 do CNE/CEB	Trata da valorização do profissional da educação escolar, de uma forma geral.
2010	Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República	Art 1 - § 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. Art. 2º - São princípios da educação do campo: [...] II - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; [...]. Art. 3º - Caberá à União [...]. III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico , bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo ; e IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo; Art. 4º - A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios

QUADRO 6 – PANORAMA DAS LEGISLAÇÕES E ATOS NORMATIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE TRATAM DA VALORIZAÇÃO DOCENTE DESSA MODALIDADE DE ENSINO (1996-2014)

(conclusão)

ANO	DOCUMENTO	ARTIGO/META
2010	Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República	na implantação das seguintes ações [...]; V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo , de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo; VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e Art. 6º - Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.
2013	Portaria nº 83/2013 do MEC	Art. 4º - São eixos do PRONACAMPO: [...]. II - Formação de Professores; [...]. IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. Art. 5º - O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações: I - Disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; [...]. Art. 8º - O Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica inclui: I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas [...].
2014	Lei nº 12.960/2014	Não há.
2014	Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005	META: 7.27 - Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos , inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência. ESTRATÉGIA: 15.5 - Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

Fonte: BRASIL (1996, 2001, 2002, 2006, 2008, 2010, 2013, 2014a, 2014b); HAGE (2014). Organizado pela autora (2021).

Nesse excursus, fica claro que a questão da valorização dos profissionais do campo, na legislação específica desta modalidade de ensino, também é tratada de forma tangencial e genérica. No conjunto das legislações e atos normativos, é possível concluir que a grande maioria dos dispositivos está relacionada à *formação inicial e continuada específica* aos professores das escolas do/no campo. Com exceção do PNE de 2001, Lei nº 10.172, que não faz menção a nenhum elemento da valorização docente e, ainda, da Lei nº 12.960/2014 e do Parecer nº 1/2006 que tratam especificamente do fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas e do reconhecimento dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. No caso da LDBEN nº 9.394/96 e da Resolução nº 4/2010, do CNE/CEB, a valorização docente compõe vários dispositivos, mas nenhum específico aos professores das escolas do/no campo.

Nesses documentos também há alguns elementos relacionados às *condições de trabalho dos professores* como: a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos (BRASIL, 2002; 2008; 2013; 2014b); a garantia de condições de infraestrutura (BRASIL, 2010; 2013); construção de escolas de educação básica e educação infantil (BRASIL, 2013); e/ou reforma, adequação e ampliação de escolas do campo (BRASIL, 2010) e, ainda, supervisão pedagógica permanente às escolas multisseriadas (BRASIL, 2008). Além dos elementos descritos, a questão da *remuneração digna* e dos *planos de carreira* (BRASIL, 2002) também são mencionados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Não é novidade e, nem por acaso, que tais dispositivos não passam de letra-morta na realidade objetiva, como veremos detalhadamente na seção seguinte. O regulamentado segue um caminho diametralmente oposto ao implementado. Como vimos, o campo brasileiro abriga resquícios de desigualdade secularizada, em termos sociais, econômicos e culturais, impossíveis de serem superados somente pela regulamentação de políticas públicas, isso porque, a legalidade imanente à economia, não é capaz de romper com os antagonismos e contradições do sistema capitalista de produção que produz e reproduz tais desigualdades.

Sabemos que a Educação do Campo é fruto da experiência coletiva nos e dos movimentos sociais, estabelecida num processo e correlação de forças entre capital e trabalho (SOUZA, 2016). A garantia do reconhecimento das especificidades da Educação do Campo se deve à luta articulada dos movimentos sociais do campo. Isso

porque o Estado, enquanto órgão regulador e opressor, omite e/ou ignora as contradições presentes na sociedade capitalista para garantir a submissão de uma classe por outra.

Em termos prático-sociais, o papel do Estado “tem sido de fomentar (financeiramente e normativamente) a educação do campo e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, tem sido regulador das experiências coletivas” (SOUZA, 2016, p. 10). De acordo com Souza (2016), o mesmo Estado que financia cursos para beneficiários da reforma agrária e Licenciaturas em Educação do Campo, por exemplo, julga processos judiciais contrários a esses cursos; precariza o trabalho de professores de escolas que estão no campo e dificulta a inserção dos recém-formados nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo a tomarem posse das vagas conquistadas em concurso público.

Isso não significa que devemos recuar na luta pela Educação do Campo e pela valorização dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Ao contrário, é preciso intensificá-la, cada vez mais, nas escolas, comunidades, universidades, entidades, sindicatos, movimentos sociais e por toda a sociedade civil. É preciso lutar contra a escassez de políticas de financiamento que impossibilitam a oferta da Educação do Campo e a valorização docente, e, ainda, contra o agronegócio que expulsa os sujeitos do campo do seu território e “a política de transporte para as escolas do campo, pois o altíssimo volume de recursos que ela movimenta é outro importante fator que contribui e promove os processos de fechamento de turnos; fechamento de turmas, até o fechamento das escolas para nucleação” (MOLINA, 2015, p. 389).

Na atual conjuntura, sobretudo nos governos anteriores, após o golpe de 2016, a Educação do Campo, assim como a educação pública de um modo geral, caminha na mesma direção: o desmonte da escola e a desvalorização dos professores. No campo, as escolas que resistiram ao processo de nucleação e/ou fechamento convivem com a escassez de recursos e de profissionais e, ainda, com infraestrutura precária. O trabalho dos professores do campo, centrado na polivalência e na precarização vai além do desenvolvimento de atividades pedagógicas; as atividades administrativas e de serviços gerais, nesse contexto, também são atribuições do professor, como apontam as pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores. Essa questão será tratada, de forma detalhada na seção seguinte.

2.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CAMPO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: ENTRE INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

As considerações precedentes sobre a constituição histórica dos dispositivos legais e normativos que tratam das condições de trabalho dos professores – elemento fundamental da valorização docente – evidenciam que, em termos históricos, não houve uma continuidade nas políticas de *valorização docente*, no Brasil, sobretudo no âmbito da Educação do Campo. Ao contrário, a sua constituição ocorreu de forma lenta e gradativa, em meio a contradições, estagnações e retrocessos. Como vimos, tais dispositivos, na realidade objetiva, são interpretados de acordo com os interesses políticos e econômicos vigentes.

Sem dúvida, não há como negar a importância dessa temática como elemento determinante para a melhoria das condições de vida dos professores, fato que expressa o recorrente debate sobre o tema, tanto no meio acadêmico, quanto no âmbito sindical e governamental. Por essa razão, realizamos um mapeamento das produções acadêmicas²⁵ que versam sobre as condições de trabalho dos professores, no período de 2010 a 2022, para identificarmos a originalidade do objeto em investigação. O recorte temporal, com início em 2010, foi utilizado levando em consideração a Resolução nº 4/2010, do CNE/CEB, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo; e o Decreto de nº 7.352/2010 que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o PRONERA.

O levantamento inicial da produção acadêmica foi realizado utilizando os seguintes descritores: “condições de/do trabalho docente”, “condições de trabalho dos professores”, “professores do campo”, “escolas do campo”, “intensificação do trabalho docente”, “precarização do trabalho docente” e “valorização docente”. No total, foram catalogadas 2.920 produções, sendo 422 teses, 1.033 dissertações e 1.465 artigos, conforme dados da Tabela 2.

²⁵ O levantamento da produção acadêmica foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, nos periódicos científicos da SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e artigos do Portal de Periódicos da CAPES²⁵.

TABELA 2 – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA, NO PERÍODO DE 2010 A 2022, REFERENTE ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

DESCRITORES	TESES		DISSERTAÇÕES		ARTIGOS	
	CAPES	BDTD	CAPES	BDTD	SCIELO	CAPES
Condições de/do trabalho docente	15	47	66	102	265	141
Condições de trabalho dos/de professores	4	40	28	85	176	105
Intensificação do trabalho docente	17	36	22	40	42	112
Precarização do trabalho docente	27	32	90	99	73	238
Valorização docente	28	32	94	83	13	174
Professores do campo	10	44	24	77	21	77
Escolas do campo	53	37	212	202	11	17
TOTAL	154	268	536	497	601	864

Fonte: CAPES (2023); BDTD (2023); SCIELO (2023); Portal de Periódicos da CAPES (2023). Organizado pela autora (2023).

Logo após a quantificação dos trabalhos publicados, foi realizada a seleção da produção levantada mediante consulta aos títulos, palavras-chave, resumos, introduções, objetivos e conclusões, com o intuito de identificar as produções que demonstram similaridade direta com o objeto em análise.

Cabe esclarecer que, nos descritores “condições de/do trabalho docente/de professores”, as produções foram selecionadas e categorizadas pela temática. Nos demais descritores que apresentavam muitas produções, sobretudo nos artigos, foi adicionado o campo “condições de trabalho”. Nos descritores “intensificação/precarização do trabalho docente”, grande parte da produção acadêmica está direcionada ao Ensino Superior e não constitui centralidade para o nosso objeto de investigação. Por essa razão, foram catalogadas apenas as produções que tratam da precarização e intensificação do trabalho dos professores da Educação Básica. Em relação aos descritores “valorização docente” e “escolas/professores do campo”, foram poucas as produções selecionadas, tendo em vista que as temáticas das pesquisas levantadas se concentram, principalmente, no primeiro descritor, na carreira e remuneração e, no segundo, à Educação do Campo.

Ao final da catalogação, resultaram 390 produções²⁶, sendo 50 teses, 152 dissertações e 188 artigos, para análise ulterior, conforme o disposto na Tabela 3.

TABELA 3 – PRODUÇÃO ACADÊMICA QUE TRATA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES (2010-2022)

TIPO DE PRODUÇÃO	TOTAL
Teses	50
Dissertações	152
Artigos	188
TOTAL	390

Fonte: CAPES (2023); BDTD (2023); SCIELO (2023); Portal de Periódicos da CAPES (2023). Organizado pela autora (2023).

Do total de produções que tratam das condições de trabalho dos professores, ainda foi realizado um levantamento de acordo com o ano e o tipo de publicação, conforme dados da Tabela 4.

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE ACORDO COM O ANO DE PUBLICAÇÃO E O TIPO DA PRODUÇÃO (2010-2022)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO			TOTAL
	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	
2010	0	11	6	17
2011	2	9	7	18
2012	3	12	7	22
2013	1	19	8	28
2014	7	11	11	29
2015	6	17	13	36
2016	5	15	11	31
2017	11	17	18	46
2018	3	11	20	34
2019	6	7	23	36
2020	2	10	28	40
2021	3	9	18	30
2022	1	4	18	23
TOTAL	50	152	188	390

Fonte: CAPES (2023); BDTD (2023); SCIELO (2023); Portal de Periódicos da CAPES (2023). Organizado pela autora (2023).

De acordo com o levantamento, é possível observar que o número de produções sobre a temática foi mais significativo em 2017, com 46 produções, o ano de maior número de produções de teses, inclusive. Em relação às dissertações, o total de produções foi mais acentuado entre 2013, 2015 e 2017, revelando um padrão decrescente nos últimos anos, o mesmo se pode afirmar sobre as teses. Os artigos

²⁶ As informações complementares sobre as produções encontram-se no Apêndice D.

acadêmicos mantiveram uma produção crescente desde 2010, com destaque nos anos 2017 a 2020, com as maiores quantidades de produções.

Outra questão a ser observada nas produções, é a área de concentração e/ou temática das pesquisas (APÊNDICE B). Em linhas gerais, ao analisarmos as produções acadêmicas, percebemos que a maior parte está relacionada às questões de saúde (39) como: adoecimento, distúrbios de voz, síndrome de *Burnout*, sonolência, aspectos psicossociais, estresse, dor musculoesquelética, sofrimento mental, entre outros. A partir de 2020, com a pandemia da COVID-19, uma parcela significativa das pesquisas redimensiona seu olhar para a temática, apresentando suas graves consequências para o campo educacional e, ainda, as suas implicações na saúde dos docentes em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.

As demais produções tratam especificamente das condições de trabalho nos diferentes níveis, etapas da educação, ou seja, desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) ao Ensino Superior e a Pós-Graduação. Em termos quantitativos, o Ensino Superior é o nível em que se concentram a maior quantidade de produções (45) sobre as condições de trabalho docente. A modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA e a Educação Profissional também são contempladas pelos pesquisadores.

As demais produções estão relacionadas às disciplinas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Sociologia, Química), à formação inicial e continuada dos professores, às políticas públicas e educacionais, à valorização docente (carreira, remuneração e jornada de trabalho), à precarização e intensificação do trabalho docente, à contratação de professores temporários, entre outras.

Sem poder abordar aqui, mais detalhadamente, todo o complexo de questões apontadas nas pesquisas, limitamo-nos à uma exposição sintética das produções que tratam das condições de trabalho dos professores que atuam no campo. Evidentemente, a temática chama a atenção de muitos pesquisadores do campo educacional, porém, em relação à particularidade das escolas do/no campo, é possível constatar que o tema não constitui objeto central das elaborações acadêmicas. Ao contrário, há uma carência de pesquisas relacionadas a esse contexto educacional, pois, como vimos, em um período de 12 anos, foram apenas 28 produções, sendo 2 teses, 10 dissertações e 16 artigos. O Quadro 7 apresenta dados das produções que mais dialogam com a temática da nossa pesquisa.

QUADRO 7 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO/NO CAMPO²⁷ (2010-2020)

(continua)

Ano	Título	Autor	Instituição/ Revista	Tipo de produção
2021	Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990	MACHADO, Ilma Ferreira; GENTIL, Heloisa Salles	Educação em Revista	Artigo
2020	Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia	RAMOS, Michael Daian Pacheco	Universidade do Estado da Bahia	Tese
	Condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso – BA	SOUZA, Gildison Alves de	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação
	Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento	ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de e RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes	Educação em Revista	Artigo
	Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia	SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Daian Pacheco	Retratos da Escola	Artigo
	Narrativas de professoras de escolas rurais e condições de trabalho: modos de viver e dizer	SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Gildison Alves de; RAMOS, Michael Daian Pacheco	Trayectorias Humanas Trascontinentales	Artigo
	As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo	SOUZA, Maria de Fátima Matos de <i>et al.</i>	Revista Brasileira de Educação do Campo	Artigo
2019	As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação	CARDOSO, Jafé da Silva	UNEB	Dissertação
	O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas	FERREIRA, Jarliane da Silva	Revista Brasileira de Educação do Campo	Artigo
	Educação Especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia	SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia	Revista Brasileira de Educação do Campo	Artigo

²⁷ Os principais objetivos das produções acadêmicas encontram-se no Apêndice C.

QUADRO 7 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO/NO CAMPO²⁸ (2010-2020)

(continuação)

Ano	Título	Autor	Instituição/ Revista	Tipo de produção
2018	O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA	TEIXEIRA, Rosiane do Carmo	UFRB	Dissertação
	Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia	SOUZA, José Valderi Farias de; GONÇALVES, Rafael Marques	Revista Periferia	Artigo
	Memórias de professoras de escolas rurais em Juazeiro - BA e Petrolina - PE (1950-1970)	ÁVILA, Virginia Pereira Da Silva de; SILVA, Rosa Santos Mendes da; ROCHA, Cícera Maria Peixoto	Revista Cocar	Artigo
2017	Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas	SILVA, Tatiana de Sousa	UEPA	Dissertação
	A gestão do tempo pelos docentes em escolas do campo	MILLI, Ana Maria Moreira Pontes	PUC - MG	Dissertação
	Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente	BITENCOURT, Lóriége Pessoa; ZART, Laudemir Luiz	Revista Brasileira de Educação do Campo	Artigo
	Adoecimento e condições de trabalho docente: narrativas (auto)biográficas e cuidados de si	SOUSA, Rosiane Costa de; SOUZA, Elizeu Clementino de	Revista del IICE	Artigo
	O trabalho Docente na Educação do Campo.	ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; SOUZA, José Valderi Farias de	Revista Espacios	Artigo
2016	Ser professor do ensino médio rural: condições de trabalho da professora-mediadora no programa EMITec.	COUTINHO, Susiara Moreira Reis	UNEB	Dissertação
	O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experienciais.	RIBAS, Juliana da Rosa	UFSM	Dissertação
	As políticas de valorização docente: uma realidade dos professores do campo.	SANTOS, Adriana Ramos dos	Revista Retratos da Escola	Artigo
2015	O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho.	SANTOS, Adriana Ramos dos	UFPR	Tese
	Professoras de Classes Multisseriadas: condições de trabalho docente no Território	SOUSA, Rosiane Costa de	UNEB	Dissertação

²⁸ Os principais objetivos das produções acadêmicas encontram-se no Apêndice C.

QUADRO 7 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO/NO CAMPO²⁹ (2010-2020)

(conclusão)				
Ano	Título	Autor	Instituição/ Revista	Tipo de produção
2015	de Identidade do Baixo Sul Baiano			
	Implementação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte	LIRA, Débora Amélia Nunes de	UFRN	Dissertação
	Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos	SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de	Currículo sem Fronteiras	Artigo
2014	Transgressão do Paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo	HAGE, Salomão Antônio Mufarrej	Educação e Sociedade	Artigo
	O professor das escolas do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho	PERIPOLLI, Odimar J.; ZOIA, Alceu	Revista da Faculdade de Educação	Artigo
2012	Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA	SANTOS, Jânio Ribeiro dos	UFS	Dissertação

Fonte: CAPES (2023); BDTD (2023); SCIELO (2023); Portal de Periódicos da CAPES (2023). Organizado pela autora (2023).

À primeira vista, podemos observar que todas as produções tratam das condições de trabalho de professores que atuam em escolas do campo, mas não podemos desconsiderar as suas particularidades. Entre as teses, as produções concentram-se em diferentes regiões e níveis de ensino, a saber: escolas públicas rurais de Educação Básica - no Território Piemonte da Diamantina/BA (RAMOS, 2020), e na rede estadual do Acre (SANTOS, 2015).

Em relação às dissertações, a problemática em questão é objeto central de sete produções, as quais analisam as condições de trabalho das professoras de classes multisseriadas e/ou escolas do campo, a saber: Cardoso (2019), Teixeira (2018), Silva (2017); Ribas (2016), Souza (2015), Lira (2015) e Silva (2012). As pesquisas de Milli (2017) e Coutinho (2016) também tratam da problemática, porém, de forma tangencial, pois têm como objeto a gestão do tempo por professoras que

²⁹ Os principais objetivos das produções acadêmicas encontram-se no Apêndice C.

atuam em escolas do campo (MILLI, 2017) e as condições de trabalho docente das professoras mediadoras que atuam no Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), em territórios rurais (COUTINHO, 2016). Já Souza (2020) relaciona as condições de trabalho dos professores das escolas rurais com suas trajetórias formativas.

A respeito dos artigos, três produções apresentam os resultados de pesquisa de teses e dissertações, a saber: Santos (2015), Sousa e Souza, (2017) e Souza e Sousa, (2015). Os artigos de Souza e Gonçalves (2018), Araújo e Souza (2017) e Hage (2014) discutem os processos de intensificação do trabalho na educação do campo/floresta, no caso específico da Amazônia e Acre. As demais pesquisas estão relacionadas a outras temáticas, como é possível observar na Tabela 5.

Em linhas gerais, do total de produções, a maioria foi realizada em municípios/estados da região Nordeste, principalmente na Bahia e Norte, a saber: Território Piemonte da Diamantina/BA (RAMOS, 2020; SILVA, MIRANDA, BORDAS, 2010); Capim Grosso/BA (SOUZA, SOUZA, RAMOS, 2020; SOUZA, 2020); Medeiros Neto/BA (CARDOSO, 2019); Mutuípe/BA (TEIXEIRA, 2018); no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano (SOUSA, 2015; SOUZA, SOUSA, 2015; SOUZA, SOUSA, 2017), em Coronel João Sá/BA (SANTOS, 2012); São Sebastião do Passé, Salvador/BA (COUTINHO, 2016); Juazeiro/BA e Petrolina/PE (ÁVILA; SILVA; ROCHA, 2018); Rio Grande do Norte (LIRA, 2015); Acre (SANTOS, 2015; SANTOS, 2016; ARAÚJO; SOUZA, 2017; SOUZA; GONÇALVES, 2018); Bragança-PA (SILVA, 2017); Pacajá/PA (SOUZA *et al.*, 2020); Amazônia (HAGE, 2014); Amazonas (FERREIRA, 2019). Na região sudeste há duas pesquisas, em Pancas, Espírito Santo (MILLI, 2017) e Santo Antônio de Pádua/RJ (ANDRADE; RODRIGUES, 2020). Já na região Centro-oeste, há três pesquisas realizadas no estado do Mato Grosso (PERIPOLLI; ZOIA, 2014; BITENCOURT; ZART, 2017; MACHADO; GENTIL, 2021). Já na região sul, há apenas uma pesquisa, em Santa Maria/RS (RIBAS, 2016). Cabe, ainda, esclarecer que o estudo de Souza e Ramos (2020) abrange todo o Brasil.

Quanto ao método, as produções de Silva (2012); Silva (2017); Cardoso (2017); Araújo e Souza, (2017) e Souza e Gonçalves (2018) utilizaram o materialismo histórico e dialético. A abordagem quantitativa também foi utilizada pelos pesquisadores, por meio da realização de *Survey* (RAMOS, 2020; SOUZA; RAMOS, 2020). Também foi utilizada a observação-participante (ANDRADE; RODRIGUES, 2020) e a história oral (ÁVILA; SILVA; ROCHA, 2018). Já Bitencourt e Zart (2017) e

Souza *et al.* (2020) apenas relatam a realização de um estudo de natureza qualitativa, com utilização de entrevistas, questionários e observações para coleta de dados. Ferreira (2019) utilizou-se de observações e Silva, Miranda e Bordas (2019), questionário. Machado e Gentil (2021) pautam-se na abordagem crítico-dialética e na pesquisa qualitativa. Lira (2015), Hage (2014) e Peripolli e Zoia (2014), por sua vez, não especificaram o método de pesquisa utilizado. Os demais pesquisadores optaram pelo método (auto)biográfico.

Ademais, ao categorizar as produções, pela via analítica-sintética, constatamos que o *trabalho docente e classes/escolas multisseriadas* (11) e a *intensificação e precarização do trabalho docente* (5) são as categorias mais recorrentes nas pesquisas, conforme dados da Tabela 5.

TABELA 5 – PRODUÇÃO ACADÊMICA REFERENTE ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CAMPO, POR CATEGORIA (2010-2022)

CATEGORIA	AUTOR/ANO
Trabalho em classes/escolas multisseriadas	Souza, Souza e Ramos (2020); Souza <i>et al.</i> (2020); Ferreira (2019); Teixeira (2018); Silva (2017); Ribas (2016); Sousa (2015); Souza e Sousa (2015); Hage (2014); Souza, Gonçalves (2018); Santos (2012).
Trabalho em escolas rurais e suas relações com trajetórias formativas	Souza (2020).
Intensificação e precarização do trabalho dos professores	Cardoso (2020); Andrade e Rodrigues (2020); Souza, Gonçalves (2018); Araújo e Souza (2017); Peripolli e Zoia (2014).
Políticas de formação dos professores	Santos (2015); Santos (2012); Bitencourt, Zart (2017).
Políticas educacionais e/ou de valorização docente	Ramos (2020); Santos (2016); Hage (2014).
Educação Básica	Ramos (2020).
Anos iniciais do Ensino Fundamental	Cardoso (2020).
Programa EMITec	Coutinho (2016).
Adoecimento	Sousa, Souza (2017).
Organização e gestão do tempo e do trabalho pedagógico	Milli (2017); Machado e Gentil (2021).
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC)	Lira (2015).
Pandemia da COVID-19	Souza, Ramos (2020).
Memórias de professores de escolas primárias rurais	Ávila, Silva e Rocha (2018).
Educação Especial	Silva, Miranda e Bordas (2019).

Fonte: CAPES (2023); BDTD (2023); SCIELO (2023); Portal de Periódicos da CAPES (2023). Organizado pela autora (2023).

Nota: O mesmo estudo pode ser classificado em mais de uma categoria.

Constatamos, com a revisão da produção acadêmica, uma grande concentração de estudos sobre as escolas multisseriadas, tendo em vista a predominância da multisseriação, em termos de organização escolar, no âmbito da Educação do Campo. Em dado contexto, o professor é, em sua gênese, multifuncional e, conseqüentemente, seu trabalho é intensificado e precarizado (SOUZA; GONÇALVES, 2018; ARAÚJO; SOUZA, 2017).

Objetivamente, há uma tendência estrutural histórica de precarização das condições de trabalho dos professores que atuam em escolas do campo, sobretudo, no âmbito da multisseriação, limitando a práxis docente dos professores e (re)convertendo-a numa práxis combinada e intensificada. Na singularidade da docência no campo são inúmeros os obstáculos encontrados pelos profissionais da educação no exercício da profissão, conforme apontam as pesquisas citadas, a saber:

- a) Precariedade e ausência dos padrões mínimos de infraestrutura das instituições escolares, falta e/ou insuficiência de recursos materiais;
- b) Sobrecarga de trabalho dos professores, por meio de múltiplas funções desempenhadas;
- c) Ausência de acompanhamento pedagógico das secretarias municipais de educação;
- d) Fragilidades na formação inicial e continuada dos docentes;
- e) Ausência de uma política de gestão do trabalho pedagógico ancorada nos princípios da Educação do Campo;
- f) Superlotação das turmas;
- g) Dificuldades de acesso à escola e condições de transporte inadequadas;
- h) Precários contratos de trabalho e baixa remuneração;
- i) Avanço da política de nucleação e incentivo à política de transporte escolar, entre outros.

Na maioria das produções analisadas há indicativos de precarização das condições de trabalho mediante ausência e/ou insuficiência de recursos físicos e materiais e sobrecarga de trabalho dos professores, principalmente nas escolas multisseriadas. As pesquisas de Ferreira (2019), realizada em Alto Solimões/AM e Milli (2017), em Pancas/ES, chamam a atenção para os desafios do trabalho dos professores nessas escolas, em que os professores são os únicos funcionários, não têm apoio, acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico, e exercem funções

de merendeiro e serviços gerais, e, no caso de Alto Solimões, geralmente os professores são iniciantes no magistério, contratados de forma temporária.

Na Amazônia, Souza e Gonçalves (2018) afirmam que os professores enfrentam escassez físicas e materiais que entravam o seu desenvolvimento profissional e têm implicações na saúde física e mental dos docentes. Conforme os autores, não há bibliotecas, livros, material básico (giz, pincéis), laboratórios, quadras de esportes, saneamento adequado (banheiro adequado), materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho; as salas de aula são deterioradas e falta acompanhamento docente.

Hage (2014) identifica um paradoxo que caracteriza a dinâmica das escolas rurais com turmas multisseriadas, na Amazônia: a precarização e abandono das escolas, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas por educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas, indicando referências para a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino que ainda é hegemônico nessas escolas.

Em Coronel João Sá/BA, as escolas com classes multisseriadas também possuem condições mínimas de funcionamento e precárias condições de trabalho, conforme afirma Santos (2012). O mesmo se pode afirmar sobre o município de Mutuípe/BA (TEIXEIRA, 2018). Em Capim Grosso/BA, Souza, Souza e Ramos (2020) afirmam que as professoras relataram dificuldades com a infraestrutura, como improvisação de sala de aula, cadeiras e mesas, além da ausência de materiais didáticos e serviços básicos como água e energia elétrica. Contudo, sinalizaram que houve melhorias com o tempo, mas reafirmaram condições precárias de trabalho.

As escolas rurais no Território de Identidade Piemonte da Diamantina/BA não fogem à regra. Ramos (2020) destaca a precariedade nas instalações físicas das escolas pela insuficiência de equipamentos pedagógicos, inexistência de serviços básicos de infraestrutura, como rede de esgoto, coleta de lixo e internet, insuficiência no auxílio transporte e hospedagem e insatisfatórias condições dos veículos e estradas.

Já em Bragança/PA, as escolas possuem prédios próprios, com energia elétrica e água encanada e as professoras contam com um auxiliar de apoio operacional, responsável pela merenda e limpeza (SILVA, 2017). No entanto, Silva

(2017) relata que, durante a pesquisa, presenciou professoras comprando produtos alimentícios para complementar a merenda escolar. Além disso, disponibilizaram recursos para compra de brindes para as festas e atividades como gincanas, jogos, entre outros. Para a autora, é perceptível a insatisfação das professoras com relação às condições das escolas, à desvalorização profissional, aos baixos salários e ao atraso salarial. Em contrapartida, as docentes afirmam que há uma identidade com o local de trabalho, pois são moradoras da comunidade.

Um dado que chama atenção na pesquisa de Silva (2017) é que a prática das professoras, embora não tenha demonstrado rupturas ou transgressões ao paradigma seriado urbano, ao menos, em alguns aspectos, suas iniciativas representam certo afastamento desse paradigma. O planejamento dos conteúdos, do tempo e do espaço não são organizados com base na seriação; e o planejamento curricular nessas escolas vem sendo organizado de diferentes formas, pela influência dos processos formativos mais recentes que as professoras têm participado. Além disso, em relação às condições existenciais das escolas multisseriadas, alguns aspectos foram modificados para melhor.

Souza *et al.* (2020) analisam as condições de trabalho do professor de Ciências Naturais, em classe multiano, numa escola em Pacajá/PA, que enfrenta dificuldades para trabalhar os conteúdos devido à falta de recursos didáticos adequados e em quantidade suficiente para realização do trabalho. Não obstante, o trabalho do professor de Ciências, nessa classe, tem se pautado na utilização do modelo seriado urbano de ensino.

Sousa (2015) e Souza e Sousa (2015) analisam as classes multisseriadas e condições de trabalho no Território do Baixo Sul Baiano e destacam quatro pontos: 1) o grande número de contrato de trabalho de professores é um fator que provoca a rotatividade, pouca participação sindical e ausência de plano de cargos e salários; 2) insatisfação com a remuneração, por considerar incompatível as atividades que desenvolvem, com sua dedicação ao trabalho e desproporcional à jornada de trabalho; 3) há um número significativo de professores que fizeram ou estão fazendo a formação inicial, sendo 66% em Pedagogia; 4) houve melhorias em relação às instalações físicas, recursos materiais, apoio pedagógico, salários em relação ao momento de ingresso na docência.

Sousa (2015) destaca, ainda, que a história dessas professoras de classes multisseriadas é a expressão de um Brasil marcado pelas desigualdades sociais tão

evidenciadas no contexto contemporâneo. Para a autora, a história dessas mulheres-professoras é o retrato de uma sociedade excludente e dividida; e tornar-se professora, para a maioria delas, foi a opção para uma sobrevivência com mais dignidade.

Ribas (2016) narra a trajetória pessoal e profissional dos professores de turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS e afirma que estas são marcadas pela resistência em ser professor em turmas multisseriadas e que inseguranças, medos, desafios, silenciamentos e impotências serviram para contribuir com o crescimento profissional desses docentes em meio a tantos descasos do poder público, às péssimas condições de trabalho e à falta de formação específica.

Conforme Hage (2014), tais condições fortalecem uma visão negativa, pejorativa e depreciativa da escola rural, que leva uma parcela significativa dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “*mal necessário*”, por vislumbrarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais” (HAGE, 2014, p. 1175); e, ainda, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando o ideário de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas serão suprimidos com a transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano.

Em que pese os limites da multisseriação, é importante destacar que, embora sejam “defendidas por uns e mal vista por outros, a multisseriação sobrevive e garante a escolarização de uma parcela significativa da população brasileira” (TEIXEIRA, 2018, p. 170). Se, para muitas crianças, é a única garantia de estudar no local onde vivem, é urgente implementar políticas educacionais que contemplem a singularidade desse contexto.

No exposto, tornam-se manifestos os processos de intensificação e precarização das condições de trabalho dos professores nas escolas do/no campo em todo o território nacional. Andrade e Rodrigues (2020) analisam a realidade de três escolas do campo localizadas em Santo Antônio de Pádua, estado do Rio de Janeiro, e evidenciam a negligência do poder público no cumprimento dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas, que utiliza o argumento da precarização, para colocar em prática a política de fechamento de escolas do/no campo.

Souza *et al.* (2020); Souza, Souza e Ramos (2020) e Hage (2014) alertam ainda sobre a interferência na contratação dos docentes por parte dos grupos que possuem poder político local. Souza *et al.* (2020) esclarecem que, em Pacajá/PA, por muitos anos ocorreu contratação das colaboradoras de maneira informal, interferindo diretamente nas suas condições de trabalho, em virtude do medo de serem destituídas do cargo em função de interesses políticos, pois determinados grupos tinham o poder de manobrar as lotações na área rural, tornando a comunidade e a escola “currais eleitorais”.

Souza, Souza e Ramos (2020) evidenciam, nas narrativas das professoras colaboradoras, que o ingresso, nas escolas rurais das referidas docentes, ocorreu mediante contratos temporários, sem necessidade de formação específica, sendo, ainda, indicadas por lideranças políticas e fazendeiros, que mais tarde alcançaram formação em nível superior e a aprovação em concurso público. Ramos (2020) alerta ainda para o fato de que os precários contratos de trabalho acarretam uma constante mudança de escola.

Não podemos desconsiderar que os fatores recém-expostos, resultantes de processos de precarização do trabalho do professor incidem diretamente sobre a saúde dos profissionais da educação. O adoecimento dos docentes aumenta na mesma proporção dos processos de intensificação e precarização no trabalho. “Culpa, angústia, desautorização, precárias condições de trabalho e ansiedade são fatores que desencadeiam o mal-estar docente, no cotidiano profissional” (SOUSA; SOUZA, 2017, p. 17). Com frequência, “tais sentimentos inscrevem-se, oscilam em diferentes temporalidades da vida profissional e, muitas vezes, geram doenças ocupacionais, quando não o abandono da profissão” (SOUSA; SOUZA, 2017, p. 17). Para os autores, o poder público, portanto, não pode se eximir de sua responsabilidade pelas condições de atuação docente, no que diz respeito à saúde física e mental, por isso a defesa de estratégias de atenção à saúde dos docentes. Ramos (2020) também reitera que as condições de trabalho em ambientes precários têm acarretado o adoecimento dos profissionais, contribuindo para o afastamento de suas atividades.

Aliado a esses fatores, está o avanço da política de nuclearização e de fechamento das escolas do campo (HAGE, 2014; PERIPOLLI; ZOIA, 2014; SOUZA; GONÇALVES, 2020). Nas palavras de Souza e Gonçalves (2020), o poder público, sob o argumento da precarização, tenta justificar a política de fechamento de escolas do campo e o esvaziamento do campo, para atender as demandas do capital. E este,

por sua vez, não se trata de um fenômeno isolado, ao contrário, é reflexo da realidade nacional.

O fato é que, não por acaso, o Estado tem negligenciado a educação nas escolas do/no campo, em particular as classes multisseriadas, não somente no que diz respeito às condições de trabalho, mas também da formação. Isso é evidenciado nas pesquisas. Conforme Santos (2015), há fortes desigualdades na situação formativa e profissional dos professores do campo e da cidade, no estado do Acre. Na prática, a remuneração, o nível de formação e a vinculação profissional são inferiores aos dos professores que atuam na cidade.

Souza (2020) destaca, ainda, que a formação ofertada a nível municipal em Capim Grosso/BA é, no mínimo, inadequada, considerando que os responsáveis pelos cursos de formação não possuem formação acadêmica e nem experiência para ocuparem esse espaço como “professor formador”. Não obstante, o eixo no qual as professoras narram maior insatisfação é o da valorização profissional. Na dimensão objetiva da “valorização”, as narrativas das professoras indicam a tentativa, por parte dos gestores, de fechamento das escolas, tendo como argumento a melhoria do aprendizado dos alunos. Já na dimensão subjetiva, são citadas, prioritariamente, a autorrealização e o reconhecimento social que fazem com que elas se mantenham na profissão.

A questão da dimensão subjetiva da valorização docente também é observada na pesquisa de Silva, Miranda e Bordas (2021). Por um lado, os professores de Educação Especial, que atuam nas escolas do campo, em Piemonte da Diamantina/BA, reconhecem a precariedade das suas condições de trabalho, por outro, demonstram satisfação com a profissão, ao perceberem a importância que seu trabalho tem na vida dos alunos.

Retomando a questão recém-tratada, da formação profissional insuficiente, não podemos desconsiderar que esta não é recente, nem novidade na realidade educacional brasileira. Machado e Gentil (2021) analisam o trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nas décadas de 1980 e 1990, e esclarecem-nos que os professores atuavam em condições adversas, a começar pelo aspecto da formação profissional insuficiente, pois a maioria possuía o equivalente ao Ensino Fundamental, nos anos de 1980, e ao Ensino Médio, nos anos de 1990, de modo que o aprendizado da docência se dava na prática, no próprio ato de ensinar, mediado pelos cursos de formação continuada e de formação inicial. Outra dificuldade

citada pelos autores eram os problemas de deslocamento e locomoção campo-cidade e a insuficiência de recursos e materiais didáticos.

Mais recentemente, com a pandemia da Covid-19, a precarização da formação e das condições de trabalho foram ressignificadas, atingindo proporções extremas. Em pesquisa com professores do campo de todo o Brasil, Souza e Ramos (2020) constataram que 38% dos professores não estavam recebendo nenhum tipo de formação, desenvolvendo atividades por conta própria e, conseqüentemente, gerando, ainda mais, autorresponsabilização. Os autores reiteram que os docentes têm tomado a direção de seu processo formativo, buscando suprir as dificuldades e desafios no acesso às tecnologias digitais para o ensino de forma remota. Concomitantemente, acentua-se a sobrecarga de trabalho na elaboração de atividades didáticas enviadas aos alunos e, também, exigências colocadas no processo de planejamento das aulas remotas, sem considerar a dificuldade de acesso à internet e a equipamentos que, muitas vezes, não atendem às demandas e exigências postas com a pandemia. A excepcionalidade desse contexto, materializada na ausência de formação, na falta de recursos tecnológicos e na dificuldade em manuseá-los revela, para os autores, as fortes desigualdades sociais do país, em particular nos espaços rurais.

Em termos gerais, esse problema não é novo para nós, a práxis docente dos professores no campo é, em sua forma originária, precarizada e desregulamentada. Isso não significa que não houve mudanças e avanços, mesmo que limitados, nas condições de trabalho dos professores, no que se refere à melhoria dos recursos físicos e materiais, na contratação desses profissionais e, ainda, na formação. O que não se pode esquecer é que esses “avanços” foram instituídos por meio de reformas educacionais que não tinham como objetivo eliminar o problema da precarização da práxis docente do campo, mas garantir a perpetuação do existente, para colocar em prática a política de nucleação dessas escolas.

Por essa razão, as pesquisas analisadas indicam a necessidade de uma política de formação permanente dos professores do campo, pautada nos princípios da Educação do Campo, que respeite os tempos humanos, as vivências, os saberes e as identidades do campo. Paralelamente, está a necessidade de construção, reforma e ampliação das instituições escolares; implementação de políticas públicas de deslocamento dos sujeitos que atuam nesses contextos e de Educação do Campo que assegurem mudanças no funcionamento escolar, nas condições de trabalho, na

remuneração, atratividade na carreira, valorização do trabalho docente, entre outras (TEIXEIRA, 2018; SILVA, 2017; SOUSA, 2015; SANTOS, 2012; LIRA, 2015). Nas palavras de Santos (2012, p. 116), é urgente “reivindicar do Estado uma política de financiamento que supere a precariedade histórica das classes multisseriadas e da educação pública como um todo”.

Enfim, nesse percurso analítico e sintético da produção acadêmica sobre as condições de trabalho dos professores que atuam em escolas do/no campo, os elementos de unidade e distinção ao nosso objeto de estudo, são postos à luz. A característica comum das pesquisas levantadas é a problemática das condições de trabalho dos professores em escolas localizadas do/no campo. À primeira vista, tem-se a impressão de que estamos tratando de um mesmo objeto. Entretanto, há elementos de distinção do nosso objeto de análise em relação às demais produções analisadas, tendo em vista que as pesquisas, em sua maioria, tratam especificamente do contexto das escolas multisseriadas.

As pesquisas de Cardoso (2019) e Ramos (2020) são as que mais se aproximam da investigação aqui empreendida. A primeira, analisa as condições de trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação do Campo, apresentando elementos de precarização no município de Medeiros Neto/BA. Já a segunda, analisa as condições dos professores de escolas públicas rurais da Educação Básica, no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, considerando as transformações oriundas das recentes reformas educacionais e as políticas de globalização. Essas pesquisas, assim como as demais, oferecem importantes contribuições para o debate, as quais serão tratadas, detalhadamente, ao longo do texto.

Cabe ressaltar que nosso objeto se distingue das produções analisadas, pois trata das condições de trabalho dos professores de escolas do/no campo da rede municipal de ensino dos municípios da microrregião de Prudentópolis, no estado do Paraná. Do ponto de vista territorial, muitos municípios que compõem a referida microrregião possuem grandes extensões territoriais e uma população rural significativa e heterogênea com pequenos agricultores em todos os municípios; comunidade quilombola, em Ivaí; assentados em Teixeira Soares e faxinalenses em Prudentópolis. Já do ponto de vista educacional, Prudentópolis é o município que possui o maior número de escolas do/no campo do estado do Paraná. Tais elementos

justificam a necessidade de investigar as condições de trabalho dos professores nessa microrregião.

Além disso, também buscamos identificar as condições do trabalho dos professores, enquanto elemento essencial para a valorização docente, no que diz respeito à disponibilização de recursos físicos e materiais, profissionais da educação, o número de alunos por turma, o cumprimento da hora-atividade e do PSPN, o ingresso na carreira, à extensão da jornada de trabalho, às possíveis gratificações pela atividade docente nas escolas do/no campo e aspectos relacionados à saúde do trabalhador. Tais elementos foram pouco explorados nas pesquisas citadas anteriormente. O fato de haver pouca produção acadêmica sobre a temática reafirma a necessidade de ampliação do debate na luta para assegurar melhores condições de trabalho para os profissionais que atuam nessas escolas, bem como o direito à educação aos povos camponeses.

CAPÍTULO 3 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS: A MATERIALIDADE DA PRECARIZAÇÃO

Objetivamente importa-nos analisar adequadamente a efetividade das condições de trabalho dos professores de escolas do/no campo, da rede municipal de ensino da microrregião de Prudentópolis/PR. Para isso, em nossas exposições anteriores, há um esforço para avaliar o objeto em investigação na universalidade do contexto brasileiro, pelas mediações da particularidade do estado do Paraná, em suas lutas e contradições e, neste capítulo, apresentar a análise da singularidade do objeto na sua relação com a universalidade das lutas mais gerais da classe trabalhadora e as lutas históricas de resistência dos trabalhadores do campo para manter viva a sua cultura, sua identidade, seu modo de ser, de viver e de produzir a sua existência.

Portanto, os objetivos deste capítulo são: verificar a efetividade das condições de trabalho dos professores das escolas do/no campo, nos planos de carreira vigentes nos municípios da microrregião de Prudentópolis e identificar as condições de trabalho desses professores, no que diz respeito à disponibilização de recursos físicos e materiais, diferentes profissionais da educação, número de alunos por turma, cumprimento da hora-atividade e do PSPN, ingresso na carreira, extensão da jornada de trabalho, possíveis gratificações pela atividade docente nas escolas do/no campo e aspectos relacionados à saúde docente.

Inicialmente, neste capítulo, parece-nos indispensável examinar mais detidamente o contexto social, econômico e educacional dos municípios da microrregião de Prudentópolis, bem como seus planos de carreira, comparando-os com os dados levantados da realidade objetiva.

O estudo dos planos de carreira municipais e o levantamento de dados empíricos que tratam das condições de trabalho dos docentes do campo são centrais nesse momento da exposição de nossa pesquisa. A carreira regulamenta ou limita as condições de trabalho dos professores, por essa razão, analisamos os planos de carreira de um modo geral, identificando a forma de ingresso, formação mínima exigida, vencimento inicial, que são elementos que estão relacionados às condições de trabalho, nosso objeto de estudo. De modo complementar, realizamos pesquisa nos municípios, buscando compreender a materialidade das condições de trabalho dos professores do campo.

3.1 A MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS: ASPECTOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS

O estado do Paraná é formado por 399 municípios, sendo subdividido em 10 mesorregiões geográficas e 39 microrregiões. A microrregião de Prudentópolis está situada no sudeste paranaense e é composta por 7 municípios, a saber: Prudentópolis, Ipiranga, Teixeira Soares, Imbituva, Ivaí, Fernandes Pinheiro e Guamiranga. Na Figura 5, é possível observar a localização da microrregião 31 no estado do Paraná.

FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS NO ESTADO DO PARANÁ



Fonte: IPARDES (2022). Adaptado pela autora (2023).

A característica comum a esses municípios é que eles são essencialmente rurais, com grau de urbanização, em sua maioria, inferior a 50%, com exceção de Imbituva, com 64%. Consequentemente, Imbituva também é o único município que possui população urbana superior à rural. A extensão territorial dos municípios é bastante diversificada, entre 2.257,711 km² e 243,549 km². Entretanto, toda essa diversidade geográfica e econômica, como veremos, não tem efeitos significativos no IDHM dos municípios, que variam entre 0,645 e 0,676, ocupando as posições finais, a partir da 312^a colocação, no *ranking* estadual. A Tabela 6 apresenta esses dados de forma pormenorizada.

TABELA 6 – CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS

Município	Extensão Territorial km ²	Densidade Demográfica hab./km ²	População (2010)		IDHM	Grau de Urbanização %
			Urbana	Rural		
Prudentópolis	2.257,711	23,26	22.463	26.329	0,676	46,04
Ipiranga	926,138	16,47	4.889	9.261	0,652	34,55
Teixeira Soares	901,770	13,94	4.796	5.487	0,671	46,64
Imbituva	760,547	43,31	17.888	10.567	0,660	62,86
Ivaí	601,648	23,21	4.629	8.186	0,651	36,12
Fernandes Pinheiro	404,496	13,85	2.094	3.838	0,645	35,30
Guamiranga	243,549	36,18	2.236	5.664	0,669	28,30

Fonte: IPARDES (2021), MPPR (2021) e IBGE (2021). Organizado pela autora (2023).

Em relação aos indicadores econômicos, podemos observar, na Tabela 7, um número significativo de estabelecimentos agropecuários, apenas os municípios de Teixeira Soares e Fernandes Pinheiro possuem menos de 1.000 estabelecimentos e com grandes quantidades de hectares (ha) de terra, sobretudo em Teixeira Soares, que apresenta uma maior concentração fundiária. São 422 proprietários para 52.660 ha e 270 assentados em situação definitiva, com somente 3.703 ha. Há, também, arrendatários, parceiros, comodatos e ocupantes, porém, com poucos hectares. Conseqüentemente, esse modelo de organização territorial tem impactos no campo educacional, como veremos a mais adiante.

O PIB per capita dos municípios permanece entre 27.337 e 42.109. Um dado que chama atenção é o de Prudentópolis, o município com maior extensão territorial, o sexto no *ranking* estadual, com maior número de estabelecimentos agropecuários, mas possui o menor PIB da microrregião. A renda média domiciliar (2010) não ultrapassa os R\$ 558,86, do município de Ipiranga, a maior entre os municípios.

TABELA 7 – INDICADORES ECONÔMICOS DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS

Município	Estabelecimentos agropecuários (2017)		PIB (2020)	Renda média domiciliar (2010)	Receitas orçamentárias (2021)	
	Total	Área (ha)			Receitas	Despesas
	Prudentópolis	6.625	143.313	27.337	492,10	165.414.683,37
Ipiranga	1.776	57.110	37.308	558,86	65.550.475,27	57.547.998,29
Teixeira Soares	743	58.369	42.109	532,16	57.624.944,80	55.147.362,61
Imbituva	1.599	48.211	31.753	518,76	111.248.482,34	96.156.877,90
Ivaí	1.683	39.478	33.542	463,98	52.424.373,64	45.935.706,89

(continua)

TABELA 7 – INDICADORES ECONÔMICOS DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS

(conclusão)

Município	Estabelecimentos agropecuários (2017)		PIB (2020)	Renda média domiciliar (2010)	Receitas orçamentárias (2021)	
	Total	Área (há)			Receitas	Despesas
Fernandes Pinheiro	521	28.119	40.231	438,60	41.431.429,44	35.875.629,83

Fonte: IPARDES (2023). Organizado pela autora (2023).

A produção agrícola dos municípios está centrada em culturas temporárias, sobretudo na produção de grãos: soja, milho, feijão e trigo e na produção de fumo em folha, com exceção de Fernandes Pinheiro. Os municípios de Teixeira Soares, Imbituva, Fernandes Pinheiro também se destacam na produção de batata-inglesa. A produção de erva-mate se sobressai, em termos de cultura permanente, em seis municípios, somente em Ipiranga não há produção da planta, apenas produção de uva.

A produção primária, em 2021, compõe grande parte do valor adicionado fiscal dos municípios de Ipiranga, Teixeira Soares, Fernandes Pinheiro e Guamiranga e mais de 50% em Ivaí e Prudentópolis. Esse último também se destaca no setor de comércio e serviços. A exceção é o município de Imbituva, que possui maiores valores no setor da indústria, seguido da produção primária, comércio e serviços.

No que se refere às receitas orçamentárias, os dados indicam que há uma variação conforme o tamanho dos municípios. Aqueles que possuem maior território e população possuem receitas orçamentárias superiores. Já em relação às despesas, a educação é a segunda função em que se outorga a maior parcela dos recursos, na maioria dos municípios, somente em Prudentópolis as despesas em educação são superiores, em 2021.

Em termos educacionais, o nível de instrução da população da microrregião de Prudentópolis segue a tendência nacional, chegando a 70% da população (Ipiranga) com Ensino Fundamental incompleto, com índices de analfabetismo de até 9,91% (Fernandes Pinheiro) da população de 15 anos ou mais (TABELA 8). Repetimos aqui algo que já havíamos exposto no capítulo anterior. Trata-se da continuidade histórica do processo de concentração fundiária, e, conseqüentemente, da negação do direito à educação escolar aos sujeitos do campo e do acirramento das políticas de fechamento e de nucleação das escolas do/no campo.

À primeira vista, a premissa apresentada, no que se refere à singularidade da microrregião de Prudentópolis, parece não poder ser generalizada, considerando que o município de Prudentópolis possui o maior número de estabelecimentos de ensino no campo, tanto em nível regional quanto estadual. Ao todo são 33 escolas do/no campo e um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizados no campo, em 2022, um número muito superior em relação aos municípios da região (TABELA 8).

Apesar desse dado, o município, na década de 1990, possuía 125 estabelecimentos de ensino no campo (DAL PISOL *et al.*, 2016). Isso significa que foram fechadas 92 escolas até 2022, o que reforça nosso argumento de negação do direito à educação escolar aos sujeitos do campo. No município, esse processo de desmonte das escolas do/no campo vem ocorrendo de forma gradativa nos últimos anos. Para exemplificar, recorremo-nos aos dados de pesquisa realizada em 2016 (CRUZ, 2018), em que o município possuía 45 escolas no campo, sendo 35 delas multisseriadas. Logo, em 2021, no primeiro momento da coleta de dados, o município possuía 34 escolas, e, em 2022 eram 33, conforme dados da SME. Isso significa que em seis anos, menos de uma década, foram fechadas 11 escolas.

Trata-se de um profundo processo de desmanche das escolas do/no campo, que vem afirmando, nas últimas décadas, mesmo após a incorporação do parágrafo único do Art. 28 da LDBEN, que dificulta o fechamento das escolas em áreas rurais, regulamentada pela Lei nº 12.960, de 2014 (BRASIL, 2014). Tal dispositivo legal passa a exigir manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que deverá considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Não podemos deixar de lembrar que o desmanche da escola do campo é expressão do desmanche do campesinato brasileiro, da pequena propriedade, da agricultura familiar, da comunidade ou assentamento. O projeto de campo no Brasil, é o projeto do agronegócio, do campo, da produção de mercadorias e de produção de capital, marcado por um caráter homogeneizador e excludente, que expulsa os sujeitos do campo e tudo transforma em mercadoria.

Outro dado que merece destaque é do município de Teixeira Soares, o terceiro maior da microrregião em extensão territorial e possui somente duas escolas rurais, reflexo da concentração da terra, como observado anteriormente. A Tabela 8

apresenta os indicadores educacionais dos municípios pesquisados, de forma mais detalhada:

TABELA 8 – INDICADORES EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2022)

Município	Escolas públicas de Educação Básica (2022)		Nível de instrução % EF Incompleto (2010)	Taxa de Analfabetismo % 15 anos ou mais (2010)	Investimento em Educação (2021)
	Urbanas	Rurais			
Prudentópolis	20	34	64,49	7,90	35.916.918,76
Ipiranga	4	6	70,80	7,62	4.779.361,06
Teixeira Soares	6	2	64,84	5,50	9.801.713,64
Imbituva	13	11	69,91	5,84	23.903.897,86
Ivaí	5	1	66,97	8,29	10.911.632,20
Fernandes Pinheiro	2	3	68,73	9,91	7.710.455,30
Guamiranga	2	3	68,19	7,36	6.834.123,08

Fonte: IPARDES (2023), SEED (2022) e Secretarias Municipais de Educação (2022, 2023). Organizado pela autora (2023).

Não poderíamos deixar de lembrar, ao analisar quantitativamente as escolas do/no campo, a disparidade entre os dados do Censo Escolar (2022), da SEED (2022) e, ainda, da realidade objetiva, das Secretarias Municipais de Educação (2022, 2023), tal como Pardal (2012) havia alertado, ao realizar o mapeamento das escolas do campo no Paraná³⁰.

Nesse processo, constatamos a dificuldade em relação à identidade das escolas do campo (SOUZA, 2021), por parte das Secretarias Municipais de Educação. Tomemos como exemplo o município de Imbituva, que possui uma escola do campo, oito escolas rurais multisseriadas e duas escolas rurais (SME, 2022). A dúvida que coloca em evidência, nesse caso, é: qual o critério utilizado para uma escola ser considerada do campo?

Souza (2021) nos lembra que muitas secretarias municipais tendem a classificar as escolas dos distritos como sendo urbanas. É o caso de Guamiranga, que possui três escolas localizadas na área rural, mas uma delas, no Distrito de Boa Vista, escola em que estudei o Ensino Fundamental I, porém a escola não é considerada nem como escola do campo e nem como escola rural. Conforme a diretora da referida escola, já está em trâmite o processo de alteração da nomenclatura da instituição para

³⁰ Para obtermos dados atualizados, referente ao número de estabelecimentos de ensino dos municípios pesquisados, foi necessário entrar em contato, via telefone, com as Secretarias de Educação.

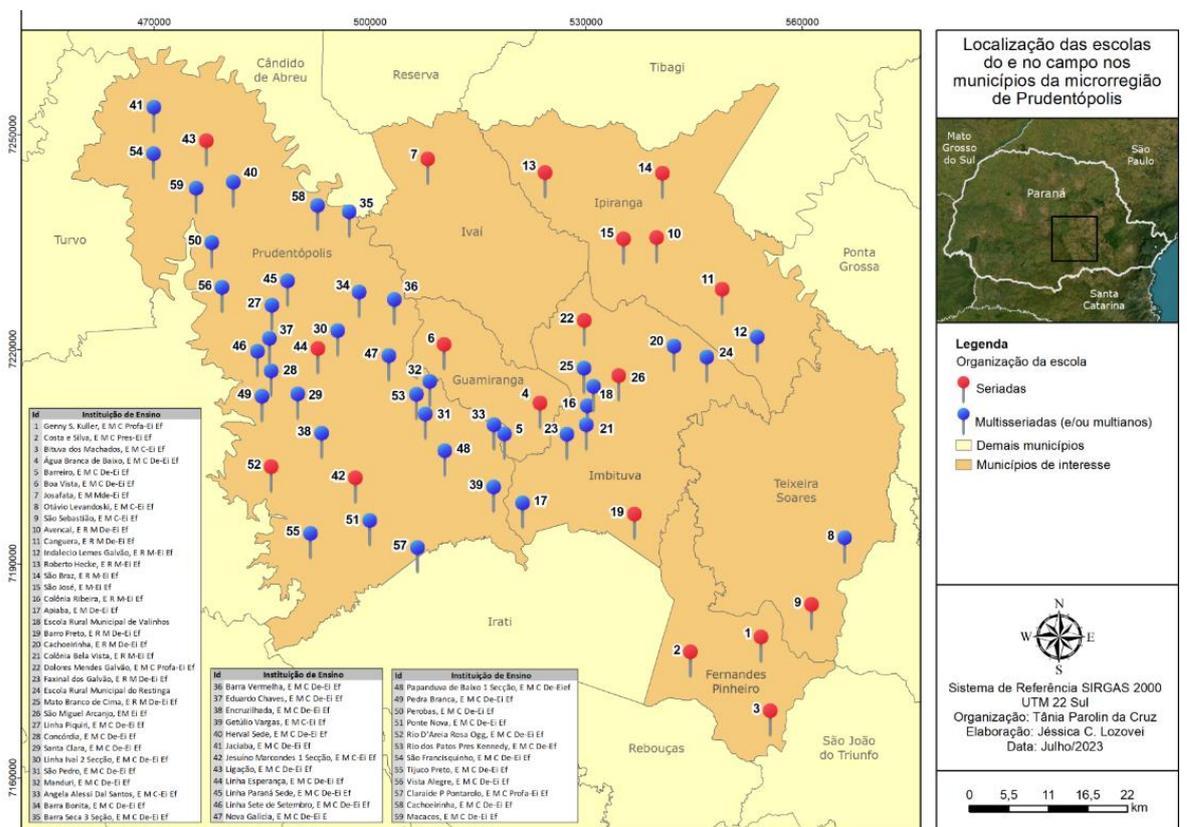
que esta seja “do campo”, mas até o momento da coleta de dados a alteração não havia sido oficializada.

A essas contradições associa-se ainda a ausência de escolas do/no campo, mesmo em municípios considerados rurais. É o caso de Ivaí, o qual possui população rural superior à urbana, em quase 50%, com produção primária também acima de 50% em relação aos demais ramos de atividade e, ainda, 1.683 estabelecimentos agropecuários, e, em contrapartida, possui somente uma escola localizada no campo e que também não é considerada nem rural, nem do campo. No município há uma comunidade quilombola, mas os alunos da comunidade estudam em escolas da cidade, conforme relato da SME. Essa realidade é a expressão da continuidade histórica da negação do direito ao acesso à educação *do* e *no* campo, reafirmando a tese equivocada de que é necessário sair do campo para estudar.

Santos *et al.* (2020, p. 158) nos lembram que o direito à educação aos sujeitos do campo lhes foi e é negado por uma única razão: “viverem, produzirem e trabalharem no campo. Por não serem reconhecidos sujeitos iguais de direito as escolas e a educação foram tratadas com descaso”.

Tais constatações não anulam os avanços das lutas do movimento da Educação do Campo pelo direito à educação aos povos do campo. Não podemos desconsiderar o número expressivo de escolas municipais que resistiram no campo, na microrregião de Prudentópolis, conforme podemos observar na Figura 6.

FIGURA 6 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO E NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS



Fonte: Dados de pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Os dados levantados junto às Secretarias Municipais de Educação revelam processos de luta e resistência dos trabalhadores do campo, considerando que Prudentópolis continua sendo o município com maior número de escolas do/no campo, apesar das inúmeras tentativas de fechamento e nucleação dessas instituições por parte da gestão municipal. Na microrregião, em sua totalidade, há 59 escolas municipais no campo e 368 professores atuando nessas instituições.

Os indicadores educacionais dos municípios apontam uma organização diversificada nas escolas localizadas do/no campo na microrregião, são 19 escolas seriadas e 40 multisseriadas e/ou multianos, que compõem a maioria das instituições de ensino (TABELA 9).

TABELA 9 – INDICADORES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2022)

(continua)

Município	Nº de Escolas do/no Campo		Total de Docentes das EC	Nº de Matrículas*	
	Seriada	Multisseriada		Urbana	Rural
Prudentópolis	4	29	152	3.207	1.617

TABELA 9 – INDICADORES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2022)

Município	Nº de Escolas do/no Campo		Total de Docentes das EC	Nº de Matrículas*	
	Seriada	Multisseriada		(conclusão)	
				Urbana	Rural
Ipiranga	5	1	60	651	676
Teixeira Soares	1	1	12	909	133
Imbituva	3	8	77	2.713	908
Ivaí	1	0	12	1.236	175
Fernandes Pinheiro	3	-	29	504	192
Guamiranga	2	1	26	476	312

Fonte: INEP (2022), Secretarias Municipais de Educação (2022, 2023). Organizado pela autora (2023).
* Dados de 2022.

Os dados apresentados apontam que o número de docentes é maior nos municípios de Prudentópolis (152), Imbituva (77) e Ipiranga (52). Consequentemente, o número de alunos matriculados na rede municipal de ensino, no campo, também é superior nesses municípios. Ipiranga é o único município que possui um número maior de matrículas na zona rural, em comparação à urbana. Os demais municípios, com exceção de Imbituva, também possuem população rural superior à urbana, mas um número inferior de matrículas no campo.

Em Imbituva, há oito escolas rurais multianos, porém, em 2022, três delas estavam em reforma e os alunos foram remanejados para escolas próximas e, conforme a SME, em 2023, encerradas as reformas, os alunos retornariam às suas respectivas escolas.

Destacamos um dado fundamental da singularidade da microrregião de Prudentópolis: a hegemonia da educação rural. Há predominância de escolas rurais nos municípios, há escolas *do campo* em Prudentópolis, Guamiranga e uma em Imbituva, mas os traços identitários da educação rural permanecem profundamente arraigados em todas as escolas *do* e *no* campo. Obviamente, a identidade dessas instituições de ensino foram se constituindo de forma problemática, desconsiderando a diversidade dos povos que vivem e trabalham nesse território.

Lembremo-nos aqui da heterogeneidade do campo brasileiro:

No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros. A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo. Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e

que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem a sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

Na microrregião de Prudentópolis, essa heterogeneidade se faz presente, há pequenos agricultores em todos os municípios e, ainda, quilombolas, em Ivaí; assentados em Teixeira Soares e faxinalenses em Prudentópolis. Mas toda essa diversidade cultural, esse modo de ser e de viver são desconsiderados pelas Secretarias Municipais de Educação.

Esse *ser-propriadamente- assim* dos sujeitos do campo não deveria estar desvinculado do seu processo formativo, tanto em seu sentido amplo quanto no seu sentido estrito, da educação escolar. Sabemos, no entanto, que algumas Secretarias Municipais de Educação “substituíram” o termo “rural” por “do campo”, em concordância com as políticas de Educação do Campo, nas instituições de ensino, sem romper com os princípios da educação rural. É o caso, por exemplo do município de Prudentópolis, que inclusive aderiu à proposta de formação do Programa Escola da Terra, em 2015 e 2016, porém sem propor nenhuma mudança estrutural no Projeto Político Pedagógico, na organização pedagógica e no planejamento das escolas do/no campo. Os demais municípios seguem na mesma direção. Os critérios para uma escola ser considerada do campo são díspares e, muitas vezes, sem a compreensão teórica do movimento histórico da Educação do Campo.

Trata-se, portanto, da *metamorfose da educação rural*, tendo em vista que a organização pedagógica das escolas *no* campo da microrregião de Prudentópolis é similar às escolas urbanas. Em contrapartida, tal similitude entre campo e cidade não se materializa em termos de condições de trabalho. A isonomia entre os professores do campo e da cidade é forjada nos planos de carreira, mas diametralmente oposta à materialidade das condições de trabalho dos profissionais do campo. A práxis docente no campo, geralmente, é exposta a um processo contínuo de precarização, intensificação do trabalho e a desregulamentação da jornada de trabalho. Vamos nos ocupar detalhadamente dessa questão na próxima seção.

3.2 PLANOS DE CARREIRA DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS: ANÁLISE DOS ASPECTOS RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

A valorização do professor, em seu sentido geral, envolve formação, remuneração e condições de trabalho, e se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira. É a carreira que define normas e regras que promovem o desenvolvimento da vida funcional do professor, até sua aposentadoria, podendo ou não promover sua valorização (GROCHOSKA, 2015). Interessa-nos esclarecer que a carreira regulamenta ou limita as condições de trabalho dos professores, no que diz respeito à hora-atividade, à jornada de trabalho, às formas de contratação e gratificações pela docência em escolas localizadas no campo. No entanto, a remuneração, a formação mínima e a organização e estrutura das carreiras também têm implicações tanto nas condições de trabalho quanto na saúde e bem-estar dos docentes. Por essa razão, esses elementos também serão analisados neste estudo.

No Brasil, há um conjunto de leis e atos normativos que regulamentam a carreira³¹ e o vencimento dos professores. As previsões legais estabelecem a garantia de planos de carreira e remuneração (PCR), mas não há um parâmetro nacional para a constituição das carreiras, as quais são estruturadas em conformidade com os interesses econômico-políticos vigentes, nas diferentes esferas governamentais: nacional, estadual e municipal. No que diz respeito às carreiras municipais, Grochoska (2015) afirma que elas ainda não são estruturadas de forma que valorizem os professores e lhes permitam qualidade de vida.

Masson (2016, p. 159) nos esclarece, ainda, que a regulamentação dos planos de carreira não tem garantido isonomia entre os professores, pois cada estado define critérios e formatos que dificultam a valorização de forma correspondente com a formação e o tempo de exercício na profissão. As carreiras municipais seguem na mesma direção.

Nesse sentido, é possível observar a disparidade entre os planos de carreira dos municípios pesquisados, em termos de estrutura e organização, como veremos no decorrer da seção. A normatização dos planos de carreira, nos municípios, ocorreu, em sua maioria, uma década após a LDBEN nº 9394/96. Somente os municípios de Guamiranga (1997) e Ipiranga (1999) aprovaram o plano de carreira e estatuto do

³¹ Para mais informações sobre os dispositivos legais e atos normativos que tratam da carreira docente e da remuneração, ver Camargo e Jacomini (2011) e Masson (2016).

magistério público municipal, logo após a LDBEN (QUADRO 8), os quais foram reformulados em 2003 e 2012, respectivamente.

QUADRO 8 – PLANOS DE CARREIRA DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2023)

Município	Lei/Atualizações	Forma de ingresso	Formação mínima
Prudentópolis	Lei nº 1.920/2011.	Concurso Público	- Nível Médio com formação de Magistério.
	Lei nº 1.961/2012; Lei nº 2.056/2013; Lei nº 2.116/2014 e Lei nº 2.193/2015.		
Ipiranga	Lei nº 1.266/1999 ³² e Lei nº 27/2012.	Concurso Público	- Pedagogia ou Normal Superior.
Teixeira Soares	Lei nº 1.709/2015	Concurso Público	- Educação Infantil: Nível médio, na modalidade Normal; - Professor: Pedagogia ou Curso Normal Superior; - Outras licenciaturas precedidas de Magistério.
Imbituva	Lei nº 1.550/2014	Concurso Público	- Educação Infantil: Nível médio, na modalidade Normal; - Professor: Pedagogia ou Curso Normal Superior; - Outras licenciaturas precedidas de Magistério.
Ivaí	Lei nº 914/2009	Concurso público/ Outras formas de seleção e contratação pública	- Pedagogia; Curso Normal Superior; - Outras licenciaturas precedidas de Magistério.
	Lei nº 1.082/2014		
Fernandes Pinheiro	Lei nº 343/2007	Concurso público/ Outras formas de seleção e contratação pública	- Nível médio, na modalidade Normal.
Guamiranga	Lei nº 25/1997 e Lei nº 202/2003	Concurso Público	- Nível médio, na modalidade Normal.
	Lei nº 35/2001; Lei nº 482/2009; Lei nº 738/2015 e Lei nº 858/2019.		

Fonte: Site das Câmaras Municipais e planos de carreira dos municípios pesquisados. Organizado pela autora (2023).

Os dados indicam que os municípios que fizeram mais atualizações em seus planos de carreira foram *Prudentópolis* e *Guamiranga*, nos demais municípios não consta atualizações nos sites das Câmaras Municipais.

³² As alterações no Estatuto do Magistério Municipal de Ipiranga podem ser encontradas nas respectivas Leis Municipais: Lei nº 1267/1999; Lei nº 1343/2001; Lei nº 1354/2002; Lei nº 01/2003; Lei nº 1451/2004; Lei nº 02/2004; Lei nº 1490/2005; Lei nº 615/2006 e Lei nº 1652/2006.

Outro dado que chama atenção é a **forma de ingresso na carreira**. Os municípios de *Ivaí* e *Fernandes Pinheiro* admitem outras formas de contratação que não concurso público, em seus planos de carreira, apesar de que para fazer parte da carreira, o ingresso somente é permitido via concurso público. Entretanto, em pesquisa dos últimos processos seletivos e concursos, nos sites das prefeituras, constatamos que todos os demais municípios admitem outras formas de contratação de professores. Trataremos dessa questão, mais detidamente, na seção seguinte.

Quanto à **formação mínima exigida para o ingresso na carreira**, identificamos que a maioria dos municípios admitem a formação em nível médio, na modalidade Normal. A excepcionalidade é nos municípios de *Ipiranga* e *Ivaí* que exigem licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou ainda, no caso de *Ivaí*, que exige licenciatura plena em outras áreas, acrescida do nível médio, modalidade Normal. Cabe destacar que, no município de *Ipiranga*, exige-se como requisito nível superior, porém, no último concurso público (IPIRANGA, 2017) exigiu Magistério Completo para o cargo de professor.

Os planos de carreira também não contemplam a especificidade da formação dos professores do Campo (LEdoC)³³ e Pedagogia da Terra³⁴, mesmo no município de Prudentópolis, que possui o maior número de escolas no campo do Paraná. Não podemos deixar de lembrar que, recentemente, há oferta de um curso de Pedagogia do Campo na região, a *Licenciatura em Pedagogia: docência na Educação Infantil e*

³³ Molina (2017) esclarece que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram concebidos para garantir a formação, no âmbito da educação superior, tanto para os educadores que já atuam nas escolas do campo quanto para a juventude camponesa que nelas possa vir a atuar. Os cursos têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais, ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta estratégia de oferta objetiva também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo. A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

³⁴ De acordo com Arroyo (2012, p. 362), “os cursos de Pedagogia da Terra representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária. Os cursos de formação de professores partem das demandas dos movimentos do campo reunidos na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)”.

anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do Campo³⁵, ofertado na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), em Guarapuava/PR, desde 2018. Tendo em vista a oferta dessas licenciaturas em âmbito regional e nacional, conquistada a partir das lutas dos movimentos sociais, é necessário que elas também sejam previstas nos editais de concursos públicos.

Na Tabela 10 a seguir, apresentamos o vencimento inicial dos professores dos municípios pesquisados, no intuito de identificar quais municípios estão cumprindo a Lei do Piso.

TABELA 10 – VENCIMENTO INICIAL DOS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2023)

Município	Vencimento inicial - 20H R\$	Vencimento inicial - 40H R\$	Ano de referência	Cumprimento do PSPN 2022**
Prudentópolis	1.922,81*	-	PSS 2022	S
Ipiranga	1.900,14	-	PSS 2023	N
Teixeira Soares	2.103,00*	3.845,51	PSS 2022	S
Imbituva	2.260,12 *	3.845,63	Concurso 2022	S
Ivaí	1.685,21	-	PSS 2022	N
Fernandes Pinheiro	1.508,35	-	Concurso 2021	N
Guamiranga	1.659,79	-	PSS 2022	N

Fonte: Tabelas salariais dos municípios pesquisados e editais de concursos e processos seletivos simplificados, organizada pela autora (2023).

*Requisito: Licenciatura em Pedagogia (Prudentópolis) e/ou outra licenciatura precedida de magistério (Imbituva) e normal superior (Teixeira Soares)

**Nos municípios que não têm jornada de 40 horas, consideramos o dobro do vencimento inicial de 20 horas.

O valor dos vencimentos iniciais, para uma jornada de 20 e/ou 25 horas semanais, varia entre R\$1.508,35, em Fernandes Pinheiro, e R\$ 2.260,12, em Imbituva. Isso quer dizer que somente os municípios de *Prudentópolis*, *Teixeira Soares* e *Imbituva* cumprem o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Lembramos que os valores considerados para o cumprimento da lei do piso são referentes ao ano de 2022, o equivalente R\$ 3.845,63. Em 2023 o valor do PSPN foi reajustado em 14,9%, o equivalente a R\$ 4.420,55. Nesse caso, somente Imbituva possui

³⁵ O Curso está aprovado desde dezembro de 2017, é vinculado ao PRONERA e reúne como entidades parceiras além da UNICENTRO, a Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o MST e Comunidades quilombolas do Paraná. Assim como as outras LEdoCs, a oferta é realizada em regime de alternância, uma metodologia educacional organizada em dois tempos de aprendizagem distintos, o Tempo Universidade e Tempo Comunidade (UNICENTRO, 2023).

vencimento equivale ao PSPN de 2023, mas somente para jornada de 20 horas, portanto, todos os municípios pesquisados devem reajustar os vencimentos dos professores para que estejam em acordo com o PSPN.

Cabe destacar que, *Prudentópolis* possui vencimentos no limite do piso salarial de 2022, para uma jornada de 20 horas. O mesmo se pode afirmar sobre os municípios de *Teixeira Soares* e *Imbituva*, para a jornada de 40 horas semanais. Já Ipiranga abriu Processo Seletivo Simplificado, para contratação de docentes, em 2023, com vencimentos inferiores ao reajuste do PSPN.

Eis a aparência da garantia de um direito constitucional que se desnuda quando consideramos a concretude de sua efetivação. Isso porque os municípios têm previsto o reajuste do PSPN somente aos professores que possuem remuneração inferior ao valor do piso, como uma complementação, e não a todos os docentes da rede municipal. Na medida em que o professor ascende na carreira, essa porcentagem é retirada dos seus vencimentos. Na prática, os municípios não têm cumprido a Lei do Piso em sua integralidade, um marco histórico da luta dos trabalhadores da educação por políticas de valorização docente, que tem implicações na carreira dos docentes. Essa estratégia artilosa estimula o “achatamento” das carreiras, considerando que em determinado momento o professor que está ingressando no magistério terá um vencimento equivalente ao professor em final de carreira.

O que parecia um avanço, em 2008, a Lei do Piso tem se tornado um entrave na valorização docente, pela forma como vem se efetivando, pois o piso tem sido tomado como o teto, desconsiderando, inclusive, que ele é a referência para quem tem nível médio e não formação superior. De acordo com Lima e Masson (2020), a questão salarial é um dos motivos decisivos para a desistência da profissão, por isso, é importante que a carreira docente tenha um bom vencimento inicial e final para se garantir a atratividade no ingresso e a permanência na profissão.

Não surpreende que, em 2022, logo após o anúncio do governo federal sobre o reajuste do piso do magistério, a Confederação Nacional de Municípios (CNM) emitiu nota alegando a grave insegurança jurídica, considerando que o municípios teriam um impacto de R\$ 30,46 bilhões, colocando os entes locais em uma difícil situação fiscal e inviabilizando a gestão da educação no Brasil e, ainda, recomendou que os gestores municipais realizassem o reajuste com base no índice inflacionário até que novas informações fossem fornecidas pelo governo federal (CNM, 2022).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2022) também emitiu nota repudiando os argumentos da CNM. Para a CNTE, trata-se de mais um ataque aos trabalhadores da educação, pois a Emenda Constitucional 95 excetuou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) do teto de gastos, o que significa que não faltarão recursos para cumprir o piso. Além disso, o FUNDEB 2022, em nível dos estados, tem previsão de crescimento de mais de 10% (passando de 207,7 bilhões, em 2021, para 225,8 bilhões). Já as complementações federais (VAAF e VAAT) aumentarão cerca de 34,6%, de 2021 para 2022, próximo a 33 bilhões (CNTE, 2022).

Ainda sobre a questão salarial nos municípios, vale destacar que o município de Guamiranga concedeu abono salarial ao quadro do magistério da rede pública municipal de ensino, em efetivo exercício no ensino fundamental e infantil com recursos vinculados ao FUNDEB, em 2001 (Lei nº 135/2001) e 2015 (Lei nº 738/2015). Nos demais municípios, não foi encontrado nenhuma lei correspondente.

Em termos de estrutura dos planos de carreira, os municípios pesquisados, em sua maioria, organizam as promoções em três níveis (médio, superior e pós-graduação *lato sensu*). Ivaí e Imbituva preveem Mestrado ou Doutorado na área da educação, mas não explicitam, em seus planos de carreira, a porcentagem das promoções. Ipiranga é uma exceção, pois é o único município que prevê formação em doutorado, como o último nível de ascensão na carreira. Outro destaque, no município, são as progressões, organizadas em apenas 5 graus, que possibilitam a ascensão máxima em 18 anos. Os demais municípios organizam as progressões, em até 15 classes, com interstícios de 2 e 3 anos, mediante avaliação de desempenho para progressão, a partir de critérios próprios e cursos de qualificação profissional. Já o tempo para se chegar ao vencimento final varia entre 27 e 33 anos, como é possível observar na Tabela 11.

TABELA 11 – ESTRUTURA DOS PLANOS DE CARREIRA DOS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2022)

(continua)

Município	Promoções %				Progressões			
	Grad.	Esp.	Mest.	Dout.	Classes	%	Interstício	Tempo*
Prudentópolis	35	10	-	-	12	3	2 anos	27 anos
Ipiranga	30	8	10	15	5	3	3 anos	18 anos
Teixeira Soares	5	10	-	-	15	1,5	2 anos	33 anos
Imbituva	**	**	**	-	10	3	3 anos	33 anos

TABELA 11 – ESTRUTURA DOS PLANOS DE CARREIRA DOS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2022)

(conclusão)

Município	Promoções %				Progressões			
	Grad.	Esp.	Mest.	Dout.	Classes	%	Interstício	Tempo*
Ivaí	**	**	**	-	12	3	2 anos	27 anos
Fernandes Pinheiro	**	**	-	-	15	2	2 anos	33 anos
Guamiranga	**	**	-	-	10	-	3 anos	30 anos

Fonte: Leis referentes aos planos de carreira dos municípios pesquisados. Organizado pela autora (2023).

*Tempo para ascensão máxima a partir das referências e interstícios.

**Não informado.

Em termos de promoções, somente Prudentópolis, Ipiranga e Teixeira Soares regulamentaram, em seus respectivos PCRs, a porcentagem referente a cada nível atingido, via titulação. Ipiranga, por sua vez, destaca-se na estruturação das promoções em comparação aos demais municípios. Prudentópolis também prevê valores consideráveis para os professores com graduação e especialização. Em contrapartida, Teixeira Soares além de prever uma porcentagem irrisória nas promoções, garante apenas 1,5% de reajuste nas progressões. Nos demais municípios, não há regulamentações nos PCRs.

Um caso atípico é o de Guamiranga, que ainda contempla professores dos anos finais do Ensino Fundamental em seu Plano de Carreira e quadro funcional, com um total de 10 vagas. Porém, a Lei nº 858/2019 alterou o quadro de vagas, reduzindo 3 vagas no quadro funcional dos professores dos anos finais, remanejadas para o cargo de professor I, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (GUAMIRANGA, 2019).

Está claro que a necessidade de regulamentação na estrutura das carreiras, com previsão de promoções e progressões adequadas à formação dos docentes, assegurando remuneração digna, garante, sobretudo, a atratividade na carreira, pois conforme Masson e Fernandes (2020), quando a titulação não proporciona um aumento significativo no vencimento, há possibilidade de abandono da profissão por não ser possível vislumbrar um final de carreira atrativo.

Masson (2017) pontua, ainda, alguns requisitos essenciais para a atratividade na carreira docente, entre eles, a progressão horizontal com interstícios não muito longos; a valorização do professor de acordo com a sua titulação/formação, desde o início da carreira e dispersão salarial ao longo da carreira que garanta a atratividade

para a permanência na profissão, pois a diferença entre o vencimento final e o vencimento inicial não pode ser pequena.

Nesse processo analítico dos planos de carreira dos municípios da microrregião de Prudentópolis, identificamos inúmeras variações, em termos de formas de ingresso, formação mínima exigida, vencimentos e movimentação na carreira. Isso porque cada município, como vimos, possui autonomia político-administrativa para organizar seus PCRs. Não obstante, conforme Flach (2017), a simples existência de Leis de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério não assegura condições dignas de trabalho e de vida aos trabalhadores, considerando que em alguns municípios os PCRs não têm sido atualizados conforme as orientações mais recentes. Por isso, consideramos que um fator determinante para a permanência dos professores na docência no campo são as condições de trabalho. Sabendo disso, retornemos ao nosso ponto de partida: as condições de trabalho dos professores nos planos de carreira.

Os planos de carreira dos municípios que são nosso objeto de estudo possuem características próprias e variadas, em diversos aspectos, considerando a singularidade de cada município. Trata-se de uma tendência desigual na organização e movimentação das carreiras, que também pode ser observada nos dispositivos que tratam especificamente das condições de trabalho. Sabendo disso, buscaremos, nessa seção, identificar nos PCRs, os elementos que dizem respeito às condições de trabalho dos professores, e se esses planos contemplam, de alguma forma, a particularidade dos profissionais do campo.

Obviamente, “a questão da remuneração é fator decisivo para a permanência no magistério” tendo em vista que “a garantia da existência humana depende, em primeira instância, do acesso aos bens necessários à satisfação das necessidades históricas, o que depende essencialmente do recebimento de um salário compatível” (MASSON, 2016, p. 158). Todavia, na singularidade da docência no campo, é preciso acrescentar uma ressalva a essa premissa, complementar, não supressiva. Isso significa que *as condições de trabalho são decisivas para a permanência dos professores na carreira do magistério no campo*. Sabemos que, nessa modalidade de ensino, há um caráter tendencial de alta rotatividade docente, desencadeada por diversos fatores como, dificuldade de acesso às escolas, a precarização e intensificação das condições de trabalho, sobretudo nas escolas multisseriadas, além de outras questões já destacadas anteriormente.

Para além da questão do vencimento inicial e final, assim como da composição da remuneração³⁶, a permanência na docência do campo está correlacionada a um conjunto de elementos que possibilitam a realização do trabalho sem perder de vista a qualidade de vida dos docentes, que são justamente as *condições adequadas de trabalho*, as quais são tratadas de forma tangencial nos planos de carreira. Lembremo-nos que as condições de trabalho envolvem vários elementos, entre eles: a) recursos físicos e materiais (material didático, equipamentos de informática, bibliotecas, instalações físicas); b) profissionais da educação (quantidade suficiente de funcionários: professor, diretor, pedagogo, secretário e auxiliar de serviços gerais); c) jornada de trabalho; d) hora-atividade; e) número de alunos por turmas; f) saúde do trabalhador; g) regime de contratação; h) gratificações.

Os dispositivos legais e atos normativos que tratam da Educação do Campo, como destacado anteriormente, regulamentam alguns elementos das condições de trabalho dos professores, no que diz respeito aos **recursos físicos e materiais**, entre eles: a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos; a garantia de condições de infraestrutura; construção e/ou reforma, adequação e ampliação de escolas do/no campo. No entanto, essas questões são de iniciativa dos gestores municipais e dependem de disponibilidade financeira, entre outras questões. Portanto, não há menção sobre esses elementos nos PCRs.

Em relação aos **profissionais da educação**, a legislação prevê somente a supervisão pedagógica permanente às escolas multisseriadas (BRASIL, 2008), mas os PCRs, em geral, desconsideram esse elemento, pois há menção apenas em alguns planos sobre a quantidade de vagas total do quadro do magistério, em Prudentópolis, Teixeira Soares e Imbituva (TABELA 12). Outro elemento fundamental, em termos de condições de trabalho, é o **número de alunos por turma**, absolutamente desconsiderado nos planos. A Tabela 12 apresenta alguns elementos que dizem

³⁶ Vale destacar, a título de esclarecimento, as diferenças nos conceitos de salário, remuneração e vencimento. Conforme Camargo *et al.* (2009, p. 342, grifos dos autores) “salário é definido juridicamente como uma retribuição paga diretamente pelo empregador ao empregado pelo tempo de trabalho realizado. Assim, só o montante pago pelo empregador a título de retribuição é considerado ‘salário’ – nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já o termo ‘vencimento’, é definido legalmente (lei n. 8.112, de 11/12/1990, Art. 40) como ‘retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei’. Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida isonomia. O conceito de ‘remuneração’, por sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou bens pagos pelo serviço prestado, incluindo valores pagos por terceiros. A remuneração é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles o salário, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador. O salário é, assim, uma parte da remuneração”.

respeito às condições de trabalho dos docentes e que estão regulamentados nos PCRs.

TABELA 12 – DADOS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CAMPO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2022)

Município	Jornada de trabalho - H	Nº de vagas	H/A	Vencimento inicial	Gratificações (%)
Prudentópolis	20	500	1/3	1.922,81	Multisseriadas – 10% Deslocamento – até 30%
Ipiranga	25	*	4 horas	1.900,14	-
Teixeira Soares	40	180 + 60 EI	30%	2.103,00	Multisseriadas – até 15%
Imbituva	40	273 + 50 EI	33%	2.260,12	Multisseriadas – 10%
Ivaí	20	-	10%	1.685,21	-
Fernandes Pinheiro	40	-	4 horas	1.508,35	Escolas de difícil acesso - 10%
Guamiranga	25	73	20%	1.659,79	-

Fonte: Planos de carreira municipais. Organizado pela autora (2023).

* De acordo com as necessidades do ensino municipal.

No que se refere à **jornada de trabalho**, os dados indicam a predominância da jornada semanal de até 25 horas, apenas Teixeira Soares, Imbituva e Fernandes Pinheiro admitem jornada de 40 horas para os professores de Educação Infantil. No entanto, Fernandes Pinheiro, no último concurso público (2021), não abriu vagas para jornada de 40 horas. Cabe destacar que, em Guamiranga e Ipiranga, as jornadas de trabalho são de 25 horas semanais. Ipiranga dispõe, no Art. 25 do Plano de Carreira, que as 5 horas que excedem a carga horária semanal pode ser cumprida em local de livre escolha para planejamento, pesquisa, qualificação profissional, correção de provas, ou ainda, pode ser solicitado pela chefia imediata ou órgão municipal de educação para exercer atividades de ajuda administrativa e reuniões extraordinárias que não constam como obrigação do professor (IPIRANGA, 2012).

A jornada de trabalho suplementar também é regulamentada nos planos de carreira, com o objetivo de suprir as vagas de trabalho com profissionais do próprio quadro funcional. Essa é uma estratégia dos gestores municipais que gera preocupação, pois não há estabilidade e os vencimentos podem ser inferiores ao vencimento inicial dos professores efetivos e até mesmo dos temporários, como no caso de Prudentópolis que estipula, no Art. 72, “pagamento de adicional de 80% sobre o nível de vencimento da formação do professor, classe A, proporcional à ampliação da jornada de trabalho” (PRUDENTÓPOLIS, 2011). O número de vagas e carga

horária semanal é regulamentada pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) e o pedido para ampliação da jornada é realizado na própria SME, mediante protocolo. O único município que não instituiu o regime de jornada suplementar é Guamiranga.

Outro elemento fundamental na composição da jornada de trabalho é a **hora-atividade**, que segundo a Lei nº 11.738/08, o limite máximo é de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Conforme Brandalize (2022), 1/3 de hora-atividade equivale a 6 horas e 40 minutos, para uma jornada de 20 horas semanais e 13 horas e 20 minutos para uma jornada de 40 horas semanais. Nesse aspecto, a maioria dos municípios não cumprem o disposto em lei, é o caso de Teixeira Soares, Ipiranga, Guamiranga e Ivaí, que têm a menor carga horária destinada à hora-atividade. Contraditoriamente, o município de Ivaí reformulou o seu plano de carreira, nos termos das Leis nº 9.394/96, nº 11.494/07 e nº 11.738/08, mas estabeleceu, no § 2º, do Art. 31, que as horas destinadas às atividades complementares ao exercício da docência, não poderão ser inferiores a 10 (dez) por cento da jornada total de trabalho (IVAÍ, 2009), uma quantidade muito inferior ao estabelecido pela lei federal. Já em Teixeira Soares, a implantação da hora-atividade ocorreu de forma gradativa, em 2015 - 20% (4 horas semanais); 2016 e 2017 – 25% (5 horas semanais) e 2018 – 30% (6 horas semanais) (TEIXEIRA SOARES, 2015).

Não poderíamos deixar de lembrar que, nas escolas multisseriadas, a jornada de trabalho se amplia de forma exponencial, conforme revelam pesquisas realizadas nesse contexto (TABELA 5), tendo em vista que os professores desempenham atividades que vão além da dimensão pedagógica, seja de natureza administrativa ou até mesmo de serviços gerais. É o que chamamos de desregulamentação da jornada de trabalho, pois o tempo de trabalho excede o mínimo regulamentado nos planos de carreira. Nas palavras de Marx (2017, p. 306), “a jornada de trabalho é, pois, determinável, mas é, em verdade, indeterminada”. Não obstante, em muitos casos, os profissionais ainda têm um número reduzido de horas-atividade.

Não estamos tratando aqui apenas do tempo de trabalho, mas sobretudo do tempo de vida que está sendo usurpado pela avidez do sistema capitalista. Com razão, Marx (2017, p. 337) afirma:

[...] é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual,

para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabbatismo – é pura futilidade! Mas em seu impulso cego e desmedido, sua voracidade de lobisomem por mais-trabalho, o capital transgride não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos. Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. (MARX, 2017, p. 337).

Tais questões incidem sobre a saúde do trabalhador. As pesquisas têm mostrado um crescente e contínuo processo de adoecimento dos docentes. No entanto, na atual conjuntura, grupos conservadores vêm sustentando a tese de que os servidores públicos são uma categoria privilegiada. Entretanto, ao contrário do que se propaga nas mídias sociais, “a referência não é mais a sociedade e menos ainda a esfera pública, único espaço que pode garantir direitos universais. A referência agora é o mercado, para o qual não há direitos, mas competição e a lei do mais forte” (FRIGOTTO, 2017, p. 28).

Para Frigotto (2017, p. 28), trata-se do desmonte do poder dos sindicatos e da anulação das leis que davam alguma estabilidade e direitos aos trabalhadores, pois “flexibilizar as leis trabalhistas se constituiu em sinônimo de perda de direitos e superexploração e desemprego”. Para o autor, no âmbito da educação, “os novos pedagogos são intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiões do capital: Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento”.

No plano prático-social, a estimada estabilidade funcional é posta em segundo plano e substituída por novas formas de contratação. A maioria dos municípios adotou o **regime de contratação** por tempo determinado para admissão de professores, como é possível observar na Tabela 13.

TABELA 13 – DADOS SOBRE O REGIME DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2023)

(continua)

Município	Concursados	Temporários	CLT	Últimos Processos Seletivos		
				Tipo	Ano	Vagas
Prudentópolis	273	75	-	PSS	2022	CR*
Ipiranga	92	-	-	PSS	2023	2+CR*
Teixeira Soares	62	33	-	PSS	2022	35

TABELA 13 – DADOS SOBRE O REGIME DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2023)

Município	Concursados	Temporários	CLT	(conclusão) Últimos Processos Seletivos		
				Tipo	Ano	Vagas
Imbituva	168	7	30	Concurso	2022	88
Ivaí	65	16	-	PSS	2022	15
Fernandes Pinheiro	43	24	-	Concurso	2021	15
Guamiranga	47	7	-	PSS	2022	06

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2023). Organizado pela autora (2023).

*CR: Cadastro de reserva.

Os dados apresentados evidenciam uma tendência crescente no número de professores contratados por tempo determinado. Em 2021, no primeiro momento da coleta de dados, a quantidade de professores temporários era muito pequena, tendo em vista que os dados eram do Censo Escolar de 2020, ano em que as aulas presenciais foram suspensas, em decorrência da pandemia da COVID-19 e substituídas pelo modelo de ensino remoto, que reduziu consideravelmente o quadro funcional dos municípios, acirrando ainda mais o processo de intensificação do trabalho dos professores, como alertado anteriormente.

Interessa-nos esclarecer que todos os municípios vêm adotando o sistema de contratação por tempo determinado. Os últimos concursos públicos realizados nos municípios seguem em duas direções opostas: ou encerraram o prazo de vigência, como no caso de Prudentópolis, Imbituva e Guamiranga, ou foram realizados recentemente, com uma quantidade irrisória de vagas, a exemplo de Ivaí, com uma vaga, (IVAÍ, 2018) e Ipiranga, com oferta de cadastro de reserva (IPIRANGA, 2017). Somente Fernandes Pinheiro ofertou uma quantidade maior de vagas, 15. Ipiranga era o único município que não possuía professores temporários até 2022, mas realizou contratação temporária, via Processo Seletivo Simplificado (PSS) em 2023.

Imbituva, por sua vez, é a exceção, nesse momento histórico, isso porque abriu concurso em 2022, com oferta de 88 vagas, sendo 80 vagas de Professor de Ensino Fundamental Anos Iniciais e/ ou Educação Infantil e 08 vagas de professor de Educação Infantil. No entanto, não podemos desconsiderar a defasagem histórica no quadro funcional de professores do município, que não realizava concurso público há uma década, o último havia sido realizado em 2012.

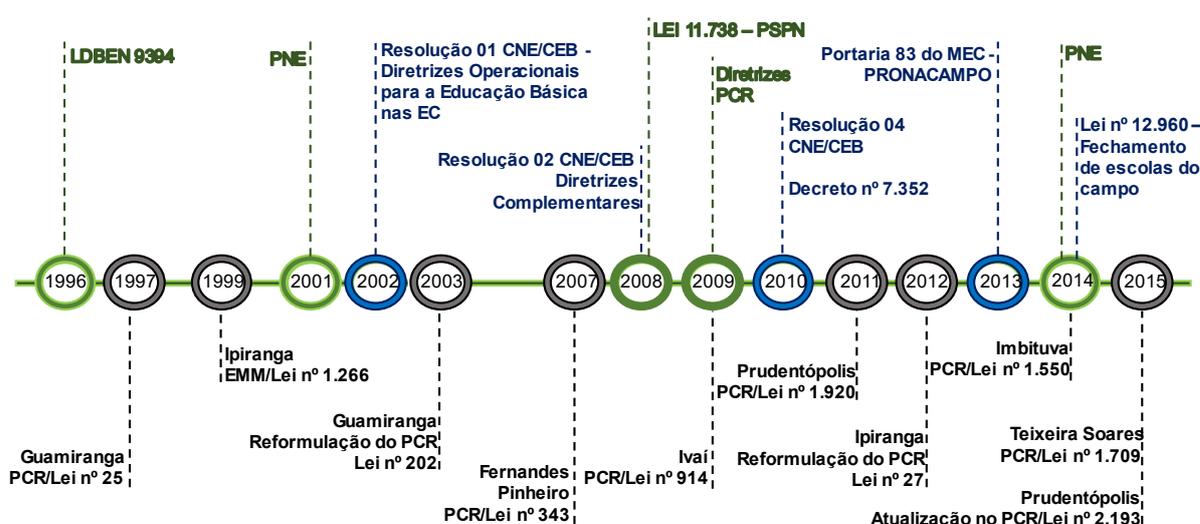
Outro destaque, que não poderíamos deixar de mencionar, é o caso de Teixeira Soares, que abriu concurso público em 2019, ofertando somente seis vagas

para professor, acrescido de cadastro de reserva, e no ano seguinte abriu PSS com oferta de 20 vagas. O município que admitia a contratação de terceirizados, em 2021, e, atualmente, aumentou o número de professores temporários, sem terceirização.

Os dados recém-descritos indicam um quadro de precarização das condições de trabalho dos docentes em suas múltiplas formas. No que se refere ao regime de contratação, conclui-se que a estabilidade na carreira é, de fato, um direito de poucos. Além disso, os municípios não preveem concursos e testes seletivos específicos para as escolas do/no campo e, ainda, não contemplam a formação dos professores licenciados em Educação do Campo e Pedagogia da Terra. Os municípios deveriam ofertar vagas específicas para as escolas do/no campo e contemplar essa formação realizada, sobretudo, nas universidades estaduais do Paraná.

As normativas sobre as condições de trabalho dos professores do campo, nos planos de carreira, limitam-se à **gratificação** de deslocamento e docência em escolas multisseriadas, conforme os dados apresentados na Tabela 12, mas somente nos municípios de Fernandes Pinheiro, Imbituva, Teixeira Soares e Prudentópolis. Essas normativas além de serem aprovadas tardiamente, nesses três últimos municípios, em 2014 e 2015 (Figura 7), tratam minimamente da particularidade do trabalho dos professores nas escolas do/no campo.

FIGURA 7 – LINHA DO TEMPO SOBRE AS REGULAMENTAÇÕES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DE VALORIZAÇÃO DOCENTE E PLANOS DE CARREIRA DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (1996-2015)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante dessa realidade, torna-se manifesto duas tendências nos planos de carreira: a morosidade dos municípios em implementar PCRs e o não-reconhecimento e desvalorização da particularidade da Educação do Campo. Os dados recém-apresentados ilustram um forte distanciamento entre o regulamentado e o implementado. Tal distanciamento constitui umas das bases fundamentais para a precarização e intensificação do trabalho, em suas múltiplas formas. As normativas sobre a valorização docente e a Educação Básica do Campo são tratadas de forma parcial e fragmentada nos PCRs.

Em Prudentópolis, município que possui o maior número de escolas do/no campo do estado do Paraná, aprovou somente em 2015 (Lei nº 2.193) gratificação de 10% sobre o vencimento inicial, ao professor que exerce docência nas escolas multisseriadas, com a ressalva de que o professor deve ser o único funcionário efetivo do estabelecimento de ensino (PRUDENTÓPOLIS, 2015). Isso significa que a gratificação é somente para as escolas unidocentes, em que o professor exerce atividades pedagógicas, administrativas (matrículas, orçamentos e compra de materiais com as verbas da escola, entre outras) e de serviços gerais (preparação do lanche, limpeza da escola etc.). Nessas escolas, os professores contam com o auxílio de uma estagiária, que é responsável por assumir a turma no momento da hora-atividade do professor.

No município de Imbituva, também há gratificação pela docência em classes multisseriadas (Art. 71), o equivalente a 10% sobre o vencimento inicial e proporcionalmente à carga horária de trabalho (Art. 72) (IMBITUVA, 2014). Já em Teixeira Soares, a gratificação é calculada sobre o vencimento da classe e nível do servidor, conforme a organização das turmas: 5% pela docência em turmas compostas por 2 séries; 10% pela docência em turmas compostas por 3 séries; e 15% pela docência em turmas compostas por 4 séries (Art. 39) (TEIXEIRA SOARES, 2015).

A excepcionalidade é do município de Ipiranga, que prevê, no Art. 101º, gratificação de 30% do vencimento básico previsto para o cargo de professor com formação em magistério, no primeiro grau (nível) de progressão pela preparação de merenda escolar e/ou conservação do estabelecimento escolar (IPIRANGA, 2012).

Tais gratificações não valorizam a especificidade do trabalho do docente do campo, considerando a sobrecarga de trabalho, com o acúmulo de distintas funções. Nesse ponto, faz-se necessário destacar que as escolas *no campo* necessitam de

quantidade suficiente de profissionais da educação para atender as demandas das instituições, sobretudo no que diz respeito às atividades administrativas e de serviços gerais, dada a incompatibilidade e disparidade organizacional em relação à práxis docente. Não é possível naturalizar o fato de que o professor que atua no campo deve se responsabilizar pela preparação de merenda escolar, limpeza e conservação do estabelecimento escolar e que uma mera gratificação seria suficiente.

No que se refere às gratificações, afirmamos a necessidade de uma remuneração digna a todos os docentes, e, na singularidade da docência no campo, gratificações de deslocamento e/ou de estadia, aos docentes que necessitam permanecer na comunidade/localidade onde trabalham durante a semana, são fundamentais para permanência desses profissionais no campo, em todos os municípios e com valores reais que possam suprir as despesas desses docentes.

A **gratificação de função por deslocamento** de longa distância é prevista somente em Prudentópolis e Fernandes Pinheiro. Em Prudentópolis, o Art. 36, da Lei nº 1.920/2011, estabelece que a gratificação será paga sobre o vencimento inicial e a porcentagem depende da distância, conforme o disposto na respectiva lei, a saber: “I – acima de 10 (dez) Km até 20 (vinte) Km de deslocamento – 15% (quinze por cento); II – acima de 20 Km até 30 Km de deslocamento – 25% (vinte e cinco por cento); III – acima de 30 Km de deslocamento – 30% (trinta por cento)” (PRUDENTÓPOLIS, 2011, p. 8). Em Fernandes Pinheiro, foi instituída gratificação pelo exercício em escolas de difícil acesso (Art. 27), que corresponde a 10% sobre o vencimento básico, proporcionalmente à carga horária de trabalho (Art. 29) (FERNANDES PINHEIRO, 2007).

Não poderíamos deixar de mencionar que o município de Fernandes Pinheiro também prevê, no Art. 47, prêmios e diplomas de mérito educacional aos profissionais que se destaquem no desenvolvimento de trabalho pedagógico de valor real para elevação da qualidade de ensino (FERNANDES PINHEIRO, 2007). Sabemos que essa política meritocrática de recompensa tem efeitos puramente negativos sobre a saúde dos professores, “tanto pela pressão a que estão submetidos para não perder pontos na avaliação como por trabalharem sem condições para fazê-lo, pois podem perder a gratificação no tempo em que estiverem afastados do trabalho” (GOUVEIA, 2016, p. 212-211).

Os demais municípios não preveem dispositivos, em seus planos de carreira, que tratam da singularidade da docência no campo. É o caso de Ivaí, que possui 1

escola no campo, com 12 professores e 175 alunos e Guamiranga, com 3 escolas no campo, 26 professores e 312 alunos (TABELA 9). No caso de Guamiranga, a maioria das matrículas são em uma escola de distrito, localizada na área rural, mas não é considerada como escola do campo, nem rural.

Em termos prático-sociais, não há garantia de *condições adequadas de trabalho* aos professores das redes municipais, sobretudo aos docentes do campo. Os PCRs tratam genericamente dessa questão, regulamentando apenas alguns elementos, a saber: jornada de trabalho, hora-atividade, regime de contratação e gratificações. Embora sejam previstas, nos PCRs, jornadas de 20 a 40 horas semanais, a maioria dos municípios não cumpre o limite máximo de dois terços de atividades de interação com os educandos, o que significa que a jornada de trabalho dos professores se amplia para além dos limites legais e “invade” a vida cotidiana dos professores, para cumprir as demandas da profissão.

No campo, há um agravamento desse processo, sobretudo pela demanda de atividades que, muitas vezes, ultrapassam a dimensão pedagógica, especialmente nas escolas multisseriadas. A esses profissionais, em alguns municípios, são previstas gratificações, com valores irrisórios, que não valorizam a totalidade do trabalho desenvolvido pelos professores. Em relação ao regime de contratação, a exceção tornou-se regra. Os concursos públicos são substituídos pelos contratos temporários, contrariando o disposto na CF/1988 e nas políticas de valorização docente.

No exposto, fica claro que a garantia de *condições adequadas de trabalho* aos professores do campo não ultrapassa o plano formal. Para além das políticas de valorização docente e de Educação Básica do Campo, está a precarização do trabalho e o desmonte das escolas do/no campo. Essa questão será tratada, em detalhes, nas seções seguintes.

3.3 A MATERIALIDADE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS

Em nossas exposições anteriores, chamamos a atenção para a desregulamentação das condições de trabalho dos professores nas políticas de valorização docente e de Educação do Campo e, conseqüentemente, nos planos de carreira e remuneração dos municípios da microrregião do Prudentópolis. As

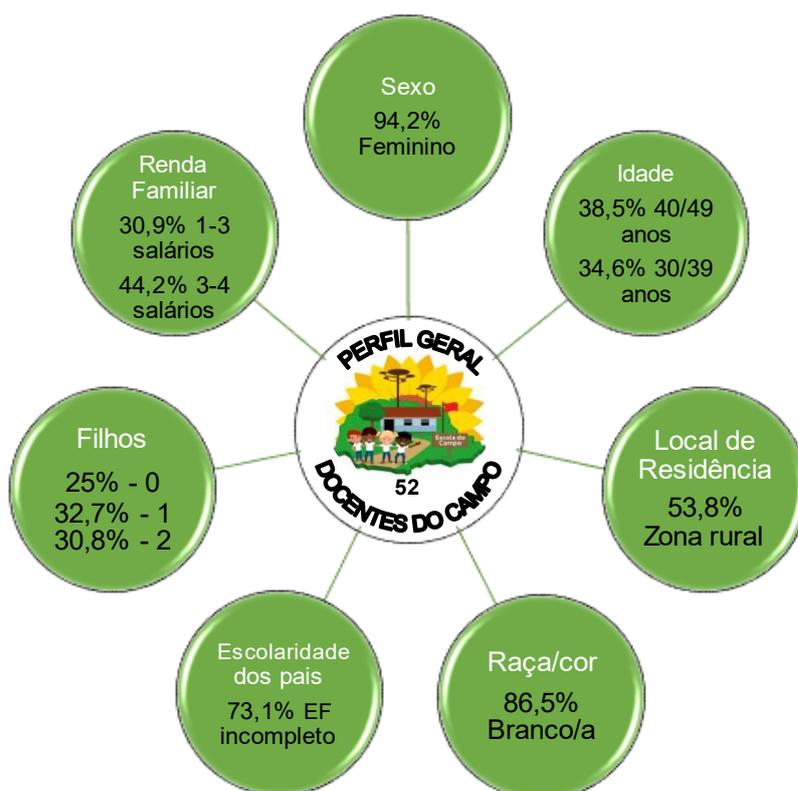
normativas que tratam dessa questão são limitadas e têm efeitos contraditórios na realidade objetiva, sobretudo na docência no campo. A práxis docente dos professores do campo, em termos histórico-sociais, é precarizada e menosprezada pelos gestores municipais.

Para compreender a materialidade das condições de trabalho dos professores do campo, dos municípios da microrregião de Prudentópolis enviamos questionário, via *formulário online* do *Google Forms* (APÊNDICE A), aos professores da rede municipal de ensino dos referidos municípios. Como destacado anteriormente, os questionários foram encaminhados por intermédio das Secretarias Municipais de Educação a 61 escolas (do campo e/ou rurais) e 312 professores, no final do primeiro semestre de 2021 (junho) e reencaminhados ao final do ano letivo (novembro). No primeiro momento da coleta de dados, os municípios ainda estavam trabalhando de forma remota, tendo em vista a pandemia da COVID-19, e, somente, no segundo semestre, as aulas retornaram de forma presencial, inicialmente de forma híbrida e mais ao final do semestre de forma totalmente presencial. Sob tais condições, apenas 42 (13,5%) professores responderam ao questionário, um número significativo, considerando a sobrecarga de trabalho dos docentes nesse período.

Na tentativa de ampliarmos o número de participantes da pesquisa, em outubro de 2022, os questionários foram reencaminhados a todas as escolas *no campo* dos municípios da microrregião de Prudentópolis, a saber: 59 escolas e 368 docentes. Nesse terceiro momento, mais 10 professores responderam ao questionário. Ao final da coleta de dados, totalizaram 52 professores (14,1%) que participaram da pesquisa. Para identificarmos os docentes participantes da pesquisa, utilizamos a letra P, seguida do número equivalente de acordo com a ordem das respostas no questionário, a saber: P1, P2, P3 e assim sucessivamente, destacando no texto, em *itálico*, as suas respostas.

A partir dos questionários, foi possível identificar dados gerais sobre o perfil dos professores, a carreira docente, bem como dados específicos sobre as suas condições de trabalho. Sabendo disso, começamos pela análise do perfil geral e profissional dos docentes do campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis (FIGURAS 8 e 9).

FIGURA 8 – PERFIL GERAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)

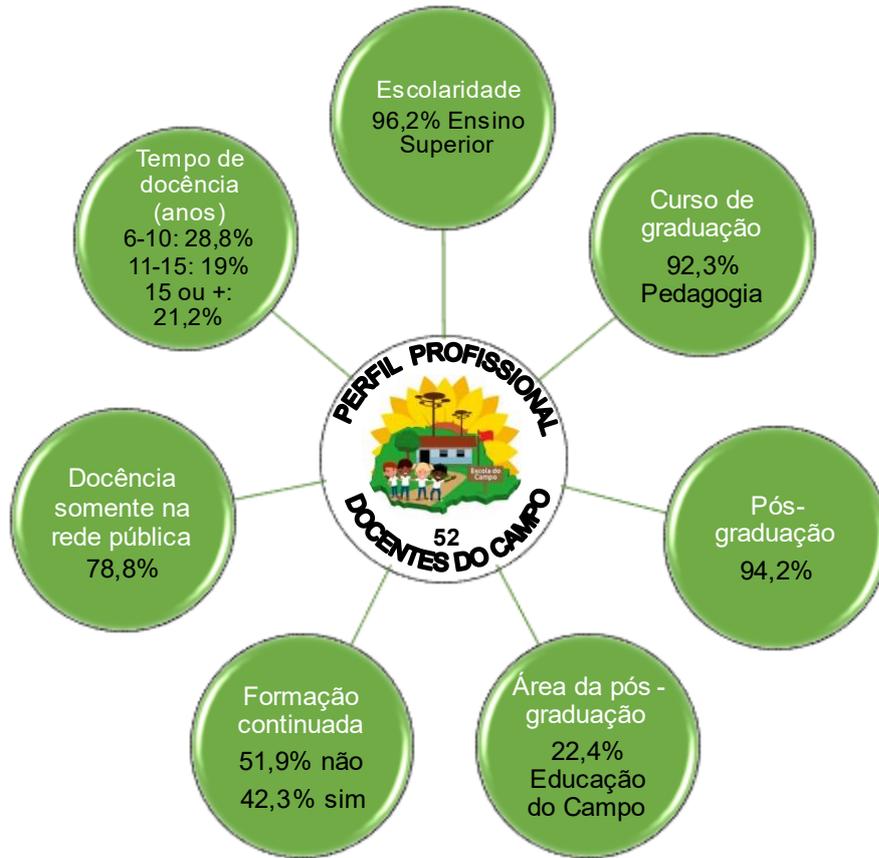


Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Os dados apresentados revelam que a maioria dos professores são brancos/as, do sexo feminino, com idade entre 30 e 49 anos e uma parcela significativa dos docentes, 53,8%, residem na zona rural. As famílias são constituídas, em média, de três a quatro pessoas, e a renda média familiar está entre um a quatro salários mínimos. Já a escolaridade dos pais segue a tendência nacional, 73% possuem Ensino Fundamental incompleto.

Em relação à formação dos docentes das escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis, constatamos que 96,2% possuem Ensino Superior. Desse total, 92,3% possuem formação em Pedagogia e 94,2% possuem curso de pós-graduação, em nível *lato sensu*, porém, somente 11 professores (22,4%) possuem pós-graduação na área da Educação do Campo. No que se refere à formação continuada, 42,3% dos docentes estavam realizando algum curso no momento da realização da pesquisa, como podemos observar na Figura 9.

FIGURA 9 – PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

O tempo de docência é bastante diversificado e varia de 1 até 30 anos de carreira, porém, a maioria dos professores possui entre 6 e 10 anos (28,8%) e 15 anos ou mais (21,2%), de profissão docente. Esse tempo foi cumprido predominantemente na rede pública de ensino (78,8%). Além da docência nos municípios pesquisados, 13,5% dos professores têm vínculo funcional em outro município, a saber: Ponta Grossa, Ivaí, Reserva, Prudentópolis, Guamiranga e Irati.

Outro dado levantado diz respeito ao motivo para o ingresso e permanência na carreira docente (GRÁFICOS 1 e 2). Sabemos que há um conjunto de fatores que influenciam no momento da escolha da profissão, e, ainda, que a carreira no magistério não é valorizada no Brasil, o que tem efeitos negativos em termos de atratividade na carreira. Não surpreende, dessa forma, o fato de que a principal motivação para a escolha do magistério é a vocação.

GRÁFICO 1 – PRINCIPAL MOTIVO PARA A ESCOLHA DO MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)

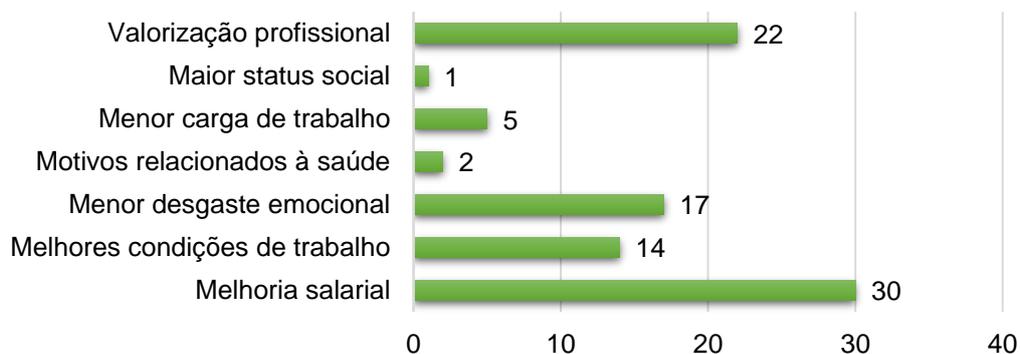


Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Desde as suas origens o exercício da docência esteve relacionado à vocação ou sacerdócio, conforme nos lembra Oliveira (2010), e se faz presente até os dias atuais, como é possível observar nos dados levantados. A vocação pela profissão está associada à dimensão subjetiva da valorização do professor – da qual falaremos adiante. Por essa razão, muitos docentes “consentem” com condições inadequadas de trabalho, pelo “amor” à profissão.

Para além da vocação e considerando os demais aspectos, apresentados no Gráfico 1, para o ingresso na carreira, constatamos que nem todos os docentes têm a pretensão de permanecer no magistério. Do total de docentes pesquisados, 17,3% mudariam de profissão e 36,5% talvez. A *remuneração* e a *valorização profissional* são as principais motivações para a mudança de profissão. Outros fatores como *menor desgaste emocional* e as *condições de trabalho* também são fundamentais para a permanência na carreira docente (GRÁFICO 2).

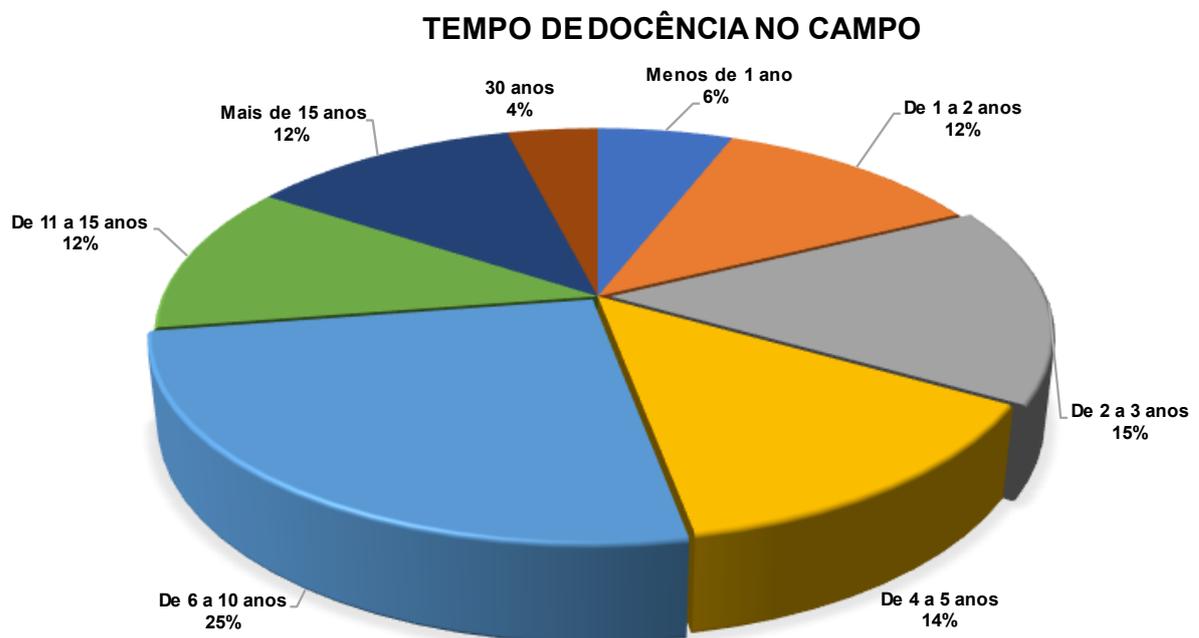
GRÁFICO 2 – PRINCIPAIS MOTIVOS PARA A MUDANÇA DE PROFISSÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2022).

Em relação ao tempo de docência em escolas no campo (GRÁFICO 3), embora também seja bastante diversificado, entre dois meses a 30 anos, constatamos que grande parte dos docentes (28%) possui de um a três anos de docência em escolas no campo. Isso nos remete ao problema central nas escolas do/no campo, a alta rotatividade docente, sobretudo pela distância entre a residência e a escola, associado ao regime de contratação por tempo determinado.

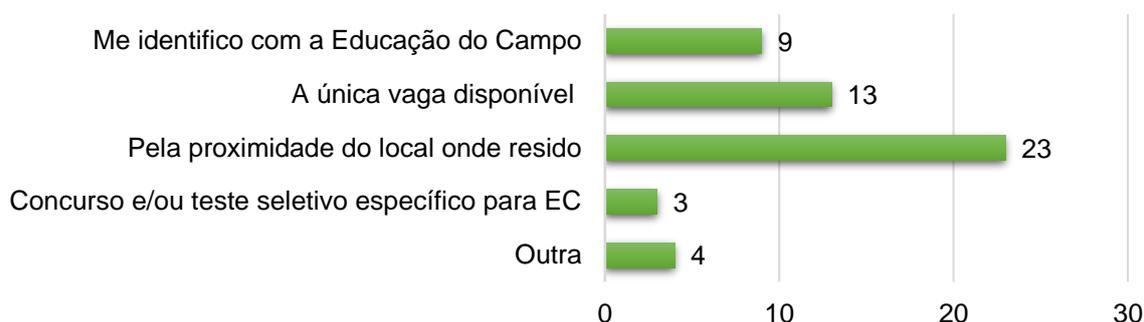
GRÁFICO 3 – TEMPO DE DOCÊNCIA NO CAMPO DOS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Os dados levantados indicam que os profissionais que possuem maior tempo de trabalho, no campo, em sua maioria, residem próximo à escola. Esse também é o principal fator para o ingresso na docência em escolas no campo (GRÁFICO 4). Está clara a necessidade de contratação de profissionais que residam próximo às escolas, mediante a realização de concursos públicos específicos para o campo.

GRÁFICO 4 – FORMA DE INGRESSO DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2022).

A “falta de opção” é outro fator mencionado pelos docentes para o ingresso na docência do campo. Com frequência, muitos docentes assumem o cargo por ser a única vaga disponível e com expectativas de transferência para a cidade ou uma instituição mais próxima à sua residência. Ramos (2020) nos ajuda a compreender esse contexto esclarecendo que, no espaço rural, há mais professores temporários do que no espaço urbano, acarretando duas situações, por um lado, uma constante rotatividade docente e, por outro, formas de contratações precárias dos professores.

Pereira Junior e Oliveira (2016) trazem importantes contribuições para a compreensão da rotatividade dos professores nas escolas, que pode ser explicada por muitos fatores, desde a mobilidade interna às redes e ao sistema, em que os professores optam por mudar de escola por questões de ordem pessoal ou profissional, com o objetivo de buscar melhoria nas suas condições de trabalho ou até mesmo maior comodidade, em termos de localização geográfica, até em função de abandono da profissão.

O fato é que a constante rotatividade docente configura um desafio para a educação, sobretudo, no contexto rural, em virtude da mudança constante de professores, seja pela rescisão dos contratos de trabalho, ou ainda pela nomeação de professores que fazem concurso e são chamados para assumirem a vaga em escolas rurais e, quando há oportunidade, tentam transferências para as escolas da cidade, situação que acompanha a história da educação no espaço rural (RAMOS, 2020).

Para além de questões de deslocamento e estabilidade funcional, é preciso considerar a necessidade do estabelecimento de vínculos entre os docentes com a escola e a comunidade. Sabemos que as famílias, em escolas do/no campo, contribuem na manutenção das instituições e esse trabalho, realizado de forma

coletiva, fortalece a união entre família e escola e a luta contra as políticas de nucleação e de transporte escolar.

Souza (2020), a partir de narrativas autobiográficas de professoras de escolas rurais de Capim Grosso, afirma que o fato de todas as professoras terem sido fundadoras de escolas rurais e, por conta de seus engajamentos com as comunidades e compromisso com a educação, contribuiu com a luta por melhorias estruturais nas escolas onde trabalhavam.

No entanto, a partir dos dados levantados, é possível observar a ausência e/ou insuficiência de concursos e testes seletivos específicos para as escolas do/no campo, pois apenas dois docentes relataram ter ingressado na carreira mediante teste seletivo específico para essas escolas. A rigor, os últimos concursos e testes seletivos dos municípios pesquisados não disponibilizavam vagas específicas para o campo, o que têm efeitos profundamente negativos nessa modalidade de ensino, considerando que a proximidade entre a residência e o trabalho é um dos fatores decisivos para a permanência dos professores na docência no campo (FIGURA 10). Como é o caso do município de Prudentópolis, que possui a maior extensão territorial da microrregião e o sexto no *ranking* estadual, e o maior número de escolas no campo do estado, não previu vagas específicas para o campo, no último teste seletivo para admissão de professores (PRUDENTÓPOLIS, 2022). Eis um dos motivos para a alta rotatividade docente nessas escolas.

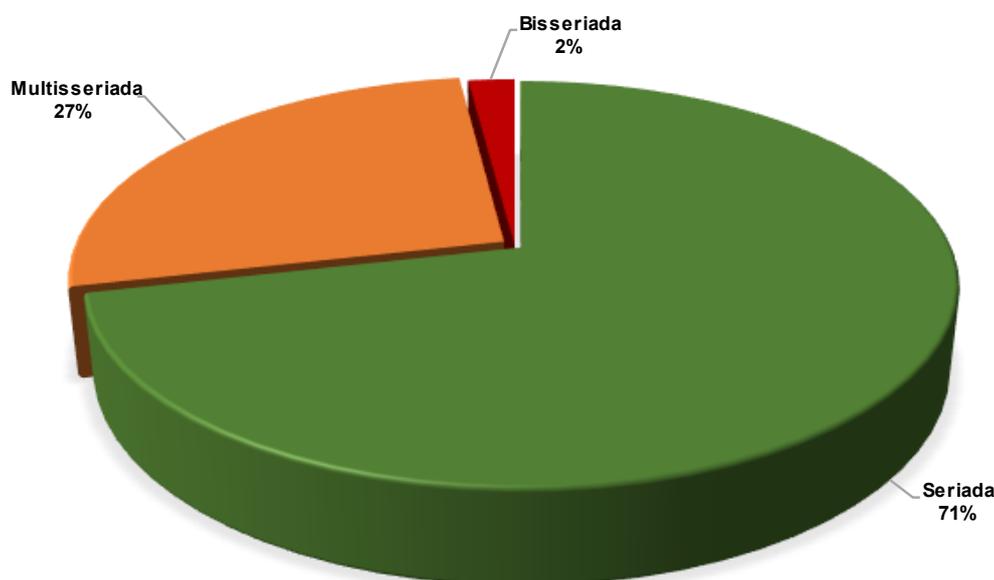
Contudo, há vários exemplos de municípios que têm realizado concursos públicos com vagas específicas para o campo. Em Altamira/PA, a prefeitura municipal abriu concurso ofertando vagas exclusivas para professor de escolas do campo, indígena e de área extrativista (ALTAMIRA, 2020). Em Marabá/PA, o concurso, realizado em 2018, previa vagas para agente de serviços gerais na zona rural e professor licenciado em Pedagogia, na zona rural, especificando o Polo de trabalho (MARABÁ, 2018). O município de Irati/PR, em 2012, também atendeu à particularidade do campo no concurso, estabelecendo no edital a escola de lotação e o número de vagas ofertadas. Trata-se de uma alternativa viável para reduzir a rotatividade docente no campo e oportunizar aos professores, que residem na comunidade ou próximo a ela, fixarem lotação em escolas do campo.

Se levarmos em consideração que não é do interesse dos gestores públicos a manutenção de escolas do/no campo, podemos caracterizar a ausência de concursos e testes seletivos específicos para o campo como uma estratégia dos

gestores municipais para o desmonte dessas escolas. Se não tem professores, conseqüentemente, não tem alunos e não terá mais escolas. Aqui entra em cena a política de transporte escolar e de nucleação das escolas do/no campo.

A organização das escolas do/no campo também tem impactos na rotatividade docente. Como destacamos anteriormente, as escolas multisseriadas compõem a maioria das instituições de ensino do campo nos municípios da microrregião de Prudentópolis. Eis um grande desafio aos profissionais que atuam nessas escolas, sobretudo aos docentes que não possuem formação continuada ou pós-graduação na área da Educação do Campo. Apesar da maioria dos docentes (71%) afirmarem que trabalham em escola seriada (GRÁFICO 5). Nos relatos de alguns professores que trabalham com multisséries, como veremos mais adiante, identificamos as dificuldades e limites encontrados pelos docentes, em termos de condições de trabalho, o que justifica a sua preferência pelo ensino seriado.

GRÁFICO 5 – ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

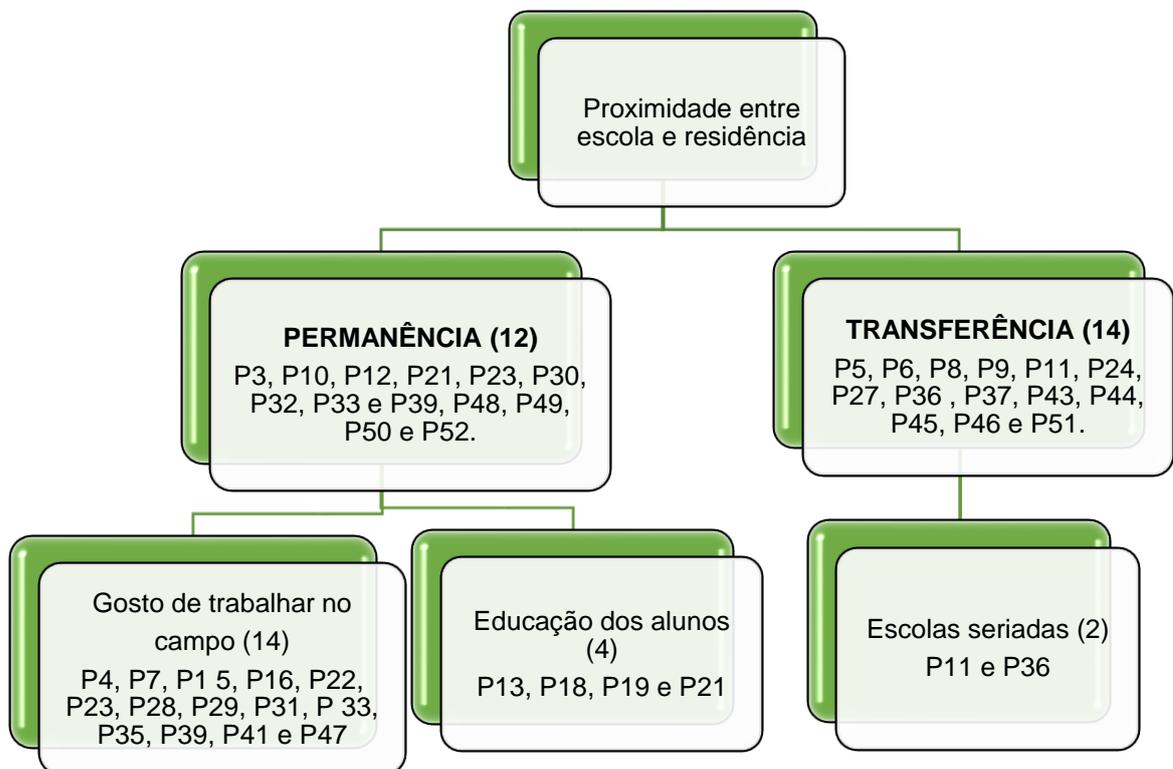
A respeito dessa organização, Hage (2014) afirma que, embora a **seriação** seja reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, ela já se encontra fortemente presente nas escolas rurais, de forma precarizada, sob a configuração de multissérie. Nas palavras de Hage (2014, p.1175),

[...] é justamente a presença do **modelo seriado urbano de ensino** nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Os estudos de Hage (2014) retratam a realidade da Amazônia, porém o mesmo se pode afirmar sobre a singularidade das escolas municipais no campo na microrregião pesquisada, que possui a maioria de suas escolas com turmas seriadas. E as turmas que são multisséries e/ou multianos trabalham a partir do **modelo seriado urbano** de ensino. São escolas *no campo*, mas não *do campo*.

Sob tais condições, constatamos que seis professores (11,5%) têm interesse em pedir transferência para uma escola na zona urbana e outros 11 docentes (21,2%) estão indecisos e afirmaram que *talvez* pediriam transferência. Com base nessa informação, buscamos saber os motivos para a permanência e/ou transferência das escolas do/no campo e os categorizamos, conforme Figura 10 a seguir.

FIGURA 10 – MOTIVOS PARA A PERMANÊNCIA OU TRANSFERÊNCIA DOS DOCENTES NA ESCOLA DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

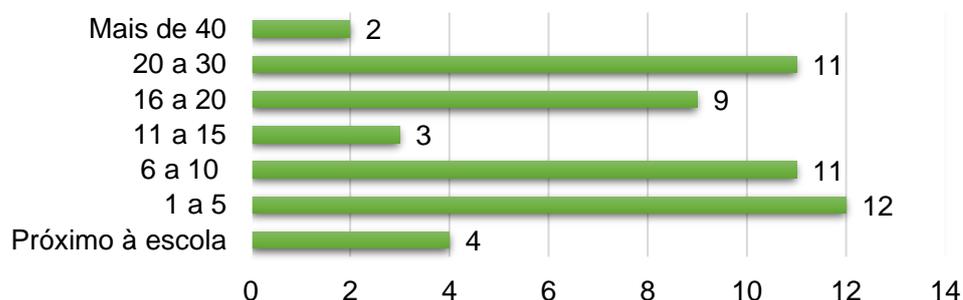
Objetivamente as principais motivações tanto para a permanência e/ou transferência dos docentes no campo estão relacionadas à proximidade entre a casa e a escola, conforme tratado anteriormente. Outros aspectos, como a identificação do professor com a escola do campo e a educação dos alunos, também são considerados como fatores condicionantes para sua permanência, conforme relato das professoras: *“Gosto muito de trabalhar na escola do Campo, os alunos trazem a essência da família da zona rural, seus costumes, sua educação e empenho em relação aos estudos, comprometendo-se com o seu desenvolvimento escolar e sua aprendizagem”* (P19). Outra professora destaca: *“Gosto de trabalhar na escola do campo. A realidade é totalmente diferente da urbana, mais tranquilo”* (P29).

O fato de os docentes residirem na comunidade facilita o vínculo entre a família e a escola, pois esses profissionais conhecem as comunidades e as famílias, conforme relato da professora: *“A escola em que trabalho fica perto de minha casa. Conheço quase todas as localidades atendidas, bem como as famílias que fazem parte da comunidade escolar”* (P32). Essa *“união da maioria dos membros da comunidade escolar com a escola”* (P32), considerada um aspecto positivo em termos de condições de trabalho, remete-nos à questão recém-tratada sobre a ausência de concursos e testes seletivos específicos para o campo, pois na medida em que os profissionais residem nas proximidades da escola e têm um vínculo com as famílias, a comunidade escolar tende a resistir às tentativas de fechamento da escola. Sem dúvida, tais barreiras contradizem os interesses econômico-políticos vigentes.

Para os professores que não residem nas proximidades da escola (GRÁFICO 6), o deslocamento é a principal motivação para a sua transferência para escolas urbanas, conforme relato dos professores: *“a viagem é cansativa”* (P5) e *“para ficar mais próxima de minha residência e não ter que se deslocar pela BR”* (P9).

No Gráfico 6 a seguir, apresentamos a distância, em quilômetro, entre a residência e a escola em que os docentes trabalham.

GRÁFICO 6 – DISTÂNCIA ENTRE A RESIDÊNCIA E A ESCOLA EM QUE TRABALHA (EM QUILOMETROS) DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

A distância até a escola, na maioria dos casos, é superior a 6 km e não podemos desconsiderar as condições das estradas. De acordo com os professores, sujeitos da pesquisa, 53,8% consideram que as estradas são boas, 25% ruins e apenas 7,7% ótimas. Não obstante, 71,2% dos docentes não recebem gratificação. A justificativa, conforme os docentes, é que não há gratificação de deslocamento no município: *“A prefeitura não adotou no plano de carreira”*; *“Dizem que não temos direito”* e, ainda, *“não sei, nunca falaram sobre isso. É muito revoltante, pois um tempo comecei a utilizar o transporte escolar e não deixaram, tive que continuar a usar transporte por conta própria”*. Em outro relato, a professora afirma: *“neste município ninguém recebe”*, e outros sete professores não sabiam informar.

Em que pese a distância entre a casa e as escolas, as despesas com deslocamento, na maioria dos municípios, são exclusivas do professor, pois como vimos anteriormente, somente os municípios de Prudentópolis e Fernandes Pinheiro preveem gratificação em seus planos de carreira.

A falta de condições adequadas de trabalho é considerada como um dos motivos para a transferência, como observamos no relato da professora: *“Pelo excesso de trabalho, acúmulo de funções e esgotamento físico e mental em alguns momentos penso em pedir transferência”* (P44).

A possibilidade de se trabalhar em uma escola seriada também foi citada pelas professoras como um fator condicionante para a sua transferência: *“Escola seriada, mais próxima de casa e estar em um único cargo”* (P36), ou ainda, *“Menos trabalho”* (P20) e, também, *“Porque já trabalhei em escola urbana e me identifiquei com o trabalho”* (P25). Considerando a sobrecarga de trabalho nas escolas

multisseriadas, a seriação, para muitos docentes, está associada à qualidade de ensino e a redução da carga de trabalho.

Sabemos que o ensino multisseriado não deve ser vislumbrado pelo pressuposto da negatividade, “sob pena de induzirmos à lógica de que bastaria a eliminação da multisseriação para acabarmos com os problemas existentes nas atuais escolas” (D’AGOSTINI, 2014). Cabe às secretarias municipais de educação criar condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho nesse contexto, ofertando, inclusive, cursos de formação continuada para os docentes.

Entretanto, na materialidade da realidade objetiva, constatamos a insuficiência de formação dos docentes na referida microrregião investigada, pois 50% dos professores não fizeram nenhum tipo de formação continuada para trabalhar no campo. Dos 26,9% dos professores que têm formação na área, a mesma foi realizada em cursos de pós-graduação em Educação do Campo ou participaram do Programa Escola da Terra.

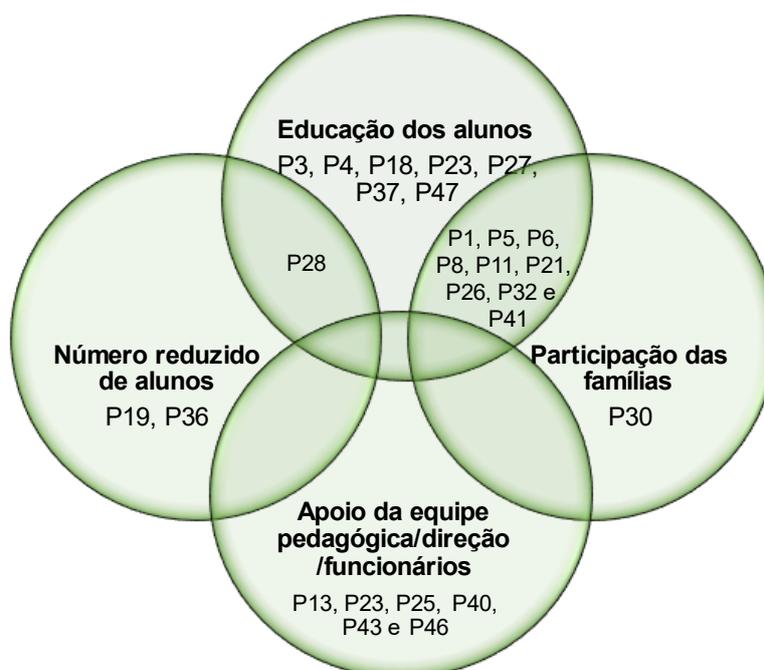
Não obstante, 23% dos docentes relataram que a proposta pedagógica e planejamento das escolas não são desenvolvidas de acordo com a Política de Educação Básica do Campo e, ainda, 19% não sabiam informar. Em termos prático-sociais, trata-se da hegemonia da educação rural nas escolas no campo da microrregião de Prudentópolis, como destacado no capítulo anterior.

É preciso ter sempre claro que o caminho para a materialização das mudanças nesse cenário implica a construção e implementação de proposições, políticas e ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas e não para eles, conforme esclarece Hage (2014). Para o autor, isso implica em ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e, às artes, às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem. E, ainda, implica, na realização de uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm desenvolvendo no cotidiano da escola, valorizando as atividades bem-sucedidas e boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola.

Para Hage (2014), todos devem participar da produção dessas proposições, políticas e ações: educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades, movimentos sociais populares e organizações sociais locais, assim

como os sujeitos que já estão envolvidos no cotidiano da escola, como é possível observar no relato das professoras sobre como eles/as avaliam as suas condições de trabalho e seus aspectos positivos, sistematizados na Figura 11.

FIGURA 11 – ASPECTOS POSITIVOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados de pesquisa, organizado pela autora (2023).

A educação dos alunos e a relação com as famílias são fatores positivos das condições de trabalho dos professores para grande parte dos docentes, o que fica evidenciado no relato da professora: “*As crianças são muito bem educadas e os pais bem participativos da vida escolar dos filhos*” (P21). E como já destacado anteriormente, no campo, as famílias contribuem com a organização e manutenção das escolas. Os docentes também pontuaram outras questões positivas de suas condições de trabalho, como: *Ser seriada e ter hora-atividade* (P10); *trabalho com o que gosto* (P15); *proximidade da área urbana ou da casa* (P36; P38); *ótimas condições de trabalho* (P33); *organização* (P29); *infraestrutura adequada* (P14; 48; 52; 50) e, ainda, *melhoria na disponibilização de materiais* (P20; P48).

Fica clara, nesse ponto, a presença e apoio da comunidade escolar, tanto da família quanto da equipe pedagógica, e, os professores sinalizam alguns avanços e melhorias na infraestrutura das escolas e disponibilização de recursos materiais. Essas constatações indicam a necessidade de se redimensionar as práticas e a

formulação das proposições para que ocorram de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo, conforme afirma Hage (2014). Nas palavras de Kolling, Cerioli e Caldart (2002), é necessário pensar em uma educação que seja *no* e *do* campo.

Isso porque a coexistência dessa “cooperação”, desse “trabalho coletivo” nas escolas do/no campo, na atual etapa histórica de desenvolvimento capitalista, sob a égide da acumulação flexível, tem um sentido oposto à sua dimensão ontológica, como mostrado anteriormente. Trata-se de uma “nova” forma de exploração do trabalho, consoante com os preceitos do mercado, nas palavras de Marx (2017, p. 402), o “trabalhador combinado ou coletivo tem olhos e mãos na frente e atrás, sendo, em certa medida, onipresente”. É uma forma de realizar o trabalho mais rapidamente e de modo mais unilateral. Para Marx (2017, p. 402-403), “a simples massa dos que trabalham em conjunto permite distribuir as diferentes operações entre diferentes braços e, desse modo, executá-las simultaneamente, encurtando, assim, o tempo de trabalho necessário [...]”.

O trabalho “coletivo” realizado nas escolas do/no campo, atualmente, distribui as tarefas entre os membros da comunidade escolar, de forma unilateral, com objetivo de desresponsabilizar os gestores públicos da sua execução. Tomemos como exemplo a pesquisa de Souza (2020), que relata que fundadores de escolas chegam ao ponto de fazerem doação de terrenos para que as escolas possam ser construídas perto dos moradores que frequentavam as salas de aula improvisadas.

Não há dúvidas que a participação de *todos* é fundamental na construção de uma educação que seja, de fato, *do* campo, mas, como mostrado anteriormente, o *ser-em-si* da educação do campo está articulado a um processo histórico-social de transformação do atual modo de produção, que tudo transforma em mercadoria.

No que se refere aos aspectos negativos das condições de trabalho no campo, os docentes pontuam, sobretudo, a insuficiência de recursos materiais e tecnológicos, instalações físicas, dificuldades de acesso à escola, falta de hora-atividade, entre outras questões que estão dispostas no Quadro 9.

QUADRO 9 – ASPECTOS NEGATIVOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)

(continua)

Categoria	Docentes
Recursos materiais	<i>“Muitas vezes falta de materiais necessários, tecnologia, que não consigo me</i>

QUADRO 9 – ASPECTOS NEGATIVOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)

(conclusão)

Categoria	Docentes
	<i>adaptar e, muitas vezes falta de apoio pedagógico</i> ” (P1). <i>“Falta de recursos materiais e espaços adequados”</i> . (P29). <i>“Falta de recursos diferenciados para produção de materiais”</i> . (P30).
Recursos Tecnológicos	<i>“Dificuldades para atingir os alunos através dos meios tecnológicos, compartilhar a escola municipal com a escola estadual onde não podemos usar quase nada do ambiente pois tudo é estadual”</i> . (P3). <i>“Alguns alunos ainda não têm acesso às tecnologias”</i> . (P4). <i>“A tecnologia que não consegue chegar até os alunos da zona rural”</i> . (P8). <i>“A falta de conectividade atrapalha o trabalho, principalmente agora no ensino remoto”</i> . (P23). <i>“Internet com potência fraca; falta de recursos e materiais pedagógicos para Educação Infantil”</i> . (P26).
Distância	Distância. (P6; P21; P27). <i>“Difícil acesso, uma hora de viagem, não tem transporte para o professor e internet não é boa”</i> . (P10). <i>“Distância e acesso ruim”</i> . (P45). <i>“Distância de casa e condições das estradas”</i> . (P49). <i>“A grande distância da escola que alguns alunos residem, as más condições de algumas estradas rurais que dificultam o acesso dos alunos até o transporte escolar”</i> . (P32). <i>Não ter auxílio transporte</i> . (P15).
Espaço	<i>“Apenas duas salas de aula, sem internet e sem telefone”</i> . (P11) <i>“Falta de espaço”</i> . (P20).
Insuficiência de profissionais	<i>“Falta funcionários para desenvolver algumas atividades”</i> . (P12) <i>“Falta de professores de Ed. Física e inglês, assim não tendo todas as horas atividades previstas em lei”</i> . (P43). <i>“A falta de estagiário para auxiliar nas turmas com alunos que possuem dificuldades”</i> . (P40).
Turmas multisseriadas	<i>“Ser multisseriada as vezes dificulta o desenvolvimento do planejamento”</i> . (P18) <i>“Turmas multisseriadas”</i> . (P52). <i>“Salas bisseriadas”</i> . (P36).
Hora-atividade insuficiente	P28; P19 e P43.
Acúmulo de funções	<i>Às vezes cansada por acúmulo de funções”</i> . (P39). <i>“Acúmulos de funções e esgotamento físico”</i> . (P44).
Acúmulo de funções	<i>“Talvez seria a questão de ter muita cobrança por parte da secretaria, muitos projetos, acaba que tem época que é muita coisa pra fazer, a gente não sabe o que fazer primeiro”</i> . (P41)
Vários fatores	<i>“Distância, falta de uma biblioteca, laboratório de informática, aula de inglês, quadros melhores e quem sabe um projetor na sala de aula”</i> . (P37).

Fonte: Dados de pesquisa. Organizado pela autora (2023).

As questões apontadas pelos professores revelam a materialidade da precarização do trabalho. É interessante observar que nenhum relato diz respeito à indisciplina dos alunos, por exemplo, todos os aspectos citados pelos professores compõem os elementos fundamentais das condições de trabalho dos professores do campo, como apontado anteriormente.

Na docência no campo, em termos de condições de trabalho, há mais limites do que possibilidades. Para além da insuficiência de recursos materiais e de profissionais da educação, observamos que o problema da distância não está sendo enfrentado de forma concreta pelas SMEs, seja pela ausência de concursos e testes seletivos específicos para o campo, como recém pontuamos, ou pela insuficiência e ausência de gratificações de deslocamento para os docentes. Os docentes também citaram a insuficiência de hora-atividade e acúmulo de funções, com prejuízos à saúde desses profissionais, como aspectos negativos das suas condições de trabalho.

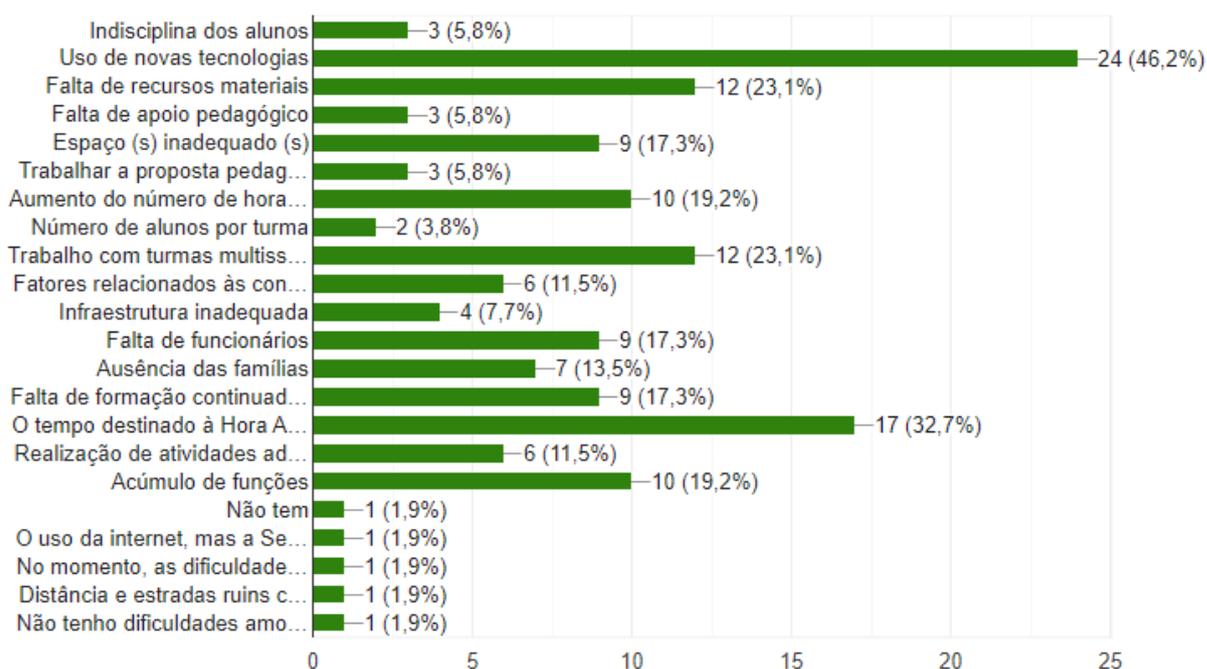
Fica explícito o descaso dos gestores municipais com as escolas do/no campo. Não por acaso, a articulação entre as políticas de transporte escolar e de nucleação das escolas do/no campo, que, sob a égide do discurso de melhoria na qualidade de ensino, promovem o desmonte das escolas do/no campo. Os professores que trabalham nessas escolas, com precárias condições de trabalho e, em muitos casos, com pouca ou nenhuma formação continuada na Educação do Campo, “consentem” com esse processo. Não obstante, os preceitos da Educação Rural são postos à luz nas escolas no campo, desconsiderando a identidade e diversidade dos sujeitos que ali vivem e trabalham. Eis o desmonte das escolas no campo, em suas múltiplas formas, como veremos, em detalhes, na seção seguinte.

3.4 A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS NO CAMPO: ENTRE A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O DESMONTE DAS ESCOLAS DO/NÓ CAMPO

O problema central que emerge na singularidade da docência no campo é o da precarização estrutural das condições de trabalho dos professores do campo, constituída no âmago do processo de territorialização do capital, que garantiu, por um lado, a manutenção da estrutura fundiária do país e, por outro, a destruição do campesinato brasileiro, em defesa de um suposto desenvolvimento nacional. Nas palavras de Caldart (2009, p. 48), é a “lógica de pensar o campo como um lugar de negócio” e que “não precisa de escolas”. Trata-se de um processo de naturalização da desigualdade de acesso à educação e da precarização estrutural das condições de trabalho dos professores e, ainda, da ausência e/ou insuficiência de políticas públicas para o campo. Para compreender esse processo, analisaremos os elementos que compõem as condições de trabalho dos professores, de forma pormenorizada.

Para analisar a materialidade das condições de trabalho dos professores, da rede municipal de ensino dos municípios da microrregião de Prudentópolis, iniciamos identificando as principais dificuldades na prática pedagógica (GRÁFICO 7) e constatamos que a docência no campo encontra seus limites na indisponibilização de recursos materiais, na insuficiência de profissionais da educação e de hora-atividade, que limitam a práxis docente e, ainda, precarizam e intensificam o trabalho dos professores. Esses elementos, bem como o regime de contratação, o número de alunos por turmas, a jornada de trabalho, a saúde e a ausência de gratificações compõem as condições de trabalho dos professores e requerem um exame mais detalhado.

GRÁFICO 7 – PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS DOCENTES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados de pesquisa. Organizado pela autora (2023).

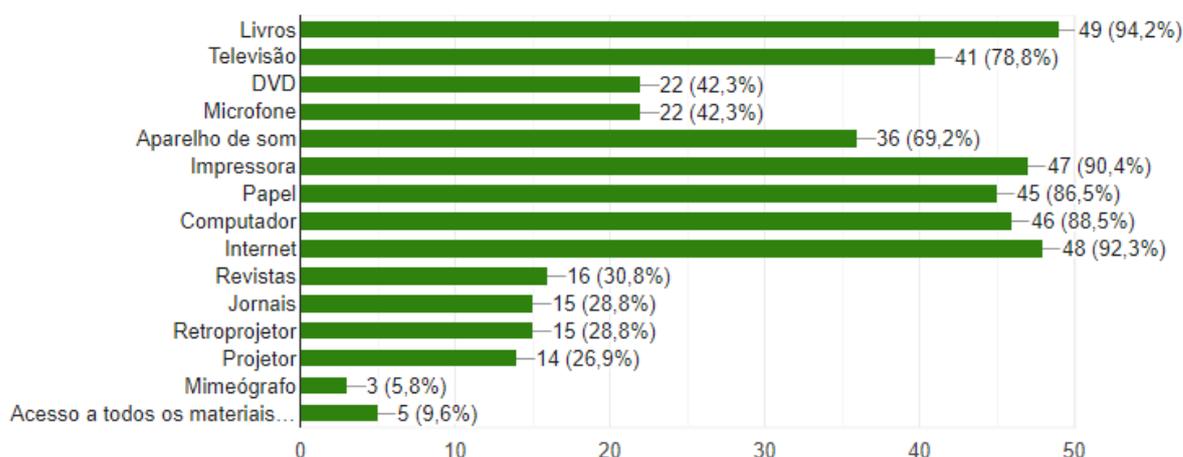
Antes de adentrarmos à análise dos elementos das condições de trabalho dos professores, retomamos a questão do trabalho com turmas multisseriadas, que foi citada, por grande parte dos docentes, como uma dificuldade na sua prática pedagógica. Sobre essa questão, afirmamos que essa problemática está associada à questão da formação inicial e continuada para o trabalho no campo que, conforme Hage (2014), está de acordo com o *modelo urbano seriado de ensino*, e que aposta

na fragmentação e padronização do tempo, do espaço e do conhecimento no interior da escola.

Emerge daí a necessidade de formação, que é um elemento que está relacionado às condições de trabalho, no sentido de *transgredir* a constituição identitária dessas escolas, ou seja, romper, superar, transcender a concepção *seriada urbana de ensino*, que em sua versão precarizada, materializa-se hegemonicamente sob a forma de escolas multi (seriadas) (HAGE, 2014).

Retomando o nosso objeto de pesquisa, analisaremos, num primeiro momento, os **recursos materiais**. Na avaliação dos docentes, 67% consideram que os recursos disponibilizados à escola são bons, 19% regulares e 14% ótimo. No Gráfico 8, podemos visualizar quais recursos materiais as escolas pesquisadas dispõem.

GRÁFICO 8 - RECURSOS MATERIAIS QUE AS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS DISPÕEM (2021-2022)



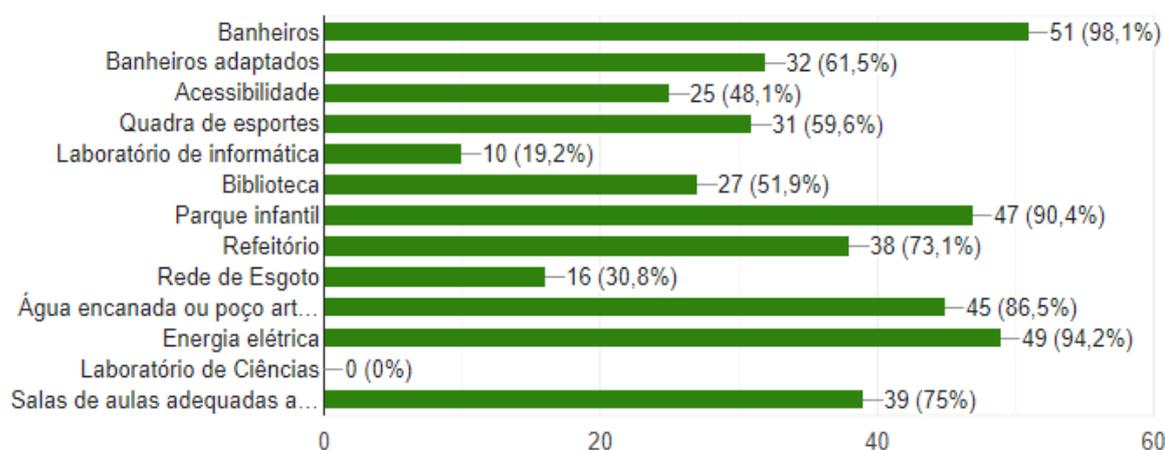
Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Conforme apontado pelos docentes, apenas 9,6% das escolas dispõem de todos os materiais listados. Um dado que chama a atenção é que nem todas as escolas possuem materiais essenciais como papel, impressora, computador e internet; jornais, revistas e aparelhos eletrônicos são os recursos que mais estão em falta nas escolas.

Os professores também citaram indisponibilização de recursos tecnológicos, sobretudo no que diz respeito ao acesso à internet. Tais elementos foram recorrentes na fala dos professores, em virtude de estarmos em período pós-pandêmico, que exige a utilização desses recursos listados como insuficientes.

Já os **recursos físicos** e infraestrutura das escolas no campo são bastante limitados (GRÁFICO 9). Ao todo, 28 professores (53,8%) relataram que o espaço físico da escola é dividido com a rede estadual de ensino, o que tem implicações negativas na visão dos professores: “A escola é compartilhada com a rede estadual e precisamos uma escola que seja somente para o município, pois falta espaço e sala de aula. É complicado para as duas escolas” (P7).

GRÁFICO 9 - RECURSOS FÍSICOS E INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Além da falta de espaço, podemos observar a ausência de acessibilidade, laboratórios de informática, biblioteca, quadra de esportes e rede de esgoto em grande parte das escolas. De modo complementar, no Quadro 10, descrevemos como os professores avaliam a infraestrutura das escolas em que trabalham, se são adequadas ou necessitam de melhorias.

QUADRO 10 – AVALIAÇÃO DOS DOCENTES DO CAMPO, DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS, SOBRE A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS, POR CATEGORIA (2021-2022)

(continua)

CATEGORIA	RESPOSTAS
MELHORES INSTALAÇÕES FÍSICAS	<p>P1 – “[...] a sala dos professores é pequena e muito quente, é insuportável trabalhar nessa sala [...]”.</p> <p>P2 – “[...] refeitório”.</p> <p>P11 – “Necessita de melhorias, mais uma sala de aula e um almoxarifado”.</p> <p>P23 – “[...] temos que melhorar as questões de acessibilidade”.</p> <p>P25- “Refeitório e banheiro somente para os professores”.</p> <p>P28 – “Não temos uma cozinha adequada nem sala dos professores para realizar a hora/atividade”.</p>

QUADRO 10 – AVALIAÇÃO DOS DOCENTES DO CAMPO, DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS, SOBRE A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS, POR CATEGORIA (2021-2022)

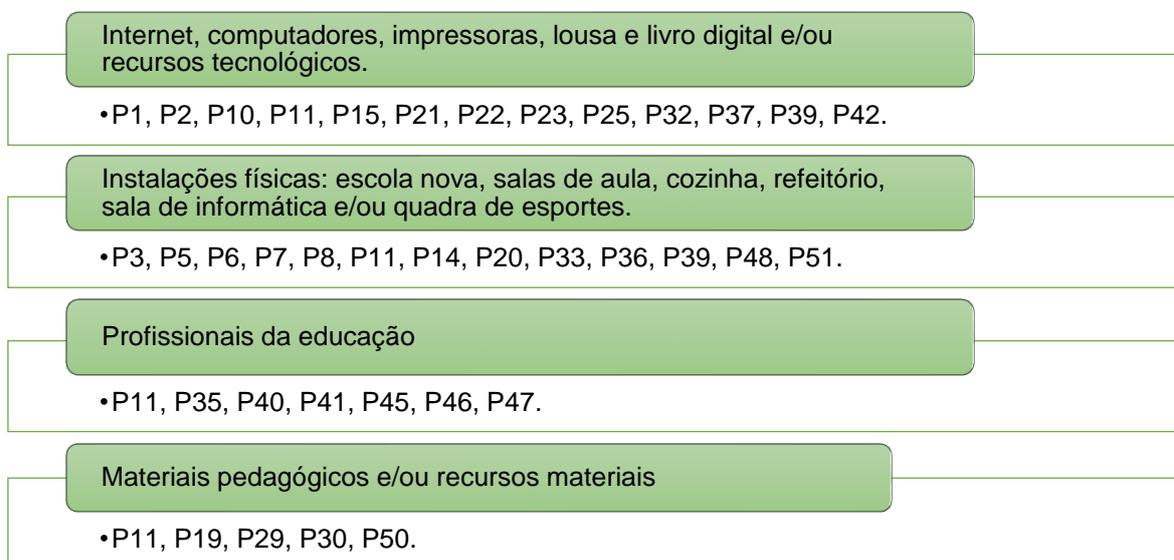
(conclusão)

CATEGORIA	RESPOSTAS
MELHORES INSTALAÇÕES FÍSICAS	<p>P29 – “Falta sala apropriada para planejamento do professor, sala de informática com computadores que funcionem e também uma sala de Ciências”.</p> <p>P30 – “[...] Pintura, construção de banheiro para funcionários, construção de cozinha, construção de sala para professores...”.</p> <p>P38 – “[...] quadra, biblioteca, sala para computador etc.”.</p> <p>P42 – “Melhores quadros e projetores nas salas”.</p> <p>P51 – “Necessita de melhorias, salas de aula insuficientes, não tem refeitório, etc.”.</p> <p>P49 – “Refeitório”.</p>
ESCOLA NOVA E REFORMAS	<p>P7 – “A escola é compartilhada com a Estadual e precisamos uma escola que seja somente para o Município, pois falta espaço e sala de aula. É complicado para as duas escolas [...]”.</p> <p>P8 – “Necessitamos na verdade de uma escola nova com muitas melhorias”.</p> <p>P36 – “Necessita de reformas gerais”.</p> <p>P26 – “Necessita de melhorias. Piso está quebrado [...]”.</p>
QUADRA DE ESPORTES	<p>P2 – “[...] quadra de esportes”.</p> <p>P9 – “Uma quadra coberta para realização de atividades”.</p> <p>P21 – “Pelo número de alunos é adequada, porém precisa de uma quadra de esporte pra as aulas de Educação Física”.</p> <p>P24 – “[...] nossa quadra de esportes não é coberta, o que torna as aulas de Educação Física impossíveis nos dias de chuva”.</p> <p>P23 – “Não possuímos quadra de esporte adequada”.</p> <p>P26 – “[...] não possuímos quadra de esportes coberta e o chão da mesma encontra-se em estado precário”.</p> <p>P32 – “Poderia ser feito o fechamento da quadra de esportes que é coberta, porém não é fechada ao redor”.</p> <p>P39 – “[...] pátio coberto”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pela autora (2023).

Na avaliação da maioria dos docentes, há necessidade de melhorias nas escolas, sobretudo no que diz respeito a insuficiência de instalações físicas: salas, cozinhas, banheiros, escola somente para a rede municipal, quadra de esporte, entre outras. Destacamos que os recursos físicos e materiais são os elementos que os docentes consideram fundamentais para a melhoria das suas condições de trabalho, conforme Figura 12.

FIGURA 12 – ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO, NA VISÃO DOS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2022).

A disponibilização de internet, computadores, impressoras e recursos tecnológicos, como vimos, são bastante recorrentes na fala dos docentes, tendo em vista que, no primeiro momento da coleta de dados, os professores estavam trabalhando de forma remota e a disponibilização de internet de qualidade era um fator condicionante para o trabalho dos professores nesse período.

Outras questões como *hora atividade* (P43; P49) e *as turmas serem seriadas* (P9); *mais apoio* (P38, P52); *novos computadores, pátio coberto, professores de inglês e educação física para o campo* (P39); *material específico para educação infantil* (P26); *equipamentos para aulas de educação física* (P27); *oficinas pedagógicas* (P28); *móveis planejados, sala de informática, portões elétricos* (P14) e *capacitação profissional* (P44) também foram citados pelos docentes.

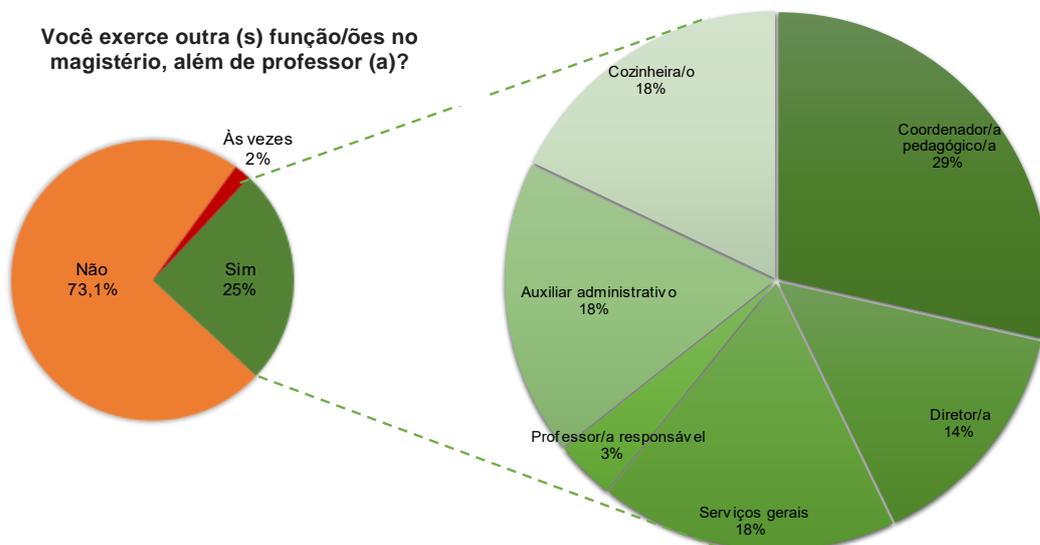
Tais constatações indicam um processo de desmonte das escolas do/no campo e da educação em geral, que vai se afirmando e em sintonia às políticas de ajuste fiscal adotadas pelo governo brasileiro. Na medida em que se acentua a desigualdade social, emerge a intensificação da ordem de mercado, em que a atuação do Estado é mínima para as políticas públicas e máxima para o capital, é o que Moraes (2000, p. 23) chama de “mais mercado, menos Estado”.

A contradição está posta, ao mesmo tempo em que o Estado regulamenta leis de valorização docente, buscando garantir formalmente *condições adequadas* de trabalho, congela os recursos que seriam destinados à educação, ou seja, as políticas públicas “continuam a servir eficientemente aos interesses das várias frações do grande capital” (COUTINHO, 2005, p. 13) e as instituições escolares continuam funcionando com recursos materiais limitados e precárias instalações físicas.

Aliada à insuficiência de recursos está a falta de **profissionais da educação**, outro elemento fundamental para a garantia de condições de trabalho. Ao questionarmos aos docentes se a instituição de ensino em que trabalham dispõe de quantidade suficiente de funcionários/as para a realização de serviços gerais, atividades administrativas e pedagógicas, 30 professores (73,1%) relataram que sim, onze (21,2%) que não e outros três (5,8%) não sabiam responder.

Entre as funções que estão em falta nas instituições, os docentes citaram: secretário, professores, serviços gerais e coordenação pedagógica. Uma professora relatou, inclusive, que em sua escola *todas* as funções estão em falta. Outra professora destaca: “*Falta mais funcionários para realização da limpeza das salas de aula e instalações e também para a limpeza e manutenção do jardim e do pátio*” (P32). Isso significa que os professores têm exercido outras funções além da docência, para suprir as demandas da escola, como podemos observar no Gráfico 10.

GRÁFICO 10 – ATIVIDADES QUE OS PROFESSORES EXERCEM ALÉM DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Do total de docentes, onze professoras (25%) relataram que exercem outras atividades além da docência e uma, às vezes. Essas funções são, na maioria dos casos, de cozinheiro/a, serviços gerais, auxiliar administrativo e coordenação pedagógica. Esse acúmulo de funções tem afetado a saúde dos docentes, pelo cansaço e esgotamento físico, conforme avaliação dos professores que participaram da pesquisa (P39; P44).

Trata-se, nesse caso, da intensificação do trabalho dos docentes do campo, em termos marxianos é *trabalho não-pago*, que assume a forma de trabalho pago. Nessas circunstâncias históricas, a práxis docente no campo torna-se multifuncional, assumindo, conforme Frigotto e Ciavatta (2006), frente a uma realidade desregulamentada e flexível, noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo, tornando-o um cidadão mínimo. O caráter flexível do trabalho se insere nas relações de trabalho dentro da escola, seja pelo modelo de gestão ou pela própria organização do trabalho.

O desenvolvimento dessas funções, além da docência, tem implicações na **jornada de trabalho** dos professores, que apesar de terem jornadas definidas, de 20 a 40 horas semanais, conforme estipulado nos planos de carreira, exercem atividades além da sua jornada de trabalho. Trata-se da desregulamentação da jornada de trabalho dos docentes do campo.

Conforme os dados levantados, 26 professores (50%) possuem jornadas de 40 horas semanais, 25 professores (48%) de 20 horas e um (2%) de 60 horas. Desse total, apenas 2%, um docente, afirmou que trabalha 20 horas por opção, pois não tem necessidade de trabalhar mais.

Os demais docentes relataram que precisam cuidar da família e alguns ainda não conseguiram outro turno. Dos docentes que têm jornadas de 40 horas, a maioria trabalha uma carga maior para aumentar a renda e que precisam sustentar a família. Ao questionarmos se gostariam de ter uma jornada de trabalho menor, 59,6% dos professores responderam *não*; 15,4% *sim* e 25% talvez. Podemos interpretar esse dado, considerando que muitos professores podem ter associado a impossibilidade de trabalhar uma jornada menor pela necessidade de suprir suas necessidades básicas e garantir o sustento da família.

Uma parcela significativa dos professores, 19,2%, afirmou que realizam outra atividade para complementar sua renda e 13,5%, não realizam, no momento, mas já realizaram. Entre as atividades citadas estão, aulas particulares, costuras, agricultura,

criação de animais, venda de produtos de beleza, roupas íntimas, joias, livros, maquiadora e prestação de serviços.

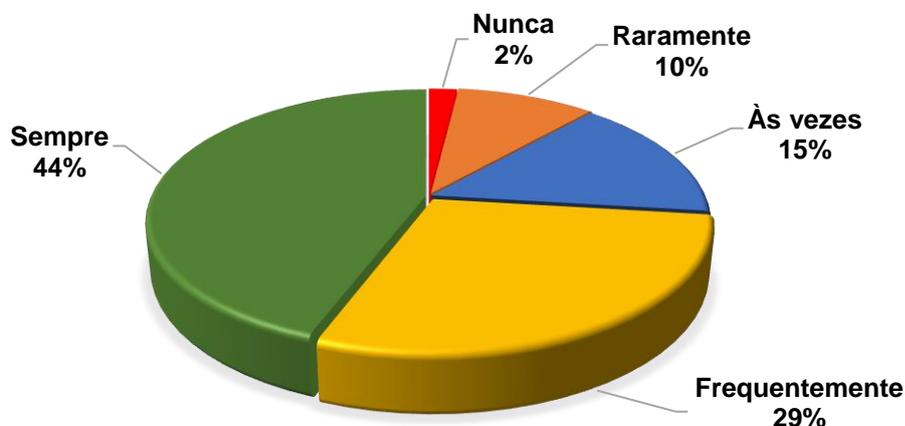
E, ainda, ao questionarmos sobre o que gostariam muito de fazer, mas que sua jornada de trabalho não lhes permite, 36,5% responderam que fazem tudo o que querem trabalhando essa jornada; 27% gostariam de dedicar mais tempo à família; 23% ter mais tempo de lazer e 27% gostariam de dedicar-se mais à saúde (esporte, médico).

Outro dado levantado foi como as professoras se sentem trabalhando essa jornada, a saber: 50% dos professores sentem-se *felizes*, 28,8% *realizadas/os* com as suas respectivas jornadas, 23% *tranquilas*, 27% relataram que se sentem *cansadas* e 8% *esgotadas e/ou desmotivadas*.

À primeira vista, parece-nos que os professores não consideram as atividades extraclasse na composição da jornada de trabalho. De acordo com Jacomini, Cruz e Castro (2019), a atividade docente envolve a aula propriamente dita, isto é, o tempo de interação com os estudantes e atividades de suporte à docência, como: preparação de aula, correção de provas, trabalhos e atividades dos estudantes, atendimento aos pais, trabalho coletivo de formação e elaboração do projeto político pedagógico da escola, entre outros. Para os autores, a jornada não deve coincidir com o número de aulas que o professor ministra durante a semana ou o mês, pois, se coincidir, o trabalho de apoio à docência, inerente à atividade educativa, não será remunerado.

Considerando a frequência com que os professores relataram levar atividades para casa, há indicativos de que esse tempo de trabalho extraclasse não tem sido contabilizado na composição da sua jornada, tendo em vista que a maioria dos docentes (73%) levam atividades do trabalho para realizarem em casa, sendo que 44% *sempre* levam e 29% *frequentemente*, conforme gráfico a seguir.

GRÁFICO 11 – FREQUÊNCIA EM QUE OS PROFESSORES, DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS, LEVAM ATIVIDADES DO TRABALHO PARA CASA (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Esse problema não é novo para nós, as *atividades extraclasse* foram historicamente invisibilizadas na jornada de trabalho dos professores, estendendo-se para além da jornada remunerada, como é possível constatar nos dados levantados. Não são poucas as horas semanais dedicadas às atividades docentes fora da sala de aula. Do total, 16 professores relataram dedicar-se de duas a cinco horas semanais; 6 professores, de seis a oito horas; outros 20 professores de dez a quinze horas e outros 4 até vinte horas.

Os dados recém-apresentados, na maioria dos casos, são implicações da insuficiência de **hora-atividade**, que é o tempo destinado às atividades de suporte à docência. Para 34,6% dos professores, o tempo destinado à hora-atividade *não é suficiente* para o planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, os quais têm necessidade de complementar sua jornada de trabalho, em casa, para suprir as demandas da sua práxis docente. Outros 13,5% utilizam, ainda, a hora/atividade para realizar tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora dela e, o que mais chama a atenção, 6% dos docentes *não têm hora-atividade*. No Gráfico 12, podemos visualizar o tempo de hora atividade dos docentes.

GRÁFICO 12 – TEMPO DE HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Embora muitos docentes considerem o tempo de hora-atividade *suficiente* (42,3%), ele contraria a legislação vigente. Como foi mostrado anteriormente, no plano formal, apenas Imbituva e Prudentópolis regulamentaram seus planos de carreira nos termos da Lei nº 11.738/08, que estabelece o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. No plano prático-social, conforme indicado pelos professores, nenhum município cumpre o disposto na Lei do PSPN, em sua integralidade, pois em uma jornada de 20 horas semanais, 6 horas e 40 minutos seriam destinadas à hora-atividade, e para uma jornada de 40 horas semanais, são 13 horas e 20 minutos, e a maioria dos docentes tem entre 4 e 6 horas-atividade, apenas. Por omissão ou descaso das Secretarias Municipais de Educação, o mais grave, ainda, é o fato de que passados 14 anos da Lei do Piso, 6% dos professores, que participaram da pesquisa, têm somente 2 horas-atividade e outros 6% ainda não possuem hora-atividade.

Com relação ao/a responsável por assumir sua turma enquanto o professor realiza a hora/atividade, 73% dos docentes responderam que é professor efetivo; 7,7% é professor temporário e 5,8% é estagiário. Esse último caso é frequente em

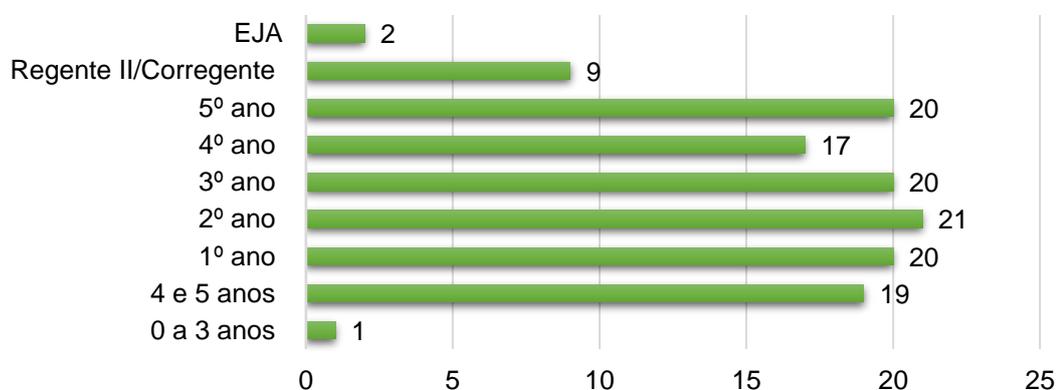
escolas multisseriadas, que possuem um número reduzido de alunos, conforme justificativa das Secretarias Municipais de Educação, uma estratégia de redução de gastos, em consonância com as políticas de ajuste fiscal, considerando que os valores das bolsas dos estagiários que, na maioria dos casos, são muito inferiores aos vencimentos dos docentes.

Os dados recém-analisados sobre a jornada de trabalho pressupõem o esclarecimento de algumas questões para a superação da fragmentação dessas jornadas e a melhoria das condições de trabalho dos docentes do campo. Conforme Jacomini, Cruz e Castro (2019), a diversidade de jornadas previstas reforça a necessidade de discussão sobre uma proposta de jornada que fixe o professor numa rede de ensino e numa escola, destinando horas às atividades de interação com os alunos e às atividades de apoio à docência, conforme o mínimo previsto na Lei do Piso. E, ainda, tenha a perspectiva da dedicação exclusiva como horizonte, tendo em vista a superação do acúmulo de cargo, em decorrência dos baixos salários que leva o professor com jornadas parciais a ter dois cargos na mesma rede ou a trabalhar em mais de uma rede de ensino.

De acordo com Jacomini, Cruz e Castro (2019), as reivindicações do magistério da Educação Básica expressas, especialmente, nos documentos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apresentam três aspectos sobre jornada de trabalho dos professores: jornada de, no máximo, 40 horas semanais de trabalho; 50%, no máximo, da jornada para as atividades de interação com os estudantes e; dedicação exclusiva. Tais proposições são importantes para melhoria das condições de trabalho e, conseqüentemente, para a qualidade da educação.

Dando continuidade à análise dos elementos que compõem as condições de trabalho dos professores, trataremos sobre o **número de alunos por turmas**, mas antes é necessário identificar as turmas em que os professores trabalham.

GRÁFICO 13 – TURMAS EM QUE OS PROFESSORES TRABALHAM NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)

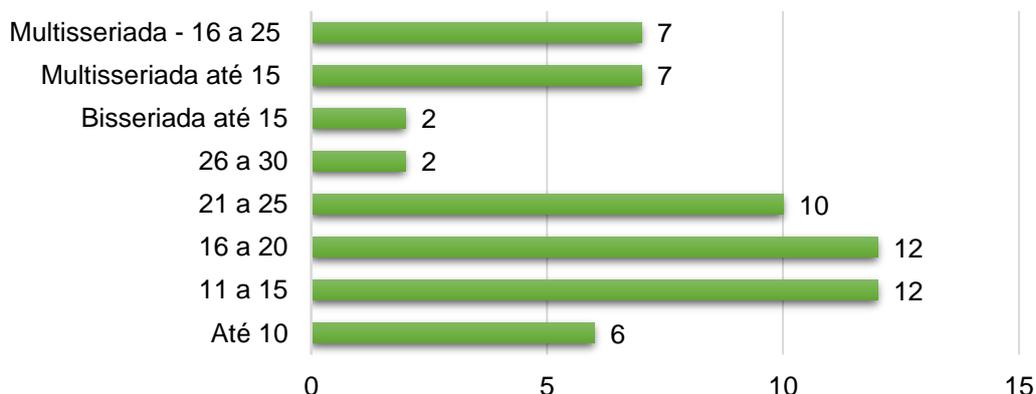


Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Dos docentes que participaram da pesquisa, 20 afirmaram que trabalham na Educação Infantil (EI), sobretudo no Infantil de 4 e 5 anos, 2 trabalham na EJA, 9 professores são regente II ou corregentes e os demais docentes trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental. Esclarecemos que nosso objeto de pesquisa diz respeito às condições de trabalho dos docentes da rede municipal de ensino de escolas do/no campo, que são compostas pela Educação Infantil de 4 e 5 anos e anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabendo disso, os docentes que trabalham com EI de 0 a 3 anos e EJA, possivelmente, têm jornada suplementar e/ou trabalham um segundo turno em outra escola.

Em relação ao número de alunos por turma (GRÁFICO 14), a maioria dos docentes afirmou ter entre 11 a 25 alunos, somente 2 docentes possuem entre 26 e 30 alunos, nas turmas seriadas. Mas esse número varia conforme a turma e a escola, e quanto maior o número de alunos, maiores as dificuldades e limitações do professor, pois muitos alunos têm dificuldades de aprendizagem ou, ainda, são alunos inclusos. Segundo a professora: *“Minha turma esse ano tem 18 alunos, mas em anos anteriores tinha turmas com mais alunos e com dificuldades”* (P7).

GRÁFICO 14 – NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa. Organizado pela autora (2023).

Já nas turmas multisseriadas, a tendência é um número de alunos menor, 7 professores afirmaram ter até 15 alunos e outros 7 têm entre 16 a 25 alunos. Nesse contexto, turmas muito grandes têm implicações na práxis docente, considerando a dificuldade dos professores no trabalho com várias turmas ao mesmo tempo. Conforme exposto anteriormente, o ensino multisseriado, além de ser uma das motivações para a transferência dos professores do campo, também é considerado como um aspecto negativo das suas condições de trabalho.

Lembre-mos, ainda, que não há regulamentação sobre o número de alunos por turma nos PCRs dos municípios. No Paraná, as normativas que tratam da regulamentação dessa questão não contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental. A Resolução nº 4527/2011 – GS SEED fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas instituições escolares de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação Profissional, EJA, Educação Integral e Educação Especial (PARANÁ, 2011).

Já a Deliberação nº 02/2014 - CEE/CP estabelece normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná e dispõe, no Art. 9º, que a organização deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança: até um ano de idade - até seis crianças por professor; de um a dois anos de idade - até oito crianças; de dois a três anos de idade - até doze crianças; de três a quatro anos de idade - até quinze crianças; de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças (PARANÁ, 2014).

Não poderíamos deixar de lembrar que, desde 2019, está em trâmite na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 1188/2019, que dispõe sobre o número máximo de alunos em sala de aula e dá outras providências. Essa proposição prevê, no Art. 1º, que o número máximo de alunos matriculados nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental é até 25 alunos. No Art. 3º, há também uma normativa sobre as classes multisseriadas, mas que não altera o disposto no Art. 1º, ou seja, o número máximo de alunos deverá ser igual ao previsto no inciso I, do artigo 1º. Isso significa que essa normativa não considera a particularidade da docência no campo.

A justificativa para a referida proposição é a qualidade de ensino, não as condições de trabalho dos docentes. Entretanto, como o trabalho no campo é organizado conforme *modelo seriado urbano de ensino*, turmas com (multi)séries de 25 alunos não garantem qualidade de ensino, muito menos boas condições de trabalho aos docentes. Esse número máximo de alunos é muito elevado para o contexto do ensino multisseriado, dificultando o trabalho do professor, conforme relato dos próprios docentes. Sem dúvida, tal proposição não atende à particularidade da docência nas escolas no campo, nas condições atuais de organização.

Outro elemento que merece destaque nas condições de trabalho dos docentes é a **saúde do professor**. Sabemos que os elementos recém-descritos como a jornada de trabalho, a hora-atividade e o número de alunos por turma podem ter implicações na saúde dos docentes. De um modo geral, questionamos aos docentes se a sua jornada de trabalho tem afetado sua saúde, 19,2% responderam *sim*; 46,2% *não*; 25% *algumas vezes* e 9,6% *talvez*. Isso significa que mais de 50% dos professores têm alguma implicação em sua saúde, decorrentes de suas condições de trabalho, como vimos, vários professores relataram se sentirem cansados, esgotados e/ou desmotivados.

Já a forma como a jornada tem afetado a saúde dos professores, diz respeito, sobretudo, a problemas psicológicos como depressão, ansiedade e/ou stress para onze docentes; oito docentes afirmaram ter cansaço físico, dois professores têm problemas nas cordas vocais e outros três relataram que tomam remédios controlados. Outros problemas também foram citados, como *dores musculares*; *stress e diminuição na audição*; uma professora relatou que: “*Por sempre fazer tudo pela escola e pelos alunos, com muita dedicação, e não ser valorizada e, ainda, por ter alguém que não faz as coisas da forma correta, mas sempre a crítica para os outros,*

o psicológico da pessoa é afetado [...]". Sabemos que além das questões objetivas das condições de trabalho, questões subjetivas também têm implicações na saúde dos professores, mas não trataremos, aqui, dessa questão.

Sousa e Souza (2017, p. 17) analisam questões de saúde de professoras da escola rural e suas relações com as condições de trabalho e afirmam que esse quadro de adoecimento é reflexo de uma série de questões que se relacionam com as condições do trabalho e as transformações sofridas nas últimas décadas. "O mundo parece estar imerso em uma onda de mal-estar, uma onda crescente, que afoga esperanças, destrói projetos e produz caos".

Para os autores, o *mal-estar docente* revela a impotência que sente o professor perante as mudanças sociais. A queixa dos docentes, em geral, está relacionada à falta de apoio e à responsabilização pelos problemas do ensino. No entanto, as condições em que exercem a docência são muitas vezes precarizadas. Tais condições podem gerar o sentimento de culpa, muitas vezes, pelos embates de questões de formação, condições de trabalho e as novas configurações em que se insere o exercício da profissão, na contemporaneidade. Diante dessa problemática, os autores afirmam que o poder público precisa assumir a responsabilidade pelas condições de atuação docente, no que diz respeito à saúde física e mental, promovendo estratégias de atenção à saúde dos docentes.

Lembremo-nos, também, que a coleta de dados foi realizada na pandemia da COVID-19 e que as escolas estavam trabalhando de forma remota. Essa organização excepcional, como mostrado em capítulo anterior, além de expor a precariedade das condições de trabalho, sobrecarregar o trabalho dos docentes, demonstrou ser fonte de sofrimento, insatisfação e adoecimento para muitos professores (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020).

Além disso, com a pandemia houve uma reorganização no quadro dos professores dos municípios. Como os docentes estavam, inicialmente, trabalhando de forma remota, muitos professores corregentes assumiram turmas, os contratos dos estagiários foram suspensos e houve uma redução no número de contratação de professores temporários, proporcionando uma sobrecarga de trabalho aos docentes.

Retomando a questão do **regime de contratação**, os dados levantados indicam que 40 docentes participantes da pesquisa são professores efetivos, 13 possuem jornada suplementar e 5 são professores temporários. Essa quantidade de professores representa apenas 14% do total de professores das escolas do/no campo

da microrregião de Prudentópolis. Como exposto, em momento anterior (TABELA 13), os municípios não têm realizado concurso para suprir as vagas remanescentes, garantido estabilidade aos docentes, ao contrário, a contratação temporária ocorre de forma crescente e ampliada em todos os municípios analisados.

Isso nos remete às metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, no capitalismo contemporâneo, como tratado em capítulo anterior. Para Alves (2010), é a ofensiva do capital às várias instâncias do ser social. Essas novas modalidades de contratação salarial e de remuneração flexível, com desregulação da jornada de trabalho, atingem todas as dimensões da vida social. Ao direcionarmos essa nova forma de organização social do trabalho para a docência no campo, podemos concluir que se trata da regulamentação da precarização e da intensificação da jornada de trabalho. Com recursos insuficientes, jornadas ampliadas e sem garantia de estabilidade funcional, a docência no campo funciona com *condições inadequadas* de trabalho, parafraseando Antunes (2020), é “o privilégio da servidão”,

O último elemento analisado são as **gratificações**. Embora esse elemento seja um componente específico da remuneração, consideramos um aspecto fundamental nas condições de trabalho dos docentes do campo, tendo em vista que o problema da distância entre a escola e a residência é um fator condicionante para a permanência dos docentes nas escolas do/no campo e o acúmulo de funções exercidas pelos docentes, sobretudo, no contexto do ensino multisseriado.

Já observamos anteriormente que o problema da distância não está sendo devidamente enfrentado pelas SMEs, tanto pela ausência de concursos e testes seletivos específicos para o campo, quanto pela insuficiência e ausência de gratificações de deslocamento para os docentes, sendo que 71,2% dos professores não recebe essa gratificação, que é prevista somente em Prudentópolis e Fernandes Pinheiro.

No que se refere à gratificação pela docência em escolas multisseriadas, sete professores afirmaram receber essa gratificação, sendo que dois deles recebem o equivalente a 10% sobre a remuneração, um professor relatou receber percentual por limpar a escola e um professor afirmou que a porcentagem é de 60%. Entretanto, vimos que nos planos de carreira dos municípios não consta esse valor nas gratificações pela docência em escolas multisseriadas. A questão que colocamos a refletir aqui é: essa gratificação é realmente específica para a docência em escolas multisseriadas? Os demais professores afirmaram receber: “80% do piso do

magistério”, “R\$2.800,00” e “é o valor do salário de professor”. Tais relatos indicam valores referentes aos seus vencimentos e não à gratificação. Portanto, parece-nos que esses docentes não têm clareza ou desconhecem se tem direito a essa gratificação.

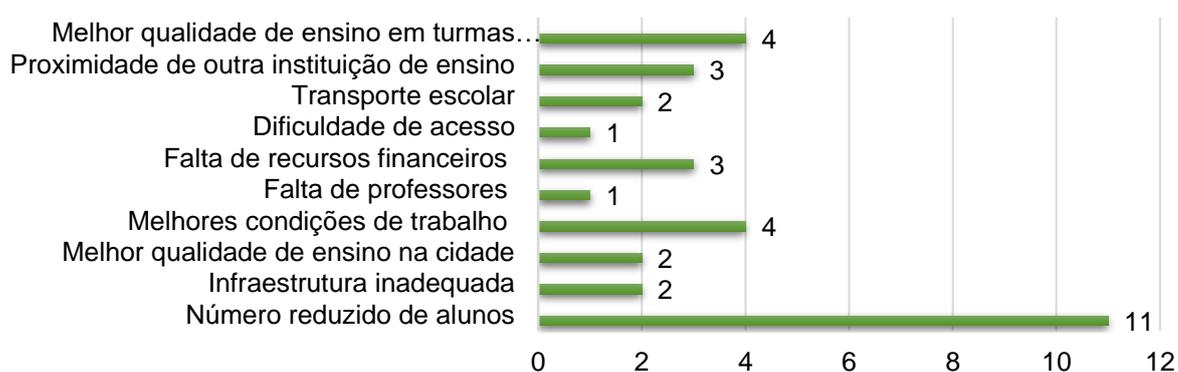
Como fizemos anteriormente, também aqui reafirmamos que as escolas *no* campo necessitam de quantidade suficiente de profissionais da educação, com uma remuneração digna e gratificações de deslocamento e/ou de estadia, aos docentes que necessitam, com valores reais para suprir as suas despesas. Aliada a uma política de formação de professores que possibilitem a superação da fragmentação do trabalho com as (multi)séries. É urgente superar o *modelo seriado urbano* (HAGE, 2014) nas escolas do/no campo para avançarmos também na melhoria das condições de trabalho desses professores que possuem dificuldade no trabalho com várias turmas simultaneamente.

Nesse sentido, é possível identificar a dimensão da precarização das condições de trabalho dos professores do campo. Não podemos esquecer que o financiamento da educação dos municípios dependem basicamente das transferências do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), além disso, há uma sobrecarga nestes municípios pela oferta da educação na zona rural, cujos custos, para se garantir um padrão básico de qualidade, estão excessivamente acima dos recursos propiciados pelo FUNDEB, o que tem levado ao fechamento de escolas e estimulado o transporte discente às instituições urbanas, com fortes prejuízos à qualidade do ensino, bem como à efetivação de uma política de Educação do Campo nos termos colocados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (PINTO, 2014).

Sob tais condições, os elementos recém-tratados como: recursos físicos e materiais, profissionais da educação, hora-atividade, e possíveis gratificações por deslocamento ou acúmulo de funções são ofertados de forma parcial ou fragmentada pelos municípios. Além disso, não há regulamentação do número de alunos por turma, e embora a maioria das turmas sejam pequenas, há casos de turmas com número elevado de alunos; o regime de contratação não garante estabilidade aos docentes que ingressam na carreira; a jornada de trabalho é “desregulamentada”, pois se estende à vida cotidiana dos docentes e, em muitos casos, tem implicações na saúde dos professores.

Não há dúvidas de que não é do interesse do poder público municipal garantir condições adequadas de trabalho aos docentes do campo. Ao contrário, são frequentes as tentativas de nucleação e fechamento das escolas do/no campo, como apontado por 23% dos docentes. De acordo com 77% dos docentes, não houve tentativa de nucleação e fechamento na escola em que atuam, que são justamente as escolas seriadas, das quais muitas foram nucleadas há muitos anos, como observamos no relato de um dos docentes: “*Ela é nuclearizada há aproximadamente vinte anos*”. No gráfico 15, apresentamos as principais justificativas para o fechamento das escolas.

GRÁFICO 15 – PRINCIPAIS MOTIVOS PARA O FECHAMENTO E/OU NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE PRUDENTÓPOLIS (2021-2022)



Fonte: Dados da pesquisa, organizado pela autora (2023).

Como podemos observar, são vários os motivos para a nucleação ou fechamento das escolas no campo, mas o número reduzido de alunos é o principal deles, conforme informado pelos professores. Obviamente, nem todas as comunidades escolares são favoráveis a esse processo. Em relação aos professores pesquisados, 19 (36,5%) relataram que houve resistência das comunidades, pais e famílias, e, 4 professores (7,7%) afirmaram que a comunidade foi favorável.

Na visão dos professores, os aspectos positivos da nucleação é a seriação. Como destacado por seis docentes, o argumento é o melhor atendimento aos alunos, melhor infraestrutura e equipe pedagógica. No que se refere aos aspectos negativos, um docente destacou: “*a distância principalmente para os alunos da Educação Infantil*” (P11).

Ao questionarmos os docentes sobre a sua opinião referente à política de nucleação, constatamos que onze docentes são favoráveis a esse processo, por

considerarem a seriação e a qualidade de ensino como principal argumento, como podemos observar no relato de alguns docentes: “É melhor para o aluno, pois poderá ter acesso a uma escola de qualidade” (P3); “Facilitaria para os professores e o ensino para as crianças seria mais prático, toda a turma inserida num conteúdo só, trabalhando” (P9); “Muito boa, **a população do campo merece um atendimento de qualidade**” (P24).

Esse mesmo argumento é utilizado pelos gestores municipais para “convencer” a comunidade escolar a consentir com a nucleação das escolas do/no campo. Não por acaso, o Estado assume função primordial, ao criar mecanismos para legitimar o discurso, de que escolas núcleos e as escolas da cidade representam sinônimo de educação de qualidade. Nesse sentido, o papel do Estado é direcionado para “a preparação da opinião pública para a aceitação de determinadas ações políticas” (SCHLESENER, 2007, p. 20) para garantir a hegemonia da classe dirigente.

No plano político, um fator que tem fortalecido as políticas de nucleação de escolas é o repasse de recursos do Ministério da Educação para a aquisição de ônibus para o transporte de estudantes. Entretanto, os efeitos desse processo não são considerados, pois o transporte em grandes distâncias, com estradas em péssimas condições, sem manutenção periódica, submete os estudantes a situações de risco. Um agravante que fragiliza ainda mais o processo de transporte dos alunos é a faixa etária dos educandos. Conforme a legislação vigente, a obrigatoriedade de oferta da Educação Básica é a partir dos quatro anos de idade. A fragilidade reside no fato de que o transporte não possui os devidos equipamentos de segurança como cadeirinhas para as crianças dessa faixa etária e nem monitores.

A rigor, o processo de nucleação e fechamento de escolas do/no campo está em harmonia com as reformas de Estado, demarcadas pela predominância da racionalização dos gastos sociais. Um discurso que fere a legislação vigente, bem como impacta no desenvolvimento do campo, na produção da vida e da cultura de um povo. Nos termos da Resolução nº 02/2008, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e o deslocamento das crianças.

Incapazes de resistir aos ataques das políticas do Estado e do agronegócio, grande parte das escolas no campo foram (e ainda são) desmontadas, nucleadas e submetidas ao modelo urbano de organização e ensino.

Parece-nos, no discurso dos professores, a insuficiência e até mesmo a ausência de formação na área da Educação do Campo. Coerentes com os argumentos das SMEs, os docentes que “consentem” com esse processo acabam desconsiderando a identidade e diversidade dos povos que vivem e trabalham na comunidade e, ainda, consideram que a educação ofertada nas escolas multisseriadas não é de qualidade e, por isso, alguns preferem a mudança de escola, ao invés da exigência de formação adequada e de melhores condições de trabalho.

Outros, no entanto, (quatro docentes) consideram que essa discussão tem de ser pensada de forma coletiva, com as autoridades e à comunidade escolar, assim como vários docentes se manifestaram contrários à política de nucleação das escolas, considerando a distância das escolas núcleos, as condições das estradas e, ainda, argumentando que a Educação do Campo é um direito de todos e dever do Estado. Alguns professores destacam: *“É ruim, pois fica muito longe para os alunos pequenos ter acesso a escola, exigindo horas de viagem, por exemplo: daqui na minha área, quase 2 horas de viagem se fosse para escola da cidade”* (P10); *“A educação é direito de todos, assim como o acesso a escola mais próxima de sua residência, portanto, fechar as escolas do campo, traria dificuldades de acesso a muitos estudantes que teriam que se deslocar a outra que em muitos casos fica a quilômetros de sua residência”* (P29); *“Os alunos devem estudar próximos de suas residências e o município tem a obrigação de oferecer a melhor qualidade no ensino”* (P39).

Contrariando o argumento da falta de qualidade das escolas multisseriadas, uma professora afirma: *“No meu ponto de vista as crianças aprendem até mais nas escolas multisseriadas do que nas seriadas. Por ser menos alunos dá para trabalhar melhor com cada aluno. Sanar suas dificuldades de uma maneira mais rápida. O vínculo escola e família é melhor, os pais são muito ativos, ajudam em tudo, fazem mutirões de limpeza, participam das reuniões, gostam de estar presentes no dia a dia da escola pois a escola faz parte da localidade. É algo importante para o lugar. As crianças não precisam se deslocar grandes distâncias. O aprendizado ocorre de forma significativa”* (P41). Outra professora, pontua, que seria um retrocesso para a educação.

Opondo-se ao desmonte da escola, em muitos casos, os docentes “consentem” com as condições inadequadas de trabalho que lhes são impostas,

considerando que a luta deve ser da comunidade escolar pela garantia do acesso e permanência dos alunos na escola da comunidade onde vivem.

Para concluir, identificamos que a precarização das condições de trabalho dos professores, a insuficiência de recursos, de profissionais e infraestrutura são regra, não exceção. Não podemos desconsiderar os argumentos de Cardoso (2019), que afirma que a própria categoria docente carrega sua “parcela de culpa” por tal realidade, pelo fato de não compreenderem a real importância de tais condições, ou por não entenderem o que são essas condições de trabalho. Essa falta de compreensão leva o sujeito a buscar soluções individuais, incidindo, muitas vezes, sobre os efeitos e não às causas do problema, perpetuando a realidade vivenciada. Logo, “se não há entendimento quanto à degradação profissional, se não há reflexão crítica diante da exploração, por conseguinte, não haverá luta e, tampouco, será possível a mudança” (CARDOSO, 2019, p. 215).

Apesar de que a própria política educacional prever condições mais adequadas de trabalho, ela não esclarece as suas dimensões constitutivas. É nesse claro-escuro, nessa formulação genérica que são forjadas as políticas de (des)regulamentação das condições de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, dos processos de naturalização dessa precarização estrutural, mediante mecanismos de “silenciamento dos subalternos” (DIAS, 2012, p. 10). Parafrazeando Dias (2012), “orientados” a silenciarem suas lutas, os professores do campo sabem, na prática, que aceitar a naturalidade é permanecer em uma escravidão legalizada, no entanto, “consentem” com as condições inadequadas de trabalho que lhes são impostas em nome da “valorização subjetiva” ou, ainda, pela manutenção da escola na comunidade.

Em nossas análises, concluímos que as escolas do/no campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis estão numa encruzilhada: entre a precarização das condições de trabalho e o desmonte das escolas. As condições de trabalho dos docentes, decisivas para a permanência dos professores na carreira do magistério no campo, em circunstâncias históricas, permaneceram invisibilizadas nas políticas educacionais e nos planos de carreira municipais. As normativas sobre as condições de trabalho dos professores do campo, nos planos de carreira, limitam-se à gratificação de deslocamento e docência em escolas multisseriadas, evidenciando uma situação de desvalorização desses profissionais, considerando as especificidades do trabalho que desenvolvem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o processo capitalista de produção reproduz a cisão entre força de trabalho e condições de trabalho. Com isso, ele reproduz e eterniza as condições de exploração do trabalhador.

(MARX)

Nesta tese, apresentamos as condições de trabalho de professores de escolas do/no campo, da rede municipal de ensino dos municípios da microrregião de Prudentópolis/PR. Na fase inicial da pesquisa, tínhamos clareza que as condições de trabalho dos professores, elemento essencial para valorização docente, devem ser consideradas a partir da sua historicidade e articulação com as relações de produção e organização do trabalho na atual forma de sociabilidade. No entanto, dada a ausência das dimensões constitutivas das condições de trabalho dos professores, na legislação vigente, buscamos, a partir das formulações conceituais existentes nesse campo de estudo, delimitar os elementos que compõem as condições de trabalho dos docentes do campo, identificando-os na dinâmica histórico-política da valorização docente e da Educação do Campo, em âmbito nacional, estadual e municipal, para analisá-las na materialidade das escolas do/no campo dos municípios pesquisados.

Com o intuito de responder a problemática da tese, no primeiro capítulo, nossa exposição parte da constituição ontológica do trabalho e seus desdobramentos em suas formas de ser posteriores, na sociedade capitalista, para compreendermos o seu impacto no campo educacional e na práxis docente. Não por acaso, a práxis docente no campo assumiu formas historicamente diferentes sem nunca romper com os processos de precarização e intensificação, profundamente arraigados na materialidade das suas condições de trabalho. Parafraseando Marx, é a eternização das condições de exploração dos professores do campo. Embora Marx esteja se referindo a um processo de trabalho diferente, a afirmativa é válida também para a docência no campo.

As metamorfoses na organização social do trabalho em geral, na sociedade capitalista, o novo modelo de gestão e organização do trabalho, por meio de reflexos condicionados, reorganizaram também a gestão e organização do trabalho no campo e na escola do campo, produzindo e reproduzindo novos mecanismos de exclusão dos sujeitos do campo ao acesso à educação e, conseqüentemente, a *eternização* da precarização estrutural das condições de trabalho do professor do campo.

A garantia de *condições adequadas de trabalho* está demarcada na legislação vigente, porém, reinterpretada na prática. É característico da sociedade brasileira, colonizadora, escravocrata, classista e excludente, a regulamentação de leis e atos normativos inócuos em termos prático-sociais. É o caso das políticas de valorização docente, no Brasil, que não tiveram uma continuidade, em termos históricos, ao contrário, a sua constituição ocorreu de forma lenta e gradativa, em meio a contradições, estagnações e retrocessos. Foi somente na CF de 1988 que se afirmou uma concepção de *valorização docente*, como um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado. Contudo, as condições de trabalho são tratadas de forma bastante genérica na legislação nacional, sem explicitar as suas dimensões constitutivas.

Por um lado, avançamos na aprovação de leis e atos normativos que regulamentam a valorização docente, no Brasil, por outro, identificamos processos de desvalorização e precarização e intensificação do trabalho dos professores, no cotidiano das instituições educativas. O mesmo se pode afirmar sobre as normativas que tratam das políticas de Educação do Campo, que, contraditoriamente, tentam conciliar a democratização do acesso à Educação Básica com a política de nucleação e fechamento das escolas do campo.

É justamente sobre esta questão que tratamos no segundo capítulo, analisando as condições de trabalho dos professores do campo à luz dos dispositivos legais que regulamentam a docência nesse contexto. Neste capítulo, identificamos que a educação pública do campo assumiu projetos de formação baseados em pressupostos modernizadores e civilizatórios, tendo em vista que o trabalhador do campo representava o “atraso” nacional. Coerente com os interesses do “*agrobusiness*”, a característica “evoluída” do capitalismo brasileiro, a doutrina do progresso, corporificada no desenvolvimento econômico, invadiu as escolas rurais e serviu, originalmente, à “modernização” dos sujeitos do campo, promovendo a homogeneização e generalização dos valores e conhecimentos da escola urbana. Essas concepções mecanicistas do progresso, no interior da educação pública, contribuíram com o desmonte das escolas rurais que, de forma gradativa, foram sendo fechadas em defesa da ampliação e manutenção de escolas núcleos, maiores, concebidas como mais “modernas” e de “melhor” qualidade de ensino.

De um lado, trata-se da vinculação absoluta e irrevogável entre o Estado e o capital no campo da educação que, oportunamente, “regulam” as políticas para as

áreas rurais, sob a égide dos pressupostos da Educação Rural e com um caráter prático-imediato que promove a exclusão dos trabalhadores do campo da posse da terra, ao mesmo tempo em que provoca “autoestranhamentos” dos sujeitos do campo. As novas relações de produção no campo, engendradas pelo “progresso” da agricultura capitalista, romperam com o vínculo entre o homem e a terra, substituindo o camponês pelo trabalhador assalariado. A perspectiva de formação, estritamente vinculada a esse projeto nacional-desenvolvimentista, serviu à adaptação das populações rurais à lógica do mercado e às novas configurações do trabalho no campo.

De outro lado, houve processos de resistência, no campo brasileiro, em contraposição a essa concepção educacional, que promoveu a exclusão dos sujeitos do campo e a homogeneização de uma realidade heterogênea. Eis uma história de luta pela construção e ampliação de políticas públicas para os trabalhadores do campo, e por uma educação que seja *no* e *do* campo. Foi justamente para não perder as suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e sua identidade que nasceu a Educação do Campo (CALDART, 2008).

Protagonizada pelos movimentos sociais do campo, sobretudo pelo MST, em articulação a entidades, organizações, universidades e órgãos públicos, a Educação do Campo não se restringe a questões puramente pedagógicas e institucionais. Ao contrário, “a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 23). De acordo com Molina e Jesus (2004), a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do modelo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo. É preciso compreender o lugar da escola na Educação do Campo para compreender o tipo de ser humano que ela precisa formar e como ela pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo, atualmente. A escola precisa contribuir com o processo de humanização das pessoas, deve estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores.

Se, por um lado, avançamos na luta por um projeto de formação humana para os sujeitos do campo, e, conseqüentemente, na regulamentação de políticas educacionais para o campo, por outro, no plano objetivo-social, projetos de formação coerentes com os pressupostos da educação rural tentam adaptar ou até mesmo impedir e anular a Educação do Campo de duas formas: por uma mudança lexical,

“substituindo” o termo “rural” por “do campo”, nos estabelecimentos de ensino, e pelo próprio desmonte das escolas do campo, mediante o fechamento e nucleação dessas instituições.

Tais contradições são expostas no capítulo 3, no qual apresentamos a materialidade das condições de trabalho dos docentes, abordando aspectos econômicos, sociais e educacionais dos municípios da microrregião de Prudentópolis, buscando evidenciar a efetividade, ou não, de condições de trabalho nos planos de carreira dos professores da rede municipal de ensino dos municípios.

Nossas análises indicam que a educação rural segue profundamente arraigada nas escolas *do* e *no* campo, nos municípios que fizeram parte desta pesquisa. É possível identificar que não há compreensão teórica do movimento histórico da Educação do Campo, pela própria organização das escolas, pois há municípios com escolas rurais e do campo; municípios com escolas localizadas na zona rural, mas não consideradas rurais nem do campo e municípios com escolas do campo, mas que trabalham a partir dos pressupostos da educação rural. Estamos tratando da *metamorfose da educação rural*, que promoveu uma mudança semântica nominal, sem romper com o modelo seriado urbano de ensino, nas escolas do campo.

Em dado contexto, a práxis docente, geralmente, segue entre a precarização do trabalho e a desvalorização docente. Se no mundo oficial, a legislação prevê a valorização docente e a garantia de melhores condições de trabalho, no mundo real, a docência no campo se defronta com a *desvalorização docente* e *condições inadequadas* de trabalho.

No plano político, as demarcações legais que tratam da valorização dos profissionais do campo, na legislação e atos normativos específicos desta modalidade de ensino, em sua maioria, estão relacionadas à *formação inicial e continuada* dos professores das escolas do campo. Em termos de *condições de trabalho dos professores*, há referência a apenas alguns elementos, a saber: a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos; a garantia de condições de infraestrutura; a construção de escolas de educação básica e educação infantil; a reforma, adequação e ampliação de escolas do campo; e a supervisão pedagógica permanente às escolas multisseriadas.

No plano prático-social, a práxis docente no campo é multifuncional, intensificada e precarizada, envolvendo também atividades administrativas e/ou de serviços gerais. Eis a precarização do trabalho, em suas múltiplas formas: recursos

físicos, materiais e infraestrutura limitados; insuficiência de profissionais da educação; desregulamentação da jornada de trabalho, com hora-atividade inferior à 1/3 da carga horária; ausência de normatização sobre o número de alunos por turmas; aumento do regime de contratação por tempo determinado; ausência e/ou insuficiência de gratificações de deslocamento e ausência de políticas de atendimento à saúde dos docentes.

A partir de tais constatações defendemos a seguinte tese: as condições de trabalho, decisivas para a permanência dos professores na docência no campo, são tratadas de forma tangencial e genérica nas políticas educacionais, permanecendo invisibilizadas nos planos de carreira municipais e na materialidade da realidade objetiva. As normativas que tratam das condições de trabalho dos professores do/no campo, nos planos de carreira, limitam-se à uma gratificação irrisória de deslocamento e docência em escolas multisseriadas, evidenciando uma situação de desvalorização, considerando as especificidades do trabalho que desenvolvem. A práxis docente no campo preserva suas formas originárias de precarização e multifuncionalidade, com condições inadequadas de trabalho, seguindo um sentido diametralmente oposto ao da valorização docente, gerando impactos nas condições de trabalho dos professores do/no campo, sobretudo, na intensificação, na precarização e na desregulamentação da jornada de trabalho. Opondo-se a esse processo de desmonte das escolas do/no campo, processos de resistência são criados. Apesar das condições inadequadas de trabalho, há um movimento de luta de muitos professores que atuam nessas instituições para manter as escolas no campo.

Tais questões foram evidenciadas na pesquisa, pois a intensificação e a precarização se revelam na realização de múltiplas tarefas que os sujeitos da pesquisa, que atuam no campo, na microrregião de Prudentópolis, desenvolvem, desde atividades administrativas e/ou serviços gerais, absolutamente incompatíveis com a práxis docente, em que os professores se responsabilizam pela preparação de merenda, limpeza e conservação do estabelecimento escolar, no caso das escolas multisseriadas; além disso, na insuficiência de recursos físicos e materiais, de diferentes profissionais da educação e de hora-atividade; na ausência de gratificações de deslocamento e de formação continuada para os docentes do campo e, ainda, no avanço da contratação temporária. A desregulamentação da jornada de trabalho, por sua vez, é evidenciada por meio do desenvolvimento de atividades não-pedagógicas,

como recém-descritas, e na não-contabilização das atividades extraclasse na composição da jornada de trabalho.

Na atual conjuntura, as escolas do/no campo da microrregião de Prudentópolis estão diante de uma encruzilhada: a nuclearização e/ou fechamento ou a permanência dessas instituições, com carência de profissionais e precarização na infraestrutura e condições de trabalho. Trata-se, por um lado, da negação do direito à educação aos sujeitos do campo, e, por outro, da institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, própria do sistema capitalista de produção.

Esse contexto de desregulamentação, precarização e intensificação das condições de trabalho dos professores do campo, apresentadas nesta tese, indicam a necessidade de enfrentamento e luta pela ampliação e garantia de direitos que possibilitem melhorias das condições de trabalho e de vida dos professores do campo. Em termos de políticas educacionais, reiteramos a necessidade de regulamentação das dimensões constitutivas das *condições adequadas de trabalho*, considerando a particularidade da Educação do Campo. Nesse ponto, também afirmamos a necessidade de efetivação e ampliação das políticas públicas educacionais para o campo, em articulação com uma sólida política de formação continuada dos professores do campo, na tentativa de romper com o modelo seriado urbano de ensino nas escolas do/no campo e garantir uma educação que seja, de fato, *do e no* campo.

Tendo em vista os dados coletados em nossa pesquisa sobre as condições de trabalho dos professores do campo, nossas análises indicam a necessidade de: 1) a ampliação de investimentos para garantia de recursos materiais suficientes e melhorias na infraestrutura das escolas no campo. 2) Contração de quantidade suficiente de profissionais da educação para suprir as atividades administrativas, pedagógicas e de serviços gerais, nas escolas que não dispõem desses funcionários. 3) Garantia do cumprimento da hora-atividade em sua integralidade conforme a Lei do Piso. 4) Composição da jornada de trabalho de, no máximo, 40 horas semanais, preferencialmente em uma única instituição de ensino e considerando as atividades extraclasse. 5) Regulamentação de número de alunos por turma. 6) Garantia de estabilidade funcional, via concurso público. 7) Contratação de egressos da LEdoC e da Pedagogia da Terra. 8) Regulamentação de gratificação de deslocamento e/ou de estadia, aos docentes que necessitam, com valores reais para suprir as suas despesas. 9) Implementação de políticas de atendimento à saúde dos docentes.

A garantia de condições adequadas de trabalho representa uma dimensão da emancipação política dos professores, que precede a emancipação humana – como um *meio necessário*. Por isso, a luta pela construção de políticas públicas educacionais, pela garantia dos direitos democráticos, entre eles, o direito à educação no lugar onde se vive, foi – e ainda é –, mais do que nunca, necessária. O que não se pode esquecer é que a gênese ontológica da Educação do Campo, fundada numa dimensão humano-social, ultrapassa os muros da escola e pressupõe a transformação da atual forma de sociabilidade, em que a formação possa ser, de fato, mais humana.

Do mesmo modo, não podemos esquecer a lição de Lukács (2013, p. 609), de que os “princípios ordenadores da vida social”, seja a tradição, a moral, o direito e, aqui, destacamos as políticas para a Educação do Campo e para a valorização docente, também são armas para dirimir conflitos sociais e, por isso, podem ser portadoras de progresso social. “Visto que a generidade em si sempre cria um espaço de possibilidade para a generidade existente para si, a relação entre elas também deve evidenciar tais conexões. Isso significa objetivamente a possibilidade de um existir e agir latente de tendências direcionadas para uma generidade para si, para uma individualidade não particular” (LUKÁCS, 2013, p. 609).

Tendo isso em vista, a Educação do Campo, como evidenciamos ao longo desta pesquisa, não se restringe à uma perspectiva escolar que recai discursivamente no novo, que conserva aquilo que deveria superar: a Educação Rural. Se a Educação do Campo se restringir a isso, continuará formando uma generidade em si, que reproduz a lógica urbana estranhada, caracterizando a vida no campo como atrasada, petrificada em modos de fazer e viver incompatíveis com a modernização desejável.

É nesse sentido que procuramos defender a valorização docente, no contexto de uma concepção de Educação do Campo, cuja finalidade última seja a superação do modo de produção capitalista. Em síntese, que as lutas em defesa dessa concepção de educação e, no seu bojo, de valorização docente, possam contribuir para ações conscientemente objetivadas, no sentido da generidade para si, cujos sujeitos possam elevar-se acima da sua vida cotidiana e nela retroagirem, a fim de modificá-la. Esse é o papel de uma educação efetivamente transformadora!

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P.; CODEIRO, T. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. MST, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 26 dez. 2021.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2 ed. Londrina: Editora Práxis, 2007.
- ALVES, G. **Lukács e o século XXI**: Trabalho, Estranhamento e Capitalismo Manipulatório. Bauru: Editora Práxis, 2010.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, G. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório**: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. 2010. Disponível em: www.giovannialves.org. Acesso em: 20 maio. 2020.
- ALVES, G. Precarização do trabalho e estranhamento na era do capitalismo manipulatório: a atualidade de Lukács e o século XXI. **Novos Rumos**. São Paulo, v. 53, n. 2, 2015.
- ALVES, G. Terceirização: o futuro do trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2017.
- ALTAMIRA. Prefeitura Municipal de Altamira. **Concurso Público**. Edital nº 001/2020 DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES. 2020.
- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, ago./dez. 2017.
- ANDRADE, F. M. R. de; RODRIGUES, M. P. M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, 2020, v.36, p. 01-19, nov. 2020.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, J. J. C. N.; SOUZA, J. V. F. O trabalho Docente na Educação do Campo. **Revista Espacios**, v. 38, n. 30, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

BAUMANN, S. V. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural**: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

BENATTI, J. H. Apropriação privada dos recursos naturais do Brasil: séculos XVII ao XX (Estudo da formação da propriedade privada). *In*: NEVES, D. P. (org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**: formas dirigidas de constituição do campesinato. v. 2. São Paulo: Unesp, 2009

BITENCOURT, L. P., & ZART, L. L. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 252-274, jan./jul. 2017.

BRANDALIZE, L. T. **Condições de trabalho dos professores de redes municipais de ensino dos municípios da microrregião de Irati-Paraná**: análise do cumprimento da hora-atividade. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Imperial**, de 15 de outubro de 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: [http:// https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html](http://https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: [http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm](http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm). Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6.º da Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8.º, § 1.º, e 67 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. 2013a. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_12.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro DE 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro da Educação assina Portaria do novo valor do Piso Salarial dos professores**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministro-da-educacao-assinaportaria-do-novo-valor-do-piso-salarial-dos-professores>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CALDART, R. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do campo**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67- 96.

CALDART, R. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 129-167, jul. 2011.

CARDOSO, J. S. **As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação**. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CARISSIMI, A. C. V. **Perfil profissional e condições do trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CIVERA CERECEDO, A.; RICO, A. C. Desde la historia de la educación: educación y mundo. **Historia y Memoria de la Educación**, p. 9-45, 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Nota da CNTE em resposta às orientações criminosas da Confederação Nacional dos Municípios contra o reajuste do piso do magistério**. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/74563-nota-da-cnte-em-resposta-as-orientacoes-criminosas-da-confederacao-nacional-dos-municipios-contra-o-reajuste-do-piso-do-magisterio>. Acesso em: 31. jan. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS (CNM). **Nota da CNM sobre aumento do piso do magistério**. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/nota-da-cnm-sobre-aumento-do-piso-do-magisterio-2022>. Acesso em: 31 jan. 2022.

COUTINHO, C. N. Prefácio. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 11-13.

COUTINHO, S. M. R. **Ser professor do Ensino Médio rural: condições de trabalho da professora-mediadora no programa EMITEC**. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

CHRISTOFFOLI, P. I. Agroindústria. In: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 74-81.

CRUZ, T. P. **Trabalho infantil no cultivo do tabaco e educação escolar: a realidade do município de Prudentópolis – PR**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

DAL PISOL, E. *et al.* A Escola da Terra em Prudentópolis: vivências, propostas, desafios. In: HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M.; VERDÉRIO, A. **Formação continuada de educadores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: a experiência do programa Escola da Terra**. Tubarão: Editora Copiart, 2016. p. 203-234.

D'AGOSTINI, A (org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriada**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

DIAS, E. **Revolução passiva e modo de vida: ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia**. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, A. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. L (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra/ MDA, 2008. p. 39-63.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de Educação do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, 2017.

FERNANDES PINHEIRO. Lei nº 343/2007. **Plano de Empregos, Carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Fernandes Pinheiro (PR)**. Câmara Municipal de Fernandes Pinheiro: Fernandes Pinheiro, 2007.

FERNANDES PINHEIRO. Prefeitura Municipal de Fernandes Pinheiro. **Concurso Público nº 001/2021**. Edital nº 001/2021.

FERRAZ, M. A. Estado, política e sociabilidade. In: Gouveia, A.; Souza, A.; Tavares. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Ed. Appris, 2011. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/Documentos/MAFerraz.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FERREIRA, J. da S. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Amazonas. v. 4, p. 1-28, 2019.

FLACH, S. F. Planos de carreira e remuneração do magistério em municípios paranaenses: dados sobre existência, atualização e transparência. **Revista COCAR**, Belém, v. 11. n. 22, p. 154-7, jul./dez. 2017.

FONTES, V. Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2005.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006. p. 55-70.

GONÇALVES, O. F. T. **Respostas que o professor produz diante do mal-estar no trabalho docente**. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde em Debate** [online]. 2016, v. 40, n. 111, p. 206-219, out./dez. 2016.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de Educação Básica do município de São José dos Pinhais/PR. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUAMIRANGA. Lei nº 202/2003. **Plano de Empregos, Carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Guamiranga (PR)**. Câmara Municipal de Guamiranga: Guamiranga, 2003.

GUAMIRANGA. Prefeitura Municipal de Guamiranga. **Concurso Público nº 001/2014**. Edital nº 001/2014.

GUAMIRANGA. Prefeitura Municipal de Guamiranga. **Processo Seletivo Simplificado - PSS nº 01/2022**. Edital nº 001/2022.

GUAMIRANGA. **Lei nº 738/2015**. Autoriza o Executivo Municipal a conceder abono salarial aos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino, em efetivo exercício no Ensino Fundamental e Infantil com recursos vinculados ao FUNDEB e dá outras providências. Câmara Municipal de Guamiranga: Guamiranga, 2015.

GUIMARÃES, A. P. Formação da pequena propriedade: intrusos e posseiros (1963). *In: WELCH, C. A. et al. Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*. v. 1. São Paulo: Unesp, 2009.

HAGE, S. A. M. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M.; A produção da Educação do Campo: marco bibliográfico, político e educacional. *In: HAMMEL, A. C.; GEHRKE, M.; VERDÉRIO, A. Formação continuada de educadores das escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: a experiência do programa Escola da Terra*. Tubarão: Editora Copiart, 2016. p. 71-93.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOLZ, H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. Conversando com Lukács. 1 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2014

IMBITUVA. Lei nº 1550/2014. **Plano de Empregos, Carreira e remuneração do Magistério Público Municipal de Imbituva (PR)**. Câmara Municipal de Imbituva: Imbituva, 2014.

IMBITUVA. Prefeitura Municipal de Imbituva. **Concurso Público nº 001/2022**. Edital nº 001/2022.

IMBITUVA. Prefeitura Municipal de Imbituva. **Processo Seletivo Simplificado nº 04/2021**. Edital nº 001/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Atlas do espaço rural brasileiro**, 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microrregiões geográficas do Estado do Paraná**. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/microrregioes_geograficas_base_2_010.jpg. Acesso em: 28 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2020**. Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 28 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais**. Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 28 dez. 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Cadernos municipais**. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Cadernos-municipais>. Acesso em: 28 dez. 2021.

IPIRANGA. **Lei nº 27/2012**. Dispõe sobre a reformulação do Estatuto do Magistério e do Plano de Carreira e Remuneração e dá outras providências. Câmara Municipal de Ipiranga, 2012.

IPIRANGA. Prefeitura Municipal de Ipiranga. **Concurso Público nº 001/2017**. Edital nº 001/2017.

IPIRANGA. Prefeitura Municipal de Ipiranga. **Abre inscrições e estabelece normas para a seleção de teste seletivo simplificado, para fins de contratação de professores, em caráter Temporário e excepcional para o ano de 2023**. Edital nº 001/2023.

IRATI. Prefeitura Municipal de Irati. **Concurso Público nº 001/2012**. Edital nº 01.001/2012.

IVAÍ. Lei nº 914/2009. **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ivaí (PR)**. Câmara Municipal de Ivaí: Ivaí, 2009.

IVAÍ. Prefeitura Municipal de Ivaí. **Concurso Público nº 001/2018**. Edital nº 001/2018.

IVAÍ. Prefeitura Municipal de Ivaí. **Processo Seletivo Simplificado nº 001/2022**. Edital nº 1/2022.

JACOMINI, M.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 73, jul. 2016.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LIMA, M. F.; MASSON, G. Atratividade no ingresso e permanência na carreira docente em redes municipais de educação. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-24, 2020.

LIRA, D. A. N. **Implementação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LUKÁCS, G. La categoría de la particularidad. *In*: LUKÁCS, G. **Estética**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona; México: Grijalbo, 1967. 3 v. p. 199- 275.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade como categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MACHADO, I. F.; GENTIL, H. S. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-22. 2021.

MARABÁ. Prefeitura Municipal de Marabá. **Concurso Público**. Edital nº 1/2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica ao Programa dos programas de Gotha e de Erfurt**. Editorial Estampa, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARCOCCIA, P. C. P. **Trabalho e desafios à educação do campo na região metropolitana de Curitiba**. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

MASSON, G. A Valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.849-864, jul./set. 2017.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor (Verbete). *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MILLI, A. M. M. P. **A gestão do tempo pelos docentes em escolas do campo**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul./set. 2017.

NASCIMENTO, P. B. SI. **Professoras raízes de Umbuzeiro**: a prática de professoras de escolas da zona rural. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, D. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

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

OLIVEIRA, D.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. *In*: Oliveira, Dalila e Vieira, Livia (Orgs.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARANÁ. **Informações Municipais para planejamento institucional**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2022. Disponível em: <https://planejamento.mppr.mp.br/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PARANÁ. **Consulta escolas**. Secretaria da Educação do Paraná 2022. Disponível em <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=b17>. Acesso em: 06 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4527/2011 – GS/SEED**. Fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas Instituições Escolares. Curitiba, 2011.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/14 – CEE/CP**. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, PR: SEED, 2006.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB 1011/10**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Curitiba, 2010.

PRUDENTÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Prudentópolis. **Processo Seletivo Simplificado nº 05/2022**.

PARDAL, P. P. M. **O IDEB das escolas localizadas no campo no Estado do Paraná**: dos números à realidade local. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, C. C.; SOUZA, M. A. A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba/PR. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 158-180, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2825>. Acesso em: 14 dez. 2021.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de pesquisa**. v. 46, n. 160, abr./jun. 2016.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. O professor das escolas do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, v. 22, n. 2, p. 99-114, jul./dez. 2014.

PINTO, J. M. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 624-644, jul./set. 2014.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PRUDENTÓPOLIS. Lei nº 1829/2011. **Plano de Empregos, Carreira e remuneração**

do Magistério Público Municipal de Prudentópolis (PR). Câmara Municipal de Prudentópolis: Prudentópolis, 2011.

PRUDENTÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Prudentópolis. **Concurso Público nº 001/2014.** Edital nº 001/2014.

PRUDENTÓPOLIS. **Lei nº 2.193/2015.** Altera dispositivos da Lei Municipal nº. 1.920/2011 e determina outras providências. Câmara Municipal de Prudentópolis: Prudentópolis, 2015.

RAMOS, M. D. P. **Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.** Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). 392 f. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

REICHENBACH, V. **Fechamento das escolas do campo no estado do Paraná (1997 – 2017):** violação do direito a educação. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RIBAS, J. R. **O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS:** desenvolvimento profissional e saberes experenciais. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In:* CALDART, R. *et al.* **Dicionário da educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

ROSSI, P. *et al.* Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019.

SANTOS, A. R. **O perfil dos professores do campo no estado do Acre:** uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, A. R. As políticas de valorização docente: uma realidade dos professores do campo. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 10, n. 18, p. 229-242, jan./jun. 2016.

SANTOS, J. R. **Classe multisseriada:** uma análise a partir de escolas do campo do município de coronel João Sá/BA. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, M. G. C.; PALUDO, C. Neoruralismo pedagógico: a formação dos trabalhadores do campo no projeto neodesenvolvimentista brasileiro (2001–2016). **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, nov. 2022.

SANTOS, V. S.; SILVA, T. M. M. Riscos e entraves para o plano de carreira do magistério municipal de São Paulo no contexto da Emenda Constitucional nº 95/2016.

Fineduca, v. 10, n. 15, 2020.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição**: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 331 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Educação especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-18. 2019.

SILVA, R. R. N. “O homem do campo é antes de tudo um sujo”: as recomendações da UNESCO para a educação rural no Brasil e México (1936 - 1958). *In*: FALEIRO, W.; CARDOSO, E. C. F.; ALMEIDA, M. Z. C. M. (Orgs.). **Nucleação ou exclusão escolar?** Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. Goiânia: Kelps, 2020.

SILVA, T. S. **Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas**. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SOUSA, R. C. **Professoras de Classes Multisseriadas**: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SOUSA, R. C.; SOUZA, E. C. Adoecimento e condições de trabalho docente: narrativas (auto)biográficas e cuidados de si. **Revista del IICE**, p.15-34, jan./jun. 2017.

SOUZA, E. C.; SOUSA, R. C. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015.

SOUZA, E. C.; SOUZA, G. A.; RAMOS, M. D. P. Professoras de escolas rurais e condições de trabalho: modos de viver e dizer. **Trayectorias Humanas Trascontinentales**, n. 8, p. 1-16, 2020.

SOUZA, G. A. de. **Condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso-BA**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SOUZA, J. V. F.; GONÇALVES, R. M. Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 244-260, jan./jun. 2018.

SOUZA, M. A. de. A Educação do Campo no Brasil. *In*: SOUZA, E. C. de; CHAVES, V. L. J. (orgs.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**:

diálogos sobre políticas de educação e diversidade. v. 1. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-158.

SOUZA, M. A. de. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 39-56, jan./jun. 2009.

SOUZA, M. A. de. Educação e contradição no campo: e as escolas públicas? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1231–1252, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15123>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SOUZA, M. de F. M. de. *et al.* As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-27. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, R. C. **O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA**. 2018. Relatório Técnico Final (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

TEIXEIRA SOARES. Lei nº 1.709 de 27/11/2015. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do quadro permanente do Magistério Público Municipal de Teixeira Soares. **Prefeitura Municipal de Teixeira Soares**. PR, 2015.

TEIXEIRA SOARES. Prefeitura Municipal de Teixeira Soares. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 02/2022**.

TEIXEIRA SOARES. Prefeitura Municipal de Teixeira Soares. **Concurso Público nº 001/2014**. Edital nº 001/2014.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UNICENTRO. **Pedagogia do Campo**. 2023. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/category/pedagogiadocampo/>. Acesso em: 23. set. 2023.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular: 2007.

VENCO. S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, n. 35, p. 1-17, 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Caro (a) Professor (a), este questionário faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação realizado na Universidade estadual de Ponta Grossa. Este estudo tem por objetivo analisar as condições de trabalho de professores dos da rede municipal de ensino dos municípios da microrregião de Prudentópolis. Este é um questionário para ser respondido anônimo e voluntariamente por professores que atuam na rede municipal de escolas do/no campo. Comprometemo-nos a seguir todas as normas da Ética em Pesquisa na Educação e manter sigilo sobre a sua identidade. Essas informações contribuirão com a luta para assegurar o direito à educação aos povos camponeses, bem como por melhores condições de trabalho para os profissionais que atuam em escolas do/no campo. Desde já agradecemos a sua participação.

Declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Dessa maneira, ciente das informações:

- Concordo voluntariamente em participar dessa pesquisa.
 Não concordo em participar dessa pesquisa.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Sexo

Feminino Masculino

2. Idade

Menos de 25 25-29 30-39 40-49 50-59 60+

3. Pertencimento étnico. Em relação à sua cor, como você se declara?

Amarelo/a Branco/a Indígena Pardo/a Preto/a
 Não desejo me declarar

4. Local de residência:

Zona Rural Zona Urbana Município: _____

5. Você tem filhos? Se sim, quantos?

Não tenho 1 2 3 4

6. Na sua casa, moram quantas pessoas, contando com você?

1 2 3 4 5 6 ou mais

7. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

Até 1,5 salários mínimos.
 De 1,5 até 3 salários mínimos.
 De 3 a 4 salários mínimos.
 De 4,5 a 6 salários mínimos.
 De 6 a 10 salários mínimos.
 Acima de 10 salários mínimos.

8. Em relação a formação de seus pais, responda:

Ensino Fundamental completo
 Ensino Fundamental incompleto
 Nível médio
 Graduação
 Especialização
 Outro. Especifique: _____

II. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

1. **Possui formação em nível superior?** () Sim () Não () Cursando
Se sim, qual curso? _____
Instituição: _____
2. **Possui pós-graduação?** () Sim () Não
Se sim, qual curso? _____
Instituição: _____
3. Faz algum curso atualmente?
() Sim.
() Não faço, mas pretendo fazer.
() Não faço e não pretendo fazer.
4. Há quanto tempo você trabalha como professor (a)?
() Menos de 1 ano
() De 2 a 3 anos
() De 4 a 5 anos
() De 6 a 10 anos
() De 11 a 15 anos
() Mais de 15 anos. Especifique: _____
5. Esse tempo foi cumprido todo na rede pública de ensino? () Sim () Não
Se não, especifique:
a) _____ anos na rede pública b) _____ anos na rede privada
6. **Há quanto tempo atua como docente em escola do campo?** _____ anos.
7. **Você atua em outro município?**
() não
() sim
Se sim, qual? _____
8. **Qual o principal motivo para você ter escolhido o magistério?**
() Vocação
() Atração salarial
() Inserção no mercado de trabalho
() Falta de outra opção
() Valorização profissional
() Baixa concorrência para o ingresso
() Possibilidade de conciliar a graduação com o trabalho
() Outro. Especifique: _____
9. **Você mudaria de profissão caso fosse possível?** () Sim () Não
10. **Se sim, aponte os possíveis motivos (assinale quantas opções forem necessárias)**
() Melhoria salarial
() Melhores condições de trabalho
() Menor desgaste emocional
() Motivos relacionados à saúde
() Menor carga de trabalho
() Maior status social
() Valorização profissional
() Outro. Especifique? _____

III. CONDIÇÕES DE TRABALHO, JORNADA E REMUNERAÇÃO

1. **Em relação à organização, a instituição de ensino em que trabalha é:**

- Seriada
 Multisseriada
 Nucleada
- 2. Marque as turmas/anos em que trabalha e indique a quantidade de alunos por turma.**
 0 a 3 anos / _____ alunos
 4 e 5 anos / _____ alunos
 1º ano / _____ alunos
 2º ano / _____ alunos
 3º ano / _____ alunos
 4º ano / _____ alunos
 5º ano / _____ alunos
 Regente II/Corregente / _____ alunos
 EJA / _____ alunos
- 3. Qual o nível socioeconômico predominante entre os estudantes da(as) turma (as) em que leciona?**
 Alto
 Médio alto
 Médio
 Médio baixo
 Baixo
 Não sabe
 Outra. Especifique: _____
- 4. Distância entre o lugar onde mora e a escola onde atua em km:**
Se atua em 1 escola: _____ km.
Se atua em 2 escolas: _____ km.
Se atua em 3 escolas ou mais: _____ km
- 5. Que meio de transporte utiliza para se deslocar até esta segunda escola em que você atua?**
 Moto própria
 Carro próprio
 Bicicleta
 A pé
 Ônibus ou vã
 Outro
- 6. Quais as condições das estradas até o seu local de trabalho?**
 ótimas
 Boas
 Ruins
 Péssimas
 Outro.
- 7. Você recebe auxílio deslocamento?**
 Sim
 Não
Em caso negativo, qual o motivo? _____
- 8. Que tipo de seu vínculo empregatício você possui com o seus município, atualmente?**
 Efetivo
 Efetivo com jornada suplementar (dobra)
 Contratado por Processo Seletivo
 Temporário/substituto
 Cargo de confiança
- 9. Qual a alternativa a seguir melhor descreve sua jornada de trabalho.**

- Trabalho 20 horas semanais
- Trabalho até 40 horas semanais
- Trabalho até 60 horas semanais

10. Por que trabalha esta jornada?

- Trabalho 20 horas por opção, não tenho necessidade de trabalhar mais
- Trabalho 20 horas, pois preciso cuidar da família
- Trabalho 20 horas porque não consegui outro turno ainda
- Trabalho uma carga maior para aumentar minha renda
- Trabalho uma carga maior porque sempre trabalhei esta jornada
- Trabalho uma carga maior, pois preciso sustentar minha família

11. Gostaria de trabalhar uma jornada menor? () sim () não**12. Como sente-se trabalhando esta jornada?**

- Feliz () Realizada () Cansada () Esgotada () Irritada () Tranquila
- Infeliz () Desmotivada () Outros. Especifique: _____

13. O que gostaria muito de fazer que sua jornada de trabalho não lhe permite?

- Faço tudo o que quero trabalhando esta jornada
- Dedicar mais tempo a minha família
- Ter mais lazer
- Dedicar-se mais a minha saúde (esporte, médico)
- Outros. Especifique: _____

14. Sua jornada de trabalho tem afetado sua saúde?

- Sim () Não () Algumas vezes

15. Se a resposta anterior for sim, explique de que forma:

- Psicologicamente (depressão, ansiedade, stress)
- Problemas nas cordas vocais
- Cansaço físico apenas
- Tomo remédios controlados
- Outros. Especifique: _____

16. Você possui uma boa remuneração, que lhe propicia qualidade de vida?

- sim () não () Parcialmente

17. O que seria uma remuneração ideal para você?

- A remuneração que tenho é a ideal
- Aquela que me permitisse trabalhar uma jornada menor
- Aquela que me permitisse adquirir bens de consumo que quero
- Aquela que me propiciasse ter acesso a lazer e cultura
- Igual a de outras profissões com nível superior (advogado, medico, etc.)
- Outros. Especifique: _____

18. Você realiza alguma outra atividade para complementar sua renda?

- Não () Sim () No momento não, mas já realizei () Não, mas tenho pensado

19. Quantas horas semanais de hora/atividade você cumpre na escola?

- 2 horas
- 4 horas
- de 4 a 6 horas
- de 6 a 8 horas
- de 8 a 13 horas
- Não tenho Hora-atividade

20. O tempo destinado à hora/atividade é suficiente para o planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas?

- Sim

- () Não, tenho poucas horas/atividades
 () Não, utilizo a hora/atividade para realizar tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora da escola
 () Outro. Especifique: _____

21. Com relação ao responsável pela Hora Atividade em sua turma, responda:

- () É professor efetivo/temporário
 () É estagiário
 () Outro. Especifique: _____

22. Com que frequência você costuma levar atividades o seu trabalho para realizar em casa?

- () Sempre
 () Frequentemente
 () As vezes
 () Raramente
 () Nunca

23. Quantas horas semanais, em média, você dedica à atividade docente fora da escola?

24. Há acompanhamento pedagógico para os professores em sua escola?

- () Sim, há um coordenador pedagógico na escola
 () Sim, pelo/a diretor/a da escola
 () Sim, pelos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação
 () Não há

25. Com que frequência é realizado esse acompanhamento/orientação?

- () Sempre
 () Frequentemente
 () As vezes
 () Raramente
 () Nunca

26. Como você avalia o acompanhamento pedagógico dos professores de sua escola:

- () Ótimo () Bom () Regular () Ruins () Péssimo () Insuficiente

27. Você exerce outra (s) função/ões no magistério, além de professor (a)?

- () Sim () Não () As vezes

28. Se exerce, qual (is)?

- () Coordenador/a
 () Diretor/a
 () Serviços gerais
 () Cozinheira
 () Auxiliar administrativo/a
 () Outra. Especifique: _____

29. Se exerce, você recebe alguma gratificação por essas atividades?

- () Sim
 () Não
 Em caso positivo, qual o valor/porcentagem? _____

30. Sobre a questão 15, essas funções exercidas estavam especificadas no concurso e/ou teste seletivo prestado?

- () Sim, o edital especificava todas as funções.
 () Não, o edital era específico para professor.
 () Não lembro.

31. Em relação à forma de ingresso na carreira:

- () Mediante concurso público

- () Mediante teste seletivo
 () Outro. Especifique: _____
- 32. Em relação à forma de ingresso na escola do campo, marque a alternativa que melhor descreve-a.**
 () Concurso e/ou teste seletivo específico para escolas do campo
 () Pela proximidade do local onde resido
 () A única vaga disponível
 () Escolhi a vaga porque me identifico com a educação do campo
- 33. Você gostaria de pedir transferência para uma escola da zona urbana?**
 () Sim
 () Não
 Justifique sua resposta: _____
- 34. Classifique condições de infraestrutura das salas de aula de sua escola:**
 () Ótimo () Bom () Regular () Ruins () Péssimas () Insuficiente
- 35. A instituição de ensino em que trabalha dispõe de quantidade suficiente de funcionários para realização de serviços gerais, atividades administrativas e pedagógicas?**
 () Sim () Não () Não sei
 Se não dispõe, justifique quais funções estão em falta: _____

- 36. Em relação ao mobiliário da escola, como você o considera?**
 () Ótimo
 () Bom
 () Regular
 () Ruim
 () Péssimo
- 37. No que diz respeito aos recursos materiais que a escola dispõe, você os considera:**
 () Ótimos
 () Bons
 () Regulares
 () Ruins
 () Péssimos
 () Insuficientes
 () A escola não dispõe de recursos materiais
- 38. Na instituição em que trabalha você tem acesso a que materiais didáticos?**
 () livros () Televisão () DVD () Microfone () Aparelho de som () Impressora
 () papel () Computador () Internet () revistas () jornais () retroprojektor () Projetor () mimeógrafo () Acesso a todos os materiais citados.
- 39. Quanto à infraestrutura, marque o há na instituição em que trabalha:**
 () Banheiros () Banheiros adaptados () Acessibilidade
 () Quadra de esportes () Laboratório de informática () Biblioteca
 () Parque infantil () Refeitório () Rede de Esgoto
 () Água encanada ou poço artesiano () Energia elétrica
 () Laboratório de Ciências () Salas de aulas adequadas ao número de alunos
- 40. O que você considera que falta em sua escola, em termos de infraestrutura?**
- 41. O espaço físico da escola em que trabalha é utilizado por outra instituição de Ensino?**
 () Sim () Não
- 42. Quais dificuldades você encontra em sua prática pedagógica na/s escola/s do campo em que leciona? Assinale quantas opções forem necessárias.**
 () Indisciplina dos alunos

- Uso de novas tecnologias
- Falta de recursos materiais
- Falta de apoio pedagógico
- Espaço (s) inadequado (s)
- Trabalhar a proposta pedagógica de educação do município
- Aumento do número de horas de trabalho em casa
- Número de alunos por turma
- Trabalho com turmas multisseriadas
- Fatores relacionados às condições socioeconômicas das crianças
- Infraestrutura inadequada
- Falta de funcionários
- Ausência das famílias
- Falta de formação continuada para trabalhar com a Educação do Campo
- O tempo destinado à Hora Atividade é insuficiente
- Realização de atividades administrativas e/ou serviços gerais na HA
- Acúmulo de funções
- Outras. Especifique: _____

43. Sobre suas condições de trabalho na escola onde você atua descreva seus aspectos positivos e negativos.

IV. EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Já algum curso de formação inicial ou continuada para trabalhar na Educação do Campo?
 - Sim.
 - Não
 - Não fiz e não pretendo fazer.
 - Não fiz, mas pretendo fazer.
 Se sim, qual curso? _____
 Em que ano? _____

2. A proposta pedagógica e planejamento de escolas do espaço rural são desenvolvidas de acordo com a Política de educação do Campo?
 - Sim
 - Não

3. Na instituição em que trabalha já houve tentativa de nucleação/fechamento? Se sim, responda as questões 4, 5 e 6.
 - Sim Não
 Em caso positivo, há quanto tempo? _____

4. Quais as motivações que levaram a secretaria a organizar a tentativa de nucleação/fechamento da sua escola? Marque quantas opções forem necessárias.
 - Número reduzido de alunos
 - Infraestrutura inadequada
 - Melhor qualidade de ensino na zona urbana
 - Melhor qualidade de ensino em turmas seriadas
 - Melhores condições de trabalho para os professores
 - Orientação do Núcleo Regional de Educação ou da SEED/PR
 - Falta de professores para trabalhar na instituição
 - Solicitação da comunidade escolar
 - Falta de recurso financeiros para manutenção da escola
 - Falta de materiais didáticos
 - Transporte escolar
 - Proximidade de outra instituição de ensino
 - Outros. Especifique: _____

5. Como a comunidade escolar reagiu a tentativa de fechamento/nucleação?
 - Houve resistência das comunidades, pais e famílias

() A comunidade escolar foi favorável

6. **Se sua escola foi nucleada, descreva os aspectos positivos e negativos da nucleação.**
7. **Você concorda que a política de nucleação é a melhor forma de organização das escolas do campo? Justifique sua resposta.**

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

**APÊNDICE B – PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOS PROFESSORES, POR CATEGORIA**

TABELA 14 - PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES, NO PERÍODO DE 2010 – 2022, POR CATEGORIA

(continua)

CATEGORIA	AUTOR/ANO	T
Educação Infantil	Teses: Hubert (2021); Lira (2017); Alvarenga (2016).	3
	Dissertações: Neis (2021); Prado (2018); Lemos (2017); Araújo (2017); Bertoneceli (2016); Oliveira, T. T. (2015); Silva, P. L. F. V. (2014); Alves (2012).	8
	Artigos: Costa et al (2022); Silva, Ferreira e Rosso (2021); Prado, Brito e Nunes (2019); Locatelli, Vieira (2019); Vieira et al (2018); Costa, Montenegro e Silveira (2018); Mezzalira, Weber e Guzzo (2013); Vieira e Oliveira (2013); Vieira e Souza (2010).	9
Anos iniciais do EF (Rede Municipal de Ensino, Alfabetização e Ciclos)	Teses: Silva (2018); Fernandes (2014).	2
	Dissertações: Fernandes (2016); Santos, J.M.S. (2015); Silveira (2015); Brito (2014); Jacques (2013); Santos, G. K. S. (2013); Barros (2013); Lievore (2013); Carissimi (2011); Americano (2011); Rodrigues (2011); Marques (2010).	12
	Artigos: Penna (2017)	1
Ensino Fundamental (Anos finais, Rede Estadual)	Teses: Silva, V. L. (2017).	1
	Dissertações: Filgueira (2017); Ricardo (2016); Oliveira (2013); Kolln (2013); Lima (2013); Cruz (2013).	6
	Artigos: Placco (2022); Afonsi, Argolo e Miranda (2021); Barbosa et al. (2020); Ricardo e Hobold (2017); Guerreiro et al (2016); Lima e Hobold (2013).	6
Educação Básica	Teses: Pereira Junior (2017); Rupia Junior (2012).	2
	Artigos: Santos, Nunes e Gomes (2022); Calderón (2018); Silva e Souza (2013); Paro (2012).	4
Ensino Médio	Teses: Souza (2018); Durço (2015); Ribeiro (2015).	3
	Dissertações: Pereira (2020); Bressan (2019); Silva A. C. C. (2018); Teixeira (2017); Silva, G. M. (2017); Ghizzo (2017); Cabral, A. C. (2016); Cabral, E. S. (2016); Oliveira, C.S. (2015); Sobral (2015); Farias (2013); Serafim (2012); Cruz (2011).	13
	Artigos: Lievore (2022); Silva e Silva (2017); Santos, Silva e Silva (2017); Cabral, Hobold (2016); Costa e Oliveira (2011); Tavarayama e Fernandes (2010).	6
Institutos Federais	Tese: Carvalho (2014).	1
	Dissertação: Silva, P. F. (2015).	1
	Artigo: Silva e Melo (2018); Oliveira e Nunes (2017).	2
Ensino Superior	Teses: Neto (2021); Proteti (2019); Costa (2019); Silva, E. A. (2018); Nascimento (2017); Advzejus (2017); Silva (2017); Martins (2017); Martins (2014); Souza, A.L.R. (2014); Debald (2014); Elias (2014); Moraes (2013); Lima (2012); Vieira (2011); Neves (2011).	16
	Dissertações: Santos (2020); Silva, T. A. B. (2018); Silva, E. G. (2018); Spagnol (2018); Silva, M.L. (2016); Santos, G. B. (2013); Batista (2013); Pereira (2013); Vieira (2012); Ramos (2012); Ferreira (2012); Gomes (2010).	12
	Artigos: Silva e Santos (2022); Filho, Castro e Junior (2022); Vargas, Zuccarelli e Honorato (2021); Silva, Maia Filho e Rabelo (2020); Melo e Santos (2020); Queiróz, Emiliano (2020); Pierella, Peralta e Pozzo (2020); Ferreira et al. (2020); Vasconcelos e Lima (2020); Flores e Dalben (2019); Bechi (2017); Brandão, Ferenc e Braúna (2015); Jillou e Cecílio (2015); Nunes et al (2014); Louzada, Barros e Carvalho (2014); Reis e Cecílio (2014); Guimarães, Soares e Casagrande (2012).	17
Pós-Graduação	Tese: Rosa (2021); Oliveira (2017).	2

TABELA 14 - PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES, NO PERÍODO DE 2010 – 2022, POR CATEGORIA

(continuação)

CATEGORIA	AUTOR/ANO	T
Pós-Graduação	Dissertação: Teixeira (2019) e Ferreira (2015).	2
	Artigo: Ferreira, Ferenc, Wassen (2018); Junior e Bittar (2012).	2
Formação de professores (PIBID)	Dissertações: Guarda (2017); Sotero (2016); Oliveira, D. R. (2014); Souza, G. P. (2014); Carmo (2010).	5
	Artigos: Deimling e Reali (2017).	1
EJA, PROEJA e Educação Profissional	Dissertações: Gomes (2015); Franca (2015); Brito (2012); Tuani (2010).	4
	Artigo: Shiroma e Lima Filho (2011).	1
Disciplinas Específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Sociologia, Química e Arte)	Teses: Triani (2019).	2
	Dissertações: Vieira Filho (2017); Pozzati (2012); Silva (2011); Costa (2010); Macieira (2010).	5
	Artigos: Gonçalves e Lima (2021); Hahn et al (2021); Oliveira, Silveira e Frizzo (2021); Souza (2021); Lima e Souza (2020); Almeida e Canda (2020); Souto (2016); Lennert (2011); Moreira et al (2010).	9
Saúde (Adoecimento, distúrbios de voz, síndrome de burnout, sonolência, aspectos psicossociais, estresse, dor musculoesquelética, sofrimento mental)	Teses: Cunha (2021); Gabani (2017); Reis (2014).	3
	Dissertações: Souza (2021); Azevedo (2018); Domingues (2018); Peruchi (2017); Souza, M. R. M. (2017); Pereira (2016); Pereira, J.A. (2015); Ribeiro (2015); Oliveira, M. F. (2015); Carvalho, A.C.C. (2014); Celso (2012); Soldatelli (2011); Mota (2011); Silva (2010); Bassi (2010); Maia (2010).	16
	Artigos: Costa e Ceccim (2022); Cunha et al (2021); Silva e Fischer (2021); Luz et al (2019); Rezende et al (2019); Assunção e Abreu (2019); Freitas <i>et al.</i> (2019); Penteadó (2018); Albuquerque et al (2018); Tostes et al (2018); Nogueira e Medeiros (2018); Andrade e Falcão (2018); Rodrigues e Souza (2018); Silva et al (2017); Gouveia (2016); Gomes, Medeiros e Teixeira (2016); Silva et al (2015); Koga et al (2015); Souza, K. R. (2014); Giannini, Latorre e Ferreira (2013); Silva e Silva (2013); Souza e Leite (2011), Souza et al (2011); Branco et al (2011); Luchesi, Mourão e Kitamura (2010); Choi-Cardim, Behlau e Zambom (2010).	26
Políticas Públicas e Educacionais (Reformas, privatizações e avaliações)	Teses: Souza (2016).	1
	Dissertações: Mira (2022); Reis (2021); Morais (2021); Tasima (2021); Lima (2020); Rodrigues (2017); Wonsik (2013); Prado (2013).	8
	Artigos: Hypólito (2015); Trojan e Corrêa (2015); Nardi e Schneider (2014); Rodrigues e Saraiva (2014); Gouveia e Souza (2013); Nogueira (2012).	6
Valorização docente (Carreira, remuneração, jornada de trabalho, Hora-atividade, professores temporários)	Teses: Sonobe (2020); Nascimento (2019); Grochoska (2015).	3
	Dissertações: França (2021); Duarte (2021); Brandalize (2021); Theodoroski (2020); Almeida (2020); Cordeiro (2020); Trein (2020); Grund (2019); Gomes (2018); Oliveira, M.P.M. (2016); Garcia (2015); Figueiredo (2014); Souza, M. N. (2011).	13
	Artigos: Barbosa et al (2021); Costa e Muller (2021); Feldman e Costa (2021); Ribeiro e Basso (2021); Alarcón-Leiva, Carissimi e Cardoso (2022); Barbosa et al (2022); Brandalize e Masson (2022); Furlanete, Czernisz e Santos (2022); Rigolon, Príncipe e Pereira (2020); Santos, Serenário e Vieira Junior (2020); Grochoska e Gouveia (2020); Gomes, Nunes e Pádua (2019); Rodrigues e Costa (2019); Nascimento e Militão (2019); Castro	

TABELA 14 - PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES, NO PERÍODO DE 2010 – 2022, POR CATEGORIA

		(continuação)
CATEGORIA	AUTOR/ANO	T
Valorização docente (Carreira, remuneração, jornada de trabalho, Hora-atividade, professores temporários)	e Carvalho (2019); Aranda, Perboni e Maia (2018); Masson (2017); Roggero (2016); Jacomini e Penna (2016); Jacomini e Minhoto (2015); Carvalho e Wonsik (2015); Arelaro et al (2014); Ferreira e Abreu (2014); Alcântara (2012); Silva (2012); Alves e Pinto (2011).	26
	Teses: Vieira (2019); Piovezan (2017); Oliveira, M. E. (2016).	3
Intensificação e precarização do trabalho docente	Dissertações: Mendes (2021); Castro Neta (2020); Simardi Neto (2019); Costa (2018); Bernardes (2018); Mazzini (2017); Moreira (2016); Finamor Neto (2016); Carvalho, C.M.M. (2014); Silva, D. (2014); Guarizzo (2014); Santos, M. L. (2013); Santos, E. (2012); Moura (2013); Martins (2013); Dantas (2012); Maroneze (2011); Ericeira (2010).	18
	Artigos: Viegas (2022); Ladeira, Ladeira e Ferreira (2020); Castro Neta <i>et al.</i> (2020); Silva e Motta (2019); Moura et al (2019); Piovezan e Dal Ri (2019); Facci, Urt e Barros (2018); Morais, Souza e Santos (2018); Derisso e Duarte (2017); Oliveira, M. E. (2017); Oliveira, M.E. (2017); Oliveira, M.E. (2016); Piovezan e Dal Ri (2016); Lório e Lelis (2015); Bernardes (2015).	15
	Tese: Fontana (2019).	1
Contratação de Professores	Dissertações: Ferreira (2016); Santos (2016); Pereira (2015); Ferreira (2013).	4
	Artigo: Reyes, Ramírez e Camelo (2020); Basilio e Almeida (2018).	2
	Teses: Santos (2015) e Ramos (2020).	2
Educação do Campo	Dissertações: Cardoso (2019); Teixeira (2018); Silva, T. S. (2017); Milli (2017); Coutinho (2016); Ribas (2016); Sousa (2015); Lira (2015); Santos (2012).	9
	Artigos: Machado e Gentil (2021); Souza et al (2020); Souza e Ramos (2020); Souza, Souza e Ramos (2020); Andrade e Rodrigues (2020); Ferreira (2019); Silva, Miranda e Bordas (2019); Souza e Gonçalves (2018); Ávila, Silva e Rocha (2018); Sousa e Souza (2017); Araújo e Souza (2017); Bitencour e Zart (2017); Santos (2016); Souza e Sousa (2015); Hage (2014) e Peripolli e Zoia (2014).	16
	Dissertações: Silva (2022).	1
Pandemia e/ou Trabalho remoto	Artigos: Guimarães (2022); Calderari, Vianna e Meneghetti (2022); Souza et al (2021); Pinho et al (2021); Macêdo, Amoim e Souza (2021); Albuquerque (2020); Bernardo, Maia e Bridi (2020); Souza e Costa (2020); Monteiro e Souza (2020); Saraiva, Traversini e Lockmann (2020)	10
	Teses: Hartmann (2017); Silva, S. C. (2016); Mayembe (2016), Richter (2015); Saraiva (2015); Padilha (2012).	6
	Dissertações: Marques (2022); Freitas (2022); Bellinaso (2020); Castro (2019); Moreira (2019); Silva, G. D. (2017); Matos (2017); Silva, A.B. (2017); Silva, R. S. (2015); Neri (2014); Almeida (2014); Vale (2013); Lório (2012); Fernandes (2010).	14
Outros³⁷		

³⁷ As temáticas das referidas pesquisas são: as condições de trabalho docente no terreno da luta de classe; monodocência em Angola; avaliações em larga escola; vulnerabilidade social, Educação Especial, Educação a distância (EaD); permanência dos professores; rede privada; qualidade de vida; trabalho docente na prisão; violência contra professores; formação de docentes; autonomia profissional; socialização profissional na rede privada de ensino; evasão docente; parcerias público-

TABELA 14 - PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES, NO PERÍODO DE 2010 – 2022, POR CATEGORIA

		(conclusão)
CATEGORIA	AUTOR/ANO	T
	Artigos: Silva, Miranda e Bordas (2022); Rodrigues e Penha (2022); Gomes e Cruz (2022); Teixeira, Santos e Silva (2021); Oliveira e Pereira Júnior (2020); Kasper e Rinaldi (2020); Benini <i>et al.</i> (2020); Pereira, Aragão e Vieira (2020); Maia, Claro e Assunção (2019); Del-Ben <i>et al.</i> (2019); Silva, Miranda e Bordas (2019); Silva <i>et al.</i> (2019); Venco (2019); Almeida, Pimenta e Fusari (2019); Alcantara <i>et al.</i> (2019); Melanda <i>et al.</i> (2018); Sambugari (2018); Pereira Junior e Vieira (2018); Brito, Prado e Nunes (2017); Dias <i>et al.</i> (2017); Nunes e Oliveira (2017); Guarda (2016); Pizzio e Klein (2015); Casanova e Azzi (2015); Cassetari, Scaldelai e Frutuoso (2014); Pereira, Teixeira e Lopes (2013); Falchetti e Silveiras (2012); Zibetti e Pereira (2010).	28
TOTAL		390

Fonte: CAPES (2021); BDTD (2021); SCIELO (2021); PERIÓDICOS DA CAPES (2021). Organizado pela autora (2023).

privadas; imagens do professor na rede social “facebook”; educação em tempo integral; formas de ingresso no magistério; exoneração; uberização; socialização profissional; Pedagogia Histórico-crítica; produção acadêmica; pós-estado de bem-estar social; revisão das Revistas de Educação da Bahia; autoeficácia docente; gênero; qualidade de vida; atividade física insuficiente no tempo livre em professores; profissão docente; capacidade para o trabalho de professores; risco de faltar ao trabalho, entre outras.

**APÊNDICE C – PRINCIPAIS OBJETIVOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS
SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES
DO CAMPO (2010-2022)**

QUADRO 11 – PRINCIPAIS OBJETIVOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CAMPO (2010-2022)

(continua)

AUTOR	PRINCIPAIS OBJETIVOS
TESES	
Ramos (2020)	“Analisar sob quais condições os professores das escolas públicas rurais de educação básica realizam o seu trabalho no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, considerando as transformações oriundas das recentes reformas educacionais e as políticas de globalização”.
Santos (2015)	“Avaliar as políticas de formação dos professores no estado do Acre e seu alcance na constituição do perfil dos docentes da educação básica do campo, a fim de investigar se estas estão contribuindo para reduzir os efeitos das desigualdades e propiciar condições de mais equidade no cenário educacional”.
DISSERTAÇÕES	
Souza (2020)	“Analisar condições de trabalho das professoras das escolas rurais de Capim Grosso e suas relações com trajetórias formativas e a legislação Brasileira”.
Souza <i>et al.</i> (2020)	“Discutir as condições de trabalho do professor de Ciências Naturais, em classes multiano, em escolas do campo”.
Cardoso (2019)	“Analisar as condições de trabalho dos docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação do Campo, do município de Medeiros Neto – BA”.
Teixeira (2018)	“Investigar o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Bahia”
Milli (2017)	“Compreender as relações que os professores das escolas do campo do município de Pancas-ES estabelecem com a organização e gestão do tempo”.
Silva, T. S. (2017)	“Compreender como os professores de escolas multisseriadas do município de Bragança-Pará desenvolvem o seu trabalho”.
Coutinho (2016)	“Analisar questões relacionadas às condições de trabalho no espaço profissional de professoras-mediadoras do Programa EMITec (Ensino Médio com Intermediação tecnológica)”.
Ribas (2016)	“Investigar como se constitui o fazer-se professor em turmas multisseriadas, com ênfase no desenvolvimento profissional docente e nas condições de trabalho docente”.
Lira (2015)	“Analisar o processo de implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), marco regulatório da política nacional de Educação do Campo, privilegiando a análise das condições de trabalho docente em escolas do meio rural do Rio Grande do Norte (RN)”.
Sousa (2015)	“Investigar em quais condições de trabalho o professor da classe multisseriada do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano produz a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com a discussão sobre a multisseriação no Brasil”.
Santos (2012)	“Analisar a realidade das classes multisseriadas no que se refere a formação e às condições de trabalho dos professores da fase inicial do Ensino Fundamental do Campo, no município de João Sá/BA”.
ARTIGOS	
Silva, Miranda e Bordas (2021)	“Descrever o perfil e as condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam nas escolas do campo dos municípios integrantes da região do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia”.
Andrade e Rodrigues (2020)	“[...] apresentar a realidade de três escolas do campo localizadas no Noroeste Fluminense, estado do Rio de Janeiro. Concretamente, analisamos as condições infraestruturais dessas escolas, com base em três categorias analíticas: infraestrutura arquitetônica; infraestrutura básica; e equipamentos”.
Souza, Souza e Ramos (2020)	“O artigo analisa condições de trabalho docente a partir das narrativas de professoras de escolas rurais do município de Capim Grosso (Bahia)”.

QUADRO 11 – PRINCIPAIS OBJETIVOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CAMPO (2010-2022)

(conclusão)

AUTOR	PRINCIPAIS OBJETIVOS
ARTIGOS	
Souza e Ramos (2020)	“[...] compreender os efeitos das medidas de isolamento social sobre o trabalho dos professores da educação do campo”.
Ferreira (2019)	“Discutir a educação do campo, da floresta e das águas na região do Alto Solimões, no Amazonas e, especificamente, tratar das turmas multisseriadas e as condições de trabalho vivenciadas por professores e alunos nestes ambientes.”
Machado e Gentil (2019)	“Analisar como se configurava o trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nas décadas de 1980 e 1990”.
Ávila, Silva e Rocha (2018)	“[...] a partir do depoimento de duas professoras que atuaram em escolas primárias rurais nos municípios de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, entre as décadas de 1950 e 1970 [...] busca-se compreender nas memórias do passado as motivações para a escolha da profissão, bem como a complexidade e heterogeneidade das condições do trabalho docente”.
Souza e Gonçalves (2018)	“O artigo discute o conceito de trabalho em escolas multisseriadas e os processos de intensificação do trabalho na educação do campo/floresta”.
Bitencourt e Zart (2017)	“Refletir sobre os docentes da Educação do Campo de uma escola da região de Fronteira Brasil-Bolívia e as suas condições de trabalho para realização de práticas pedagógicas adequadas a essa modalidade de educação”.
Sousa e Souza (2017)	“Evidenciar possíveis pistas sobre as implicações das condições de vida-profissão na saúde-docente, através da socialização de narrativas docentes de processos de adoecimento e das condições de trabalho em escolas rurais multisseriadas”.
Araújo e Souza (2017)	“Discutir o conceito de trabalho monodocente e os processos de intensificação do trabalho na educação do campo/floresta”.
Santos (2016)	“Analisar as políticas de valorização dos docentes do campo no estado do Acre, a fim de evidenciar se estão produzindo condições de valorização para reduzir os efeitos da desigualdade, e propiciando condições de mais equidade no cenário educacional”.
Souza e Sousa (2015)	“Analisar questões relacionadas as condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul baiano, objetivando apreender modos como produzem a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com discussões sobre a multisseriação no Brasil e as condições de trabalho”.
Hage (2014)	“Analisar a realidade das escolas públicas do campo, inserindo suas particularidades nos desafios mais abrangentes que enfrentam os movimentos sociais populares do campo para assegurar o direito à universalização da Educação Básica, com qualidade socialmente referenciada e afirmativa da diversidade sociocultural e territorial que constitui o campo no Brasil”.
Peripolli e Zoia (2014)	“Trazer para a reflexão um pouco da realidade da Educação do Campo, mais especificamente, as condições de trabalho do professor”.

Fonte: Organizado pela autora (2023).

**APÊNDICE D – PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOS PROFESSORES, NO PERÍODO DE 2010 a 2022**

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continua)

Descritores: “condições de/do trabalho docente”; “condições de/do trabalho de professores”; “intensificação do trabalho docente”; “precarização do trabalho docente”; “valorização docente”; “escolas do campo” e “professores do campo”.					
TESES					
Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2011	As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras	VIEIRA, Emilia Peixoto	Trabalho docente, ensino superior, reforma do ensino, condições de trabalho.	Universidade Estadual de Campina	1
	Condições de trabalho docente no Ensino Superior da rede privada na modalidade educação a distância	NEVES, Inajara de Salles Viana	Trabalho docente, Educação a distância, Condições de trabalho.	Universidade Federal de Minas Gerais	2
2012	Trabalho docente no Ensino Básico em Moçambique: uma análise de suas condições	RUPIA JÚNIOR, Bento	Condições de trabalho, trabalho docente, educação.	Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas	3
	Os impactos das condições de trabalho sobre a subjetividade do professor de Ensino Superior privado em Campinas	LIMA, Liliana Aparecida de.	Condições de Trabalho. Subjetividade do Professor/a. Ensino Superior Privado. Precarização do Trabalho Docente. Impactos na Subjetividade. Fenomenologia.	UNICAMP	4
	O trabalho de professores de Educação Especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo	PADILHA, Adriana Cunha.	Trabalho; Profissão docente; educação Especial.	UFSCar	5
2013	Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado: um estudo de caso	MORAES, Maria Laura Brenner de.	Trabalho docente. Intensificação do trabalho. Ensino superior privado confessional comunitário.	Universidade Federal de Pelotas	6
2014	O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará	Maria Izabel Alves dos Reis	Adoecimento. Condições de Trabalho. Políticas Educacionais. Saúde. Trabalho Docente.	Universidade Federal do Pará	7
	Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no ciclo I do Ensino Fundamental	FERNANDES, Anael	Formação de professores; Progressão continuada; Ciclos de ensino; Profissão docente; Teoria crítica da sociedade.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	8

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2014	As condições do trabalho docente no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Sul De Minas Gerais - Campus Machado: em foco os professores de matemática e de informática	CARVALHO, Renato Magalhães de.	Trabalho docente; IFSULDEMINAS; Normativa Docente; dimensões do trabalho docente; professor de informática e de matemática.	Universidade São Francisco	9
	A metamorfose do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil	MARTINS, Tânia Barbosa	Trabalho docente, Universidade Aberta do Brasil, Instituições Federais de Ensino Superior.	UFSCAR	10
	Condições de trabalho e comprometimento com a organização e com a carreira de docentes em um centro universitário privado	SOUZA, Anizaura Lídia Rodrigues	Condições de trabalho; comprometimento organizacional; comprometimento com a carreira; perspectiva psicossociológica; docentes.	Universidade Federal de Minas Gerais PSICOLOGIA SOCIAL	11
	Equilibristas na corda bamba: o trabalho e a saúde dos docentes do Ensino Superior Privado de Uberlândia/MG	ELIAS, Marisa Aparecida	Condições de trabalho; Docentes; Ensino Superior; Saúde Mental; Saúde do Trabalhador.	Universidade de São Paulo Psicologia	12
	As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de Ensino Superior Privado (IESP) do extremo oeste do Paraná	DEBALD, Blasius Silvano	Desenvolvimento profissional, Trajetória, extremo Oeste do Paraná; Trabalho Docente; Ensino Superior Privado.	Universidade do Vale d Rio dos Sinos	13
2015	As táticas de professores do Ensino Médio frente às prescrições e os desafios do cotidiano escolar	DURÇO, Marco Antônio.	Táticas do professor, condições do trabalho docente, educação matemática, ensino médio.	Universidade São Francisco	14
	O programa Reinventando o Ensino Médio no estado de Minas Gerais: uma análise sobre as condições do trabalho docente	RIBEIRO, Erivane Rocha	Programa Reinventando o Ensino Médio; Empregabilidade; Trabalho docente; Condições de trabalho.	Universidade Federal De Minas Gerais	15
	O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho	SARAIVA, Ana Maria Alves	Trabalho docente; Territorialização; Vulnerabilidade social	UFMG	16

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2015	Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal	RICHTER, Leonice Matilde	Políticas públicas de avaliações em larga escala; Estado; Trabalho Docente; Accountability.	Universidade Federal de Uberlândia	17
	Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de Educação Básica do município de São José Dos Pinhais/PR	GROCHOSKA, Marcia Andreia	Políticas educacionais. Valorização do professor. Carreira e qualidade de vida.	Universidade Federal do Paraná	18
	O perfil dos professores do campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho	SANTOS, Adriana Ramos dos	Desigualdades. Educação do campo. Formação de Professores. Perfil Docente. Políticas Educacionais.	Universidade Federal do Paraná	19
2016	Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras	ALVARENGA, Vanessa Cristina	Educação Infantil, Políticas Públicas Educacionais, Trabalho Docente.	Universidade Federal de Uberlândia	20
	Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise	SOUZA, Marcelo Nogueira de	Políticas Públicas; Política Comparada; Precarização do Trabalho Docente.	UFPR SOCIOLOGIA	21
	As condições do trabalho docente no terreno da luta de classes: um estudo a partir das contribuições de Marx e Engels	SILVA, Simone Cesar Da	Marx e Engels; Trabalho e luta de classes; trabalho docente. Não encontrado	Universidade Federal do Ceará	22
	Reforma educativa em Angola: a monodocência no Ensino Primário em Cabinda	MAYEMBE, Ndombele	Reforma educativa, Monodocência, formação e condições de trabalho	Universidade Federal de Minas Gerais	23
	“Professor, você trabalha ou só dá aula?” – O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP	OLIVEIRA, Mariana Esteves de	Trabalho docente; Precarização; Cenário material e subjetividade.	Universidade Federal da Grande Dourados História	24

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2017	Condições de trabalho docente nas escolas de Educação Básica no Brasil: uma análise quantitativa	Edmilson Antônio Pereira Junior	Condições de trabalho docente; educação básica; análise de variância; modelagem de equações estruturais.	Universidade Federal de Minas Gerais	25
	Prevalência de dor crônica e associação com percepções e condições de trabalho de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR)	GABANI, Flavia Lopes	Professor; Condições de Trabalho; Dor Crônica; Dor Musculoesquelética	Universidade Estadual de Londrina Saúde coletiva	26
	Formação e profissionalização de professores da Educação Infantil Na Rede Municipal De João Pessoa-PB	LIRA, Rejane Maria de Araujo	Políticas; Formação de professores; Profissionalização; Educação infantil.	Universidade Estadual da Paraíba	27
	Interiorização da UFG na Regional Catalão: reflexões sobre as condições de trabalho do docente	SILVA, Maria Jose da	Expansão; Interiorização. Condições de trabalho do docente	UFSCAR	28
	Controle do trabalho docente na pós-graduação Stricto Sensu: análise das políticas de avaliação e desdobramentos profissionais	OLIVEIRA, Robson Luiz Sueth de	Trabalho docente; pós-graduação stricto sensu; políticas públicas; Avaliação da pós-graduação; sofrimento; estigma.	Universidade Federal Fluminense	29
	A implantação do Reuni no Centro de Ciências Agrária da UFES - Trabalho, Gestão e ideologia vistos pelos professores	MARTINS, Raisia Maria De Arruda	Expansão do ensino superior; REUNI, condições do trabalho docente.	UFSCAR	30
	Fatores Associados ao Desempenho Escolar em Santa Catarina (Ensino Fundamental – 5º e 9º Ano) – 2013	HARTMANN, Fabio Cadore	Desempenho escolar; Modelos Lineares Hierárquicos; Eficácia; Equidade.	UFSC Sociologia e Ciência Política	31
	Condições de trabalho, presenteísmo e absenteísmo em professores da rede pública	SILVA, Viliane Lima da	Presenteísmo, Ensino Fundamenta, Escolas Públicas.	Faculdade de Saúde Pública Saúde Pública	32
	A universidade em tempo de precarização: reflexões a partir do discurso do sujeito	AVDZEJUS, Erica Elena	Precarização. Docência. Ensino Superior.	Universidade Federal da Bahia	33

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2017	Docência no ensino superior público no Brasil: condições de trabalho e de vida na expansão das universidades federais para o interior	NASCIMENTO Sueli Maria do	Ensino superior; Universidades públicas; Interiorização; Trabalho; Vida cotidiana; Docência. Não encontrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Serviço Social	34
2018	As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal	PIOVEZAN, Patricia Regina	Políticas Educacionais, Precarização, Trabalho Docente, Brasil, Portugal.	UNESP	35
	Os efeitos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no trabalho dos professores alfabetizadores	SILVA, Roberta da	Professores, Contexto de Trabalho, Vivências de Prazer-Sofrimento, Programa Aprendizagem na Idade Certa.	Universidade de Fortaleza Psicologia	36
	As condições de trabalho de professores do Ensino Médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina – PI	SOUZA, Adriana e Silva	Violência. Saúde do Trabalhador. Docentes.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	37
	O professor colaborador iniciante do Ensino Superior: um estudo no estado do Paraná	SILVA, Eduardo Alberto da	Professores; Formação profissional; Professores universitários; Prática de ensino Educação; Estudo e ensino (Superior) – Brasil.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	38
2019	Condições de trabalho e atuação docente: a realidade dos professores de Educação Física de Boa Vista - RR	TRIANI, André Pereira	Trabalho docente. Condições de trabalho. Professores de Educação Física. Atuação docente.	Universidade Federal de Juiz de Fora	39
	Transformações nas condições de trabalho dos professores de Sociologia da Universidade Estadual de Campinas	PROTETTI, Fernando Henrique	Trabalho docente; Condições de trabalho docente; Processo de trabalho; Professores de sociologia; Universidade Estadual de Campinas.	UNICAMP	40

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2019	Processos de admissão e condições de trabalho docente na rede pública estadual paulista	FONTANA, Claudineia Aparecida. Livro	Admissão de professores; Contrato de trabalho docente; Categorias docentes no Estado de São Paulo; Condições de trabalho docente.	Universidade Metodista de Piracicaba	41
	Relações e condições de trabalho docente em IES privadas da grande Goiânia: análise relacional de rescindidos no contexto do Sinaes	COSTA, Aline Fagner de Carvalho e	Trabalho docente. Atividade acadêmica. Educação Superior. Instituições de Educação Superior privadas. Sinaes. Região Metropolitana de Goiânia.	Universidade Federal de Goiás, Goiânia	42
	As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor	VIEIRA, Renato Gomes	Trabalho docente; controle; intensificação; precarização.	Universidade Federal de Goiás Sociologia Sociologia	43
	Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério	NASCIMENTO Ana Paula Santiago do	Plano de carreira. Creches. Valorização docente. Rede Municipal.	Universidade de São Paulo	44
2020	Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia	RAMOS, Michael Daian Pacheco	Condições de trabalho docente; Escola Rural; Política Educacional.	Universidade do Estado da Bahia	45
	Análise comparada das políticas de valorização docente no Brasil e no Japão	SONOBE, Aline Kazuko.	Política da Educação. Valorização do Professor. Remuneração do Professor. Condições do Trabalho Docente. Educação Comparada.	UFPR	46
2021	As condições de trabalho docente e o processo saúde-doença: significados e experiências	CUNHA, Saulo Daniel Mendes	Docentes, Condições de trabalho, Processo saúde-doença, Teoria fundamentada em dados.	Unimontes	47

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2021	Trabalho docente no ensino superior privado: análise das condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho	NETO, Silvino Paulino dos Santos	Qualidade de vida no trabalho, condições de trabalho, docentes do ensino superior privado.	Universidade Federal de Minas Gerais.	48
	Condição e organização do trabalho docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação na região do triângulo mineiro.	ROSA, Rosemar	Trabalho docente. Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação. Condições de trabalho docente. Organização de trabalho docente.	Universidade de Uberaba-UNIUBE.	49
2022	Condições de trabalho docente e judicialização de vagas em Creches	HUBERT, Edmilson Antônio	Educação Infantil. Judicialização. Creche. Condições de trabalho docente. Direito à Educação.	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	50
DISSERTAÇÕES					
2010	As Condições de Trabalho dos Professores de Educação Física do 2º Segmento do Município de Duque de Caxias	COSTA, Simone Lopes da	Não encontrado	Universidade Gama Filho EDUCAÇÃO FÍSICA	1
	Uma análise sobre as condições de realização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa	MACIERA, Jeimison de Araújo	Trabalho pedagógico, Educação, Educação Física.	UFPB SERVIÇO SOCIAL	2
	Formação de professores de segurança pública: realidade, limites e desafios do processo formativo continuado	CARMO, Leno Marcio Barros do	Formação de professores – Segurança Pública – Prática Pedagógica – Saberes Docentes – Condições de trabalho.	UEPA	3
	As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental	MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro	Condições de trabalho docente. Profissão docente. Processo ensino-aprendizagem.	Universidade Federal de Juiz de Fora	4
	Síndrome de Burnout em Professores de Educação Física das Escolas Estaduais do Ensino Médio da Cidade de Pelotas/RS	SILVA, Marta Solange Streicher Janelli da	Trabalho docente. Síndrome de Burnout. Sofrimento pelo trabalho.	Universidade Federal de Pelotas	5
	Disfonia em professores municipais: aspectos clínicos, ocupacionais e de qualidade de vida	BASSI, Iara Barreto	Condições de trabalho, disfonia, docentes, qualidade de vida.	Universidade Federal de Minas Gerais Saúde Pública	6

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2010	As condições do trabalho docente e suas interferências na saúde mental do professor: um estudo sobre as licenças médicas	MAIA, Paola Andrade	Trabalho docente. Modernidade líquida. Saúde Mental	Universidade de Sorocaba	7
	A educação de jovens e adultos do ensino médio: um estudo sobre as condições do trabalho docente	TUANI, Marcelo	Não encontrado	Universidade de Sorocaba	8
	Relações e Condições do Trabalho Docente Universitário em um Contexto de Mercantilização da Educação na Rede de Ensino Superior Privado em Goiás	GOMES, Maria Olina	Trabalho. Docente. Mercantilização. Ensino superior.	UFG Mestrado em Sociologia	9
	A precarização do trabalho docente no contexto educacional maranhense.	ERICEIRA, Conceição de Maria Nascimento Garcês	Crise do capital; Mudanças no mundo do trabalho; Precarização do trabalho docente.	Universidade Federal do Maranhão	10
	O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?	FERNANDES, Hélio Clemente	Trabalho docente, Educação e formação de professores; Pauperização; Precarização; Proletarização.	UNIOESTE	11
2011	Perfil profissional e condições de trabalho docente: um estudo dos professores dos anos iniciais da RME de Curitiba	CARISSIMI, Aline Chalus Vernick	Políticas educacionais. Perfil profissional docente. Condições de trabalho. Valorização do magistério.	Universidade Federal do Paraná	12
	Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência	CRUZ, Rosângela Aparecida Silva da	Direito à educação, Ensino Médio, Educação Especial, Sala de recursos, Acesso e permanência, Condições de trabalho docente.	Universidade Federal de São Carlos	13
	O processo de adoecimentos dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo.	SOLDATELLI, Rosângela	Adoecimento docente. Trabalho docente e saúde. Educação escolar. Resistência.	UFSC	14
	O exercício da docência e a preservação da saúde mental do 2011 professor:	MOTA, Valéria Maria da Conceição	Trabalho; Professores; Saúde; Psicologia.	Universidade Federal de Minas Gerais Psicologia	15

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2011	um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência				
	Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná	SOUZA, Marcelo Nogueira de	Trabalho Docente. Remuneração Docente. Financiamento da Educação. Políticas Educacionais.	UFPR	16
	Trabalho docente e precarização: contextos e desafios	RODRIGUES, Maria Salete Xafranski.	Trabalho docente. Precarização. Neoliberalismo. Capitalismo	Universidade Do Planalto Catarinense, Lages	17
	A precarização do trabalho docente na rede estadual de no Paraná (1995-2002)	MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti	Precarização do trabalho docente; Políticas educacionais do Paraná; Reestruturação produtiva; Políticas educacionais neoliberais e agencias internacionais; Mundialização do capital; Precarização do trabalho; Educação Básica.	Universidade Estadual de Maringá	18
	Os professores em complementação de jornada (CJ) na Rede Municipal de Educação de São Paulo (2011): condições do trabalho e implicações no currículo	AMERICANO, Vanessa Rossi	Precarização do trabalho docente. Currículo. Autonomia dos professores. Absenteísmo.	PUC/SP	19
	O trabalho docente de professores de Química: Evadir, Resignar ou Persistir?	SILVA, Francielen Kuball	Trabalho Docente. Ensino Médio. Professor de Química. Identidade.	Universidade do Sul de Santa Catarina	20
2012	Políticas Educacionais e o professor do Ensino Médio: Intensificação e Autointensificação do trabalho docente	SERAFIM, Natali Maria	Políticas Educacionais. Trabalho Docente. Ensino Médio. Autorresponsabilização.	Universidade do Sul de Santa Catarina	21
	Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo	POZZATTI, Mariana	Trabalho docente. Educação Física. Condições de trabalho.	Universidade Federal do Espírito Santo	22

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2012	Formação e condições de trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: um estudo de caso realizado no IFPA, Campus de Belém	BRITO, Antoinette Francês	Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Formação de Professores.	UFC	23
	Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA	SANTOS, Jânio Ribeiro dos	Classes multisseriadas, Educação do Campo, Formação de Professores, Condições de Trabalho Docente.	UFS	24
	A formação do Ensino Superior Privado em Uberlândia/MG e as experiências de seus trabalhadores (1996-2006)	VIEIRA, Roger Alves	Ensino Superior. Professores. Trabalho.	UFU	25
	Síndrome de burnout e formação de professores (as): fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes	CELSO, Maria Cristina Watrin Martin	Síndrome de Burnout. Professor. Estratégias de enfrentamento.	UEPA	26
	O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no Ensino Superior Privado	RAMOS, Carlos Eduardo	Ensino Superior. Violência. Formação do indivíduo. Condições de trabalho. Sociedade administrada.	USP Psicologia	27
	Professor: Profissão de Risco. A Percepção das Condições de Trabalho por Docentes em IES Privadas no Rio de Janeiro	FERREIRA, Paula Cristina Afonso dos Santos	Trabalho docente, relações de trabalho, instituição de ensino superior privado	Unigranrio Mestrado em Administração	28
	A intensificação do trabalho docente: os impactos da Lei nº 9815/2010 sobre o Presenteísmo /Absentismo dos Professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	DANTAS, Maria Eunice Oliveira	NÃO ENCONTRADO	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	29
	Precarização do trabalho docente: um estudo a partir da realidade da escola pública	SANTOS, Elivânia	NÃO ENCONTRADO	Universidade Federal de Sergipe	30
	Educação Infantil: Aspectos jurídicos e políticos nos processos de intensificação do trabalho do educador infantil	ALVES, Tiago Soares	Educação Infantil. Trabalho docente; Educadores Infantis; Ontologia do Trabalho;	Universidade Federal de Uberlândia	31

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2012			Precarização do Trabalho; Relação público/provado; Uberlândia/MG.		
	Sala de Professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?	IÓRIO, Angela Cristina Fortes	Socialização Profissional; Sala de Professores; Precarização do Trabalho Docente; Rede Privada de Ensino.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	32
2013	Condições de trabalho: percepção de docentes do Ensino Fundamental	OLIVEIRA, Adriano de	Trabalho docente. Condições de trabalho docente. Divisão sexual do trabalho.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	33
	Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente	FERREIRA, Denize Cristina Kaminski	Condições de trabalho docente; Professor temporário; Magistério público paranaense.	Universidade Federal do Paraná	34
	O Ensino Médio e as condições de trabalho docente em Santa Catarina: configurações, limites e perspectivas	FARIAS, Angelita da Rosa	Ensino Médio. Acesso e Permanência. Condições de Trabalho Docente. Remuneração.	Universidade do Sul de Santa Catarina	35
	Bem estar e condições de trabalho de professores do centro de ciências da saúde da Universidade Federal de Pernambuco	SANTOS, Gustavo Barreto	Bem Estar no Trabalho; Condições de Trabalho; Docente	Universidade Federal de Pernambuco	36
	Condições de trabalho docente na universidade frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	BATISTA, Ana Carolina Pessoa Brandão	Trabalho docente; condições de trabalho; universidade pública; REUNI.	Universidade Federal De Viçosa	37
	Um estudo sobre as condições de trabalho dos professores do sistema municipal de ensino de Piracicaba/SP	SANTOS, Greice Kelly Soares dos	Piracicaba/SP, magistério municipal, condições de trabalho docente.	Universidade Metodista de Piracicaba	38
	Condições de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	JACQUES, Ana Silva	Trabalho docente. Condições de trabalho. Carreira docente. Anos	Universidade da Região de Joinville	39

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2013			iniciais do ensino fundamental.		
	A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de Políticas Públicas a partir de 1990	WONSIK, Ester Cristiane	Condições do trabalho docente; Políticas educacionais nacionais e internacionais; Educação básica; Trabalho; Reestruturação produtiva; Neoliberalismo.	Universidade Estadual de Maringá	40
	As mudanças no mundo do trabalho e o labor educativo: o caso dos professores do Ensino Fundamental da rede estadual de Foz do Iguaçu	KOLLN, Alcione Jose	Neoliberalismo, Trabalho, Professores.	UNIOSTE Sociedade, Cultura e Fronteiras Instituição de Ensino	41
	A Condição Docente: Um Estudo das Condições de Trabalho dos Professores do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará	PEREIRA, Alessandra da Silva	Trabalho, Contrarreforma do Estado, Contrarreforma do Ensino Superior e Trabalho Docente.	UFC	42
	Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente	PRADO, Ricardo Augusto Nunes	Política educacional. Ensino profissional. Regulamentação de carga horária docente.	Fundação Universidade Federal do Piauí	43
	Trabalho docente na educação básica em Vitória/ES	LIEVORE, Sue Elen	Educação; Legislação; Políticas públicas Vitória (ES) - Educação; Professores Vitória (ES).	Universidade Federal do Espírito Santo	44
	Um estudo sobre as condições de trabalho das professoras e professores do ensino fundamental da rede pública e privada no Paraná	CRUZ, Fabiana Thome da.	Trabalho docente; Professor/a Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Escola Pública e Privada.	UFPR	45
	Condições de Trabalho dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental	LIMA, Fernando de	Trabalho docente. Condições de trabalho. Anos finais do Ensino Fundamental.	Universidade da Região de Joinville	46

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2013	Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores	SANTOS, Marcia Luzia dos	Gestão do trabalho. Trabalho docente. Intensificação do trabalho docente. Avaliação.	Universidade Federal de Santa Catarina	47
	Trabalho docente na Educação Básica na rede municipal de ensino em Belém	BARROS, Antonilda Vasconcelos de	Trabalho Docente. Educação Básica. Condições de Trabalho. Intensificação do Trabalho.	Universidade Federal do Pará	48
	Autonomia: reflexos da contemporaneidade na atividade docente	VALE, Sílvia Fernandes do	Autonomia profissional. Professor. Condição de trabalho. Desempenho docente.	Universidade de Fortaleza Psicologia	49
	A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas	MOURA, Carolina Baruel de	1. Política educacional. 2. Trabalho docente. 3. Flexibilização do trabalho. 4. Neoliberalismo. 5. Educação.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	50
	A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais de Marechal Cândido Rondon /PR: um estudo sobre os professores PSS	MARTINS, Jessica Carolina de Souza	Trabalho docente; Precarização, Escola pública, Processo seletivo simplificado.	UNIOESTE	51
2014	Formação docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa trabalho docente na Educação Básica no Brasil	OLIVEIRA, Dalva Ricas de	Políticas de formação docente. Formação inicial e continuada. Identidade docente. Condições de trabalho docente.	Universidade Federal do Espírito Santo	52
	As condições de trabalho docente na Educação Infantil: uma análise a partir do Proinfância em quatro municípios do Rio de Janeiro	SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da	Educação Infantil; Política Pública; Condição de Trabalho Docente; Formação.	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro	53
	Trabalho docente e adoecimento de professores do Ensino Fundamental em um município da zona da mata mineira	CARVALHO, Ana Carolina da Costa	Professores; Doenças Profissionais; Ensino Fundamental	Universidade Federal de Viçosa	54

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2014	Precarização das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Goiás	CARVALHO, Carlos Marcelo Martins	Precarização; Intensificação; Trabalho docente; Ensino fundamental; Flexibilização; Modernização.	PUC- GOIÁS	55
	A condição de trabalho dos professores na região oeste do Paraná, na perspectiva dos docentes que atuam no curso de formação de docentes integrado, em nível médio Foz Do Iguaçu-PR	ALMEIDA, Marcia Aparecida Silita de	Formação de Docentes; Ensino Médio Profissional; Políticas Educacionais.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	56
	A violência na escola e a sua relação com fatores de saúde geral e condições de trabalho de professores	NERI, Luana Valeriano	Violência. Saúde do Trabalhador. Docentes.	Universidade Federal de Pernambuco SAÚDE COLETIVA	57
	As condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos-RN (2009 a 2012)	BRITO, Fabiana Erica de	Trabalho docente; condições de trabalho; políticas educacionais.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	58
	A precarização do trabalho docente na rede pública estadual paulista: a questão do plano de cargos e carreiras	GUARIZZO, Alexandro Biazzi	Educação; Precarização; Contratação temporária.	Universidade Cidade de São Paulo	59
	Trabalho docente: condições de trabalho, carreira e salário do magistério da rede pública estadual do Ceará	FIGUEIREDO, Ana Herica Brasil	Trabalho docente. Educação e trabalho. Gestão escolar. Profissão docente. Valorização e precarização.	Universidade Federal do Ceará	60
	As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente em uma microrealidade de duas escolas mantidas pelo estado em Porto Velho – RO	SILVA, Dimarães	Trabalho docente Precarização Intensificação do trabalho Neoliberalismo.	Universidade Federal de Rondônia	61
	Formação profissional e condições de trabalho do magistério paulista entre 1996-2011	SOUZA, Gilberto Pereira de	Formação de professores. Condições de trabalho do magistério paulista 1996-2011. Reformas educacionais.	Universidade Presbiteriana Mackenzie	62

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2015	As condições de trabalho dos professores-pesquisadores e o processo de produção do conhecimento na pós-graduação em educação	FERREIRA, Andreza Cristina de Souza Paula	Condições de trabalho; produção do conhecimento; professores-pesquisadores.	Universidade Federal de Viçosa	63
	As condições de trabalho docente em escola-modelo da rede municipal de educação do Cabo De Santo Agostinho	SANTOS, Joseane Maria da Silva	Política educacional. Trabalho docente. Condições de trabalho docente.	Universidade Federal de Pernambuco	64
	A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	SILVA, Paula Francisca da	Expansão da Educação Superior; Institutos Federais; Condições de trabalho docente.	Universidade Federal de Minas Gerais	65
	As condições do trabalho docente na rede estadual cearense de escolas de educação profissional: uma investigação na região metropolitana do Cariri	FRANCA, Radyfran Nascimento de	Condições de trabalho docente. Reestruturação produtiva. Educação profissional.	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	66
	Trabalho Docente e saúde docente: peculiaridades de uma instituição pública de ensino superior do campo tecnológico	RIBEIRO, Aline	Condições de trabalho; Trabalho docente; Expectativas profissionais; Preservação da saúde docente. Não encontrado	Universidade de Uberaba	67
	A valorização do professor do Ensino Médio nos estados de Santa Catarina e Paraná: entraves, desafios e possibilidades	OLIVEIRA, Claudinéia da Silva de	Ensino Médio. Formação. Carreira. Condições Trabalho.	Universidade do Sul de Santa Catarina	68
	Professoras de Classes Multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano	SOUSA, Rosiane Costa de	Pesquisa (auto)biográfica; educação no meio rural; multisseriação; condições de trabalho docente.	Universidade do Estado da Bahia	69
	As condições de trabalho docente do cientista social no Ensino Médio: Um estudo em Goiânia/Goiás	SOBRAL, Laisse Silva Lemos	Trabalho docente, Ensino Médio, Intensificação do Trabalho, Reorganização das políticas Educacionais.	Universidade Federal de Goiás	70

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2015	O perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina	SILVEIRA, Camile Martinelli	Formação e perfil de professores alfabetizadores de Santa Catarina. Condições de trabalho docente. Alfabetização e letramento. Microdados.	Universidade do Sul de Santa Catarina	71
	Professores interinos, extra-numerários, temporários: relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas (1930 – 2014)	PEREIRA, Gislaíne os Santos	Trabalho docente, professores precários, contratos temporários, relações de trabalho no setor público, organização, condições de trabalho docente.	Universidade Estadual de Campinas	72
	Educação de jovens e adultos (EJA) e as condições de trabalho docente do município de Colombo/PR	GOMES, Eliandra	Condições de trabalho, trabalho docente, educação de jovens e adultos	Universidade Federal do Paraná Programa: Sociologia	73
	Implementação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte	LIRA, Débora Amélia Nunes de	Implementação; Trabalho docente; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	74
	Trabalho e saúde do professor nas pesquisas em Educação	OLIVEIRA, Michelle Ferreira de	Trabalho Docente; Trabalho e saúde; Saúde do professor.	Universidade Federal de Goiás	75
	Condições de Trabalho das Educadoras em Turmas de Pré da Rede Municipal de Curitiba	OLIVEIRA, Thays Teixeira de	Educação infantil. Trabalho docente em educação infantil. Precarização. Intensificação.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	76
	Quando a docência abandona os professores: a evasão docente na Rede Pública Estadual de Rondônia (2008-2012)	SILVA, RONIEL SAMPAIO	Evasão Docente. Rondônia. Precarização. Valorização docente.	Universidade Federal de Rondônia	77
	Trabalho docente e valorização do profissional da Educação Básica: o que diz a legislação (1996–2013)	GARCIA, Ana Flavia Gomes	Educação básica; Trabalho; Trabalho docente; Políticas educacionais; Legislação educacional.	Universidade Federal de Uberlândia	78

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2015	Trabalho docente e sofrimento mental: um estudo em uma escola pública do Estado de São Paulo	PEREIRA, Jose Antônio	Sofrimento mental. Trabalho docente. Educação. Neoliberalismo. Precarização do trabalho.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	79
2016	Ser professor do ensino médio rural: condições de trabalho da professora-mediadora no programa EMITec	COUTINHO, Susiara Moreira Reis	Condições de Trabalho; Docência; Ruralidades; Ensino Médio; Programa (EMITec); Pesquisa (auto)biográfica.	Universidade do Estado da Bahia	80
	Condições de Trabalho Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental	RICARDO, Antonio Jose Fernandes	Condições de Trabalho; Trabalho Docente; Anos Finais do Ensino Fundamental.	Universidade da Região de Joinville	81
	O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experenciais	RIBAS, Juliana da Rosa	Escolas do campo. Formação de professores. Turmas multisseriadas. Desenvolvimento profissional docente.	Universidade Federal de Santa Maria	82
	Jornada de trabalho e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da Lei do Piso Salarial na RMC	OLIVEIRA, Marcela Pergolizzi Moraes de	Jornada de trabalho docente; Lei n. 11738 - Piso Salarial Profissional Nacional - Profissionais do magistério público da educação básica; Condições de trabalho docente; Formação continuada de professor	Universidade Estadual de Campinas	83
	As condições do trabalho docente e os ciclos: de aprendizagem e de formação humana no contexto de Vitória Da Conquista - BA (2000 – 2010)	FERNANDES, Vanessa Cristina Meneses	Condições de trabalho docente; Ciclo de Aprendizagem; Ciclo de Formação Humana; precarização do trabalho.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	84
	Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador	CABRAL, Alcinei da Costa	Condições de Trabalho; Trabalho docente; Ensino Médio; Programa Ensino Médio Inovador.	Universidade da Região de Joinville	85

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2016	O trabalho docente no Ensino Médio no estado de Santa Catarina: embates, desafios e possibilidades à valorização dos professores	CABRAL, Enadir da Silva	Políticas Educacionais; Ensino Médio. Formação Docente; Condições de Trabalho	UNISUL	86
	A Condição de Trabalho do Professor Temporário da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE	FERREIRA, Gledson de Souza	Condições de Trabalho; Professor Temporário; Precarização.	Universidade de Fortaleza Psicologia	87
	Trabalho docente na Educação Infantil: entre precarização e valorização profissional	BERTONCELI Mariane	Trabalho docente; Condições de trabalho; Educação Infantil; Precarização; Valorização. Não encontrado	UNIOESTE	88
	Desvalorização das condições do trabalho docente: apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma universidade pública brasileira	SILVA, Maiara Lopes da	Docência Universitária. Professor Substituto. Desvalorização.	Universidade Estadual do Ceará	89
	Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em professores do ensino fundamental de Avaré-SP	PEREIRA, Patrícia Estela Monteiro	Saúde mental, Ambiente de trabalho, Professores do Ensino Fundamental.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Saúde coletiva	90
	Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O	SANTOS, Franciele Del Vecchio dos	Trabalho docente; Precarização do trabalho; Contratos por tempo determinado; Categoria O; Política educacional paulista.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	91
	Trabalhos de Hércules, penas de Prometeu: a pedagogia de resultados e a precarização do trabalho docente numa escola municipal de Mesquita – RJ	MOREIRA, Renato Simoes	Trabalhos de Hércules, penas de Prometeu: a pedagogia de resultados e a precarização do trabalho docente numa escola municipal de Mesquita – RJ.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	92

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2016	Plano Nacional De Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente	SOTERO, Naiara de Araujo	PARFOR; Política Educacional; Formação de Professores; Pauperização e Precarização; Trabalho Docente.	Universidade Federal do Ceará	93
	A precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com vínculo de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre.	FINAMOR NETO, Joao Genaro	Flexibilização; Trabalho precário; Retirada de direitos sociais.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	94
2017	As condições de trabalho docente na rede privada de Ribeirão Preto – SP	SILVA, Gabriela Diamanti da	Condições de trabalho docente; Processos trabalhistas Rede privada de ensino Remuneração Docente.	Universidade De São Paulo/ Ribeirão Preto	95
	Trabalho docente e formação continuada na rede municipal de educação de Piracicaba	GUARDA, Vanessa Moraes Abdala	Formação de Professores; Formação Continuada; Trabalho Docente; Condições de Trabalho Docente.	Universidade Metodista de Piracicaba	96
	Condições de trabalho docente no Ensino Fundamental II na rede estadual paulista e representações de professores sobre autonomia	FILGUEIRA, Vanessa	Autonomia pedagógica; Trabalho docente; Representação social; Condição de Trabalho docente; Educação básica.	Universidade Federal de São Paulo	97
	Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco	TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo	Educação; Educação integral; Ensino médio; Responsabilização; Intensificação do trabalho.	Universidade Federal de Pernambuco	98
	Condições de trabalho de professores de Química da rede estadual de ensino de Santa Catarina: um estudo de caso das políticas públicas para a escola em tempo integral	VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim	Desenvolvimento Profissional Docente; Condições de trabalho docente; ProEMI; transição de políticas públicas	Universidade Federal de Santa Catarina Educação Científica e Tecnológica	99

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2017	Relações e condições de trabalho no setor público: professores e professoras no Ensino Médio	SILVA, Gabriela Marino	Trabalho e Educação; Condições de trabalho docente; Relações de trabalho na escola pública.	Universidade Estadual de Campinas	100
	Condições de trabalho docente na perspectiva de professores do município de São Paulo	PERUCHI, Viviane Souza	Voz; Docentes; Distúrbios de voz; Ambientes de trabalho; Saúde do trabalhador.	PUC / SP Fonoaudiologia	101
	Um olhar sobre as professoras das creches de Laguna: perfil e condições de trabalho	ARAÚJO, Edson Morais	Educação Básica. Creche. Professoras. Condições de trabalho.	Universidade do Sul de Santa Catarina	102
	Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul	GHIZZO, Edna Natoria Felisbino	Política Educacional. Ensino Médio. Formação. Condições de Trabalho.	Universidade do Sul de Santa Catarina	103
	Avaliação da qualidade de vida e condições de trabalho em professores do ensino público	MATOS, Tallys Newton Fernandes de	Professor. Qualidade de Vida. Trabalho.	Universidade de Fortaleza Saúde Coletiva	104
	O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo: entre a lógica da formação e a lógica da adaptação	SILVA, Andressa Baldini da	Trabalho Docente. Educação na Prisão. Escola da Prisão. Educação de Jovens e Adultos na Prisão. Precarização da Docência.	Universidade Federal de São Paulo	105
	Professores que ensinam matemática e a síndrome de Burnout: investigação na rede pública estadual de Rio Branco	SOUZA, Maria Raquel Rodrigues Meireles de	Síndrome de Burnout; Professores que ensinam matemática; Trabalho docente.	Universidade Federal do Acre Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática	106
	O “ajuste” neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo	RODRIGUES, Diego Vilanova	Políticas educacionais; precarização; trabalho docente; neoliberalismo.	Universidade Estadual de Campinas	107
	A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP	MAZZINI, Maria do Carmo Capputti	1. Trabalho docente. 2. Precarização do trabalho. 3. Políticas educacionais. 4. Reestruturação produtiva.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	108

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2017			5.Trabalho e educação.		
	O brincar de crianças pré-escolares com 18 a 36 meses de idade: influência da família, ambiente escolar e condições de trabalho das professoras de creches públicas de Diamantina (MG)	LEMOS, Angelica Carvalho	Brincar, pré-escolares, creche, professor, saúde do trabalhador.	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	109
	Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas.	SILVA, Tatiana de Sousa	Educação do Campo. Escolas Multisseriadas. Trabalho Docente.	Universidade do Estado do Pará	110
	A gestão do tempo pelos docentes em escolas do campo	MILLI, Ana Maria Moreira Pontes	Educação do campo; Turmas multisseriadas; Gestão dos tempos docentes; Cultura escolar; Trabalho docente.	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	111
2018	O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA	TEIXEIRA, Rosiane do Carmo	Trabalho docente, Educação do Campo, Escola multisseriada, Município de Mutuípe-BA.	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	112
	Avaliação do contexto de trabalho, qualidade de sono e sonolência diurna de professores do Ensino Médio de escolas públicas no Rio Grande do Norte.	AZEVEDO, Adilla Conceição Brito de	Condições de trabalho; Docente; Sono; Saúde do Trabalhador.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa: SAÚDE COLETIVA	113
	Os sentidos que professores de Educação Infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente	PRADO, Jany Rodrigues	Condições de trabalho docente; Lei do Piso Salarial Profissional Nacional; Sentidos dos Professores da Educação Infantil; Município de Guanambi-Bahia.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	114
	Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente: um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)	SILVA, Tatianne Amanda Bezerra da	Interiorização universitária; Projeto Expandir; Trabalho docente.	Universidade Federal de Pernambuco	115

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2018	A precarização das condições do trabalho docente nas instituições particulares de Ensino Superior	SILVA, Elcio Galioni da	Professores universitários – Condições sociais. Ensino superior. Universidades e faculdades particulares.	Universidade de Sorocaba	116
	A relação entre o docente do Ensino Médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados	SILVA, Adriano Carvalho Cabral da	Programa de Educação Integral; Ensino Médio; Gestão Por Resultados; Trabalho Docente.	Universidade Federal de Pernambuco	117
	As significações de professores readaptados sobre condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento	DOMINGUES, Camila	Condições de trabalho, Professores readaptados; Significações.	PUC - SP	118
	O trabalho docente do(a) assistente social na educação superior privada presencial	SPAGNOL, Catia Aparecida	Serviço Social. educação superior. trabalho docente.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Serviço Social	119
	A precarização do trabalho docente na Educação Infantil do município de Marília	COSTA, Alessandra	1. Política educacional. 2. Trabalho docente. 3. Precarização. 4. Neoliberalismo.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	120
	“A gente é tão importante na vida dos alunos”: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho	Valorização docente. Trabalho docente. Condições de trabalho. Relação professor-aluno. Socialização entre pares.	Universidade Federal de Ouro Preto	121
	A precarização na rede pública estadual paulista: possibilidades de uma análise territorial	BERNARDES, Adilson Toledo	Trabalho. Trabalho docente. Políticas educacionais. Precarização. Território.	USP	122
2019	Jornada de trabalho docente: Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo	GRUND, Zelina Cardoso.	Condições de trabalho docente Jornada de trabalho Regime de Dedicção Plena e Integral Programa Ensino Integral Rede estadual de ensino de São Paulo.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	123

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2019	A valorização do professor do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho	BRESSAN, Douglas Figueiredo	Ensino Médio. Formação Inicial. Formação Continuada. Condições de Trabalho.	Universidade do Sul de Santa Catarina	124
	A escola que eu quero: um estudo sobre a permanência dos professores em uma escola Estadual de São Paulo	CASTRO, Eliane Mathias de	Permanência do Professores; Condições de Trabalho Docente; Clima Escolar; Ação Gestora.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	125
	Produtivíssimo acadêmico e saúde dos docentes da Pós-graduação	TEIXEIRA, Talita da Silveira Campos	Docentes; Saúde do Trabalhador; Condições de Trabalho; Mercantilização; Capitalismo.	USP Saúde Pública	126
	As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação	CARDOSO, Jafé da Silva	Condições de trabalho docente. Educação do Campo. Alienação. Precarização do trabalho docente.	Universidade Estadual do Sudeste da Bahia	127
	Neoliberalismo e Educação: A precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo	SIMARDI NETO, Moacir.	Neoliberalismo; Educação; Sindicato; PSDB; APEOESP; Precarização; Emancipação.	Universidade Federal de São Carlos	128
	Implicações das parcerias público-privadas na educação infantil: gestão compartilhada e a reconfiguração do trabalho docente	MOREIRA, João Gomes	Parceria público-privada. Educação infantil. Trabalho docente.	Universidade do Oeste Paulista	129
2020	Educação a Distância (Ead) e o Trabalho Docente: O Aumento da Precarização	BELLINASSO, Filipe.	Trabalho Docente. Educação a Distância (Ead). Precarização.	Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp	130
	Carreira e remuneração docentes: a Rede Estadual do Rio Grande do Sul e a Rede Municipal de Porto Alegre em foco	TREIN, Laura Dexheimer.	Carreira e remuneração docentes. Valorização docente. Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Políticas educacionais.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	131

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2020	A carreira docente como instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR	CORDEIRO, Daniele Pereira Meira	Política de valorização docente; Carreira do magistério; Formação; Condições de trabalho; Remuneração.	UFPR	132
	Condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso – BA	SOUZA, Gildison Alves de	Condições de trabalho docente. Pesquisa (Auto)biográfica. Escolas Rurais.	Universidade do Estado da Bahia	133
	Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional	ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de	Condições de trabalho docente. Desenvolvimento Profissional Docente. Políticas Educacionais.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	134
	Condições de trabalho e alocação de docentes da Educação Básica: uma análise dos professores temporários no município de Curitiba	THEODOROS KI, Etiane de Fátima	Valorização docente; Condições de trabalho docente; Educação Básica; Professor temporário.	Universidade Federal do Paraná	135
	Formação e condições de trabalho dos professores de Humanidades do Ensino Médio nos estados do sul do Brasil	PEREIRA, Fernando Fabichaki	Ensino Médio. Formação Inicial. Formação Continuada. Condições de Trabalho.	Universidade do Sul de Santa Catarina	136
	Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior: o caso do programa REUNI na Universidade Federal de Pernambuco	SANTOS, Yego Viana Amorim de Almeida	Expansão da Educação Superior. REUNI. Condições do trabalho docente. UFPE.	Universidade Federal de Pernambuco	137
	O IDEB e as condições de trabalho dos professores em duas escolas da rede pública estadual de ensino no município de Mossoró – RN	LIMA, Marcelli Ingrid Silva de	Ideb. Condições de trabalho do professor. Políticas de avaliação.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	138
	A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente	NETA, Abília Ana de Castro	Precarização do trabalho docente. Condições de trabalho docente. Adoecimento docente. Síndrome de Burnout.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	139

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(continuação)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2021	O papel atribuído ao professor a partir das reformas da década de 1990: a ampliação da função docente em contraponto com a precariedade nas condições de trabalho	TASIMA, Luisa Jorge	Políticas públicas. Papel dos professores. Reformas da educação. Neoliberalismo. Produção do fracasso docente.	Universidade de São Paulo	140
	Condições de trabalho docente da Educação Infantil na rede municipal de Campinas-SP	NEIS, Laura Hellen Siqueira	Condições de trabalho docente, educação infantil, saúde, feminização.	Universidade Estadual de Campinas	141
	Condições de trabalho dos professores de redes municipais de ensino dos municípios da microrregião de Irati-Paraná: análise do cumprimento da hora-atividade	BRANDALIZEL oriane Tribek	Política educacional. Valorização docente. Lei nº 11.738/2008. Hora-atividade.	Universidade Estadual de Ponta Grossa	142
	Precarização das condições de trabalho docente na educação pública: análise à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana - barbarização e resistência	MENDES, Nelma Roberto Gonçalves	Educação Pública. Precarização. Docência. Teoria Crítica frankfurtiana. Resistência.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	143
	Avaliação, responsabilização e precarização do trabalho docente: implicações das avaliações externas na condição de trabalho do professor temporário	MORAIS, Nicole Claro Moreira de	Precarização do trabalho docente; SAEB; avaliação externa; materialismo-histórico dialético.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	144
	Reformas da educação básica e repercussões nas condições de trabalho dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Ananindeua	REIS, Marcelo Rodrigues dos	Reformas educacionais; trabalho docente; precarização do trabalho docente.	Universidade Federal do Pará	145
	Condições de trabalho docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul	DUARTE, Rosinete de Jesus Nascimento	Políticas de valorização docente; Carreira e remuneração docente; Condições de trabalho docente.	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	146
	Dores da docência: adoecimento na rede pública de educação catarinense (2010-2018)	SOUZA, Claudia Rodrigues de	adoecimento docente; condições de trabalho docente; saúde docente; Rede Pública de Ensino – SC.	Universidade do Oeste de Santa Catarina	147

QUADRO 12 – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES E BDTD

(conclusão)

Ano	Título	Autor	Palavras-Chave	Instituição	T
2021	Valorização dos professores do Ensino Médio em Alagoas e Pernambuco: limites da Lei 13.415/2017	FRANÇA, Antonio Iatanilton Damasceno de	Política Educacional. Lei 13.415/2017. Ensino Médio. Formação Docente. Condições de trabalho Docente.	UNISUL	148
2022	Implicações das políticas educacionais nas condições de trabalho e no adoecimento/readaptação dos professores da rede estadual de São Paulo	MIRA, Bruno C. C. R.	Avaliação em Larga Escala. IDESP. Precarização do trabalho docente. Intensificação do trabalho docente. Organismos Internacionais. Readaptação Funcional.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	149
	Desenvolvimento profissional de professores do Instituto Federal da Bahia durante a pandemia de covid-19 (2020-2021): um estudo no Ensino Médio integrado baseado na teoria fundamentada nos dados	SILVA, Camila Lopes da.	Desenvolvimento profissional docente; pandemia da COVID-19; condições de trabalho docente; saberes docentes; Educação Profissional e Tecnológica.	Universidade Estadual de Feira de Santana	150
	Do trabalho docente às políticas públicas de readaptação profissional: o caso dos professores da Secretaria de Estado da Educação de Goiás	MARQUES, Maildes Helena de Carvalho	Políticas Públicas. Condições de Trabalho. Trabalho Docente. Adoecimento. Reabilitação e Readaptação.	Universidade Estadual de Goiás	151
	Práticas pedagógicas e formação docente: um estudo sobre a percepção de professoras que atuam no AEE nos municípios da região dos inconfidentes em Minas Gerais	FREITAS, Rafaela Flávia de	Atendimento educacional especializado, Formação docente, Práticas Pedagógicas, Condições de trabalho docente.	Universidade Federal de Ouro Preto	152

Fonte: CAPES (2023); BDTD (2023); SCIELO (2023); PERIÓDICOS DA CAPES (2023). Organizado pela autora (2023).

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continua)

Descritores: “condições de/do trabalho docente”; “condições de trabalho de/dos professores”; “precarização do trabalho docente”; “intensificação do trabalho docente”; “valorização docente”; “professores do campo” e “escolas do campo”.					
Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2010	Ações de promoção e prevenção à saúde vocal de professores: uma questão de saúde coletiva	LUCHESE, Karen Fontes; MOURAO, Lucia Figueiredo e KITAMURA, Satoshi	Saúde do Trabalhador; Prevenção de Doenças; Promoção da Saúde; Condições de Trabalho; Voz; Saúde Pública.	Revista CEFAC	1
	Sintomas vocais e perfil de professores em um programa de saúde vocal	CHOI-CARDIM, Karin; BEHLAU, Mara e ZAMBON, Fabiana	Voz; Sintomas; Hábitos; Condições de Trabalho; Distúrbios da Voz.	Revista CEFAC	2
	Qualidade de vida do trabalhador docente em Educação Física do estado do Paraná, Brasil	MOREIRA, Hudson de Resende <i>et al.</i>	Qualidade de vida; Trabalho; Estilo de vida; Professor; Educação física.	Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano	3
	Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente	ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto e PEREIRA, Sidnéia Ribeiro	Gênero; trabalho doméstico; trabalho docente; dupla jornada.	Educar em revista	4
	Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades	VIEIRA, Livia Fraga e SOUZA, Gizele de	Trabalho docente; situação trabalhista; educação infantil; educação pré-escolar.	Educar em Revista	5
	Condições de trabalho e precarização do Ensino Médio público	TAVARAYAMA, Rodrigo; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan	Condições de trabalho; qualidade de ensino; ensino médio; prática de ensino;	Nucleus	6
2011	Fatores associados a patologias de pregas vocais em professores	SOUZA, Carla Lima de <i>et al.</i>	Docentes; Distúrbios da Voz; Condições de Trabalho; Saúde do Trabalhador; Estudos Transversais.	Revista de Saúde Pública	7
	Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos	SOUZA, Aparecida Neri de, LEITE, Marcia de Paula	Trabalho docente; Condições de	Educação & Sociedade	8

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)					
Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
	professores da educação básica no Brasil		trabalho; Saúde de professores; Professores de educação básica.		
2011	Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte	ALVES, Thiago e PINTO, José Marcelino de Rezende	Professores; condições de trabalho; salário.	Cadernos de Pesquisa	9
	Condições de trabalho do professor de Sociologia	LENNERT, Ana Lúcia	Professor de Sociologia; Condições de trabalho; Escola.	Cadernos CEDES	10
	Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA	SHIROMA, Eneida Oto e LIMA FILHO, Domingos Leite	Trabalho docente. Educação profissional e tecnológica. PROEJA.	Educação e Sociedade	11
	Prevalência de sintomas osteomusculares em professores de escolas públicas e privadas do ensino fundamental	BRANCO, Jerônimo Costa; SILVA, Felipe Guido e; JANSEN, Karen e GIUSTI, Patrícia Haertel	Docentes. Sistema musculoesquelético. Ergonomia. Saúde do trabalhador. Fisioterapia.	Fisioterapia em Movimento	12
	Trabalho docente no ensino médio no Brasil	COSTA, Gilvan Luiz Machado; Dalila Andrade Oliveira	Condições do trabalho docente, Ensino Médio, Docente.	Perspectiva	13
2012	Trabalho docente voluntário em uma Universidade Federal: nova modalidade de trabalho precarizado?	GUIMARAES, Valeska Nahas; SOARES, Sandro Vieira e CASAGRANDE, Maria Denize Henrique	Trabalho Docente Voluntário; Instituições de Ensino Superior; Condições de Trabalho.	Educação em Revista	14
	Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais	NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta	Trabalho docente; Condições de trabalho; Política educacional.	Educação & Sociedade	15
	Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes	PARO, Vitor Henrique	Condições do trabalho docente, Ensino Fundamental, escola pública, estrutura e funcionamento da escola.	Cadernos de Pesquisa	16
	A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950)	ALCANTARA, Wiara Rosa Rios	Carreira docente – Trajetória – Magistério primário – Experiência docente.	Educação e Pesquisa	17

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)					
Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2012	Sobre as condições do trabalho docente na rede pública de São Paulo: Condicionantes extraclasse	FALCHETTI, Cristhiane; SILVEIRAS, Raphael	Política educacional, escola pública, trabalho docente, sistema de avaliação, condicionantes extraclasse.	Comunicações	18
	Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho docente	COSTA JÚNIOR, Wercy Rodrigues; BITTAR, Mariluce	Tendências da Política Educacional; avaliação da pós-graduação; Condições do trabalho docente.	Perspectiva	19
	Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do Fundeb na política de valorização dos professores em dois municípios paraenses	SILVA, Eldra Carvalho da	FUNDEB; Trabalho Docente; Valorização Docente.	Fineduca	20
2013	Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil	SILVA, Luciane Goulart da e SILVA, Marcelo Cozzens da.	Condições de trabalho; Saúde do trabalhador; Riscos ocupacionais; Docentes; Saúde escolar; Epidemiologia.	Ciência & Saúde Coletiva	21
	Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino	SILVA, Andréia Ferreira da, SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de.	Trabalho Docente, Gestão, Educação Básica, Ensino Municipal.	Cadernos de Pesquisa	22
	Efetividade da política para o Ensino Fundamental em municípios brasileiros	GOUVEIA, Andréa Barbosa e SOUZA, Ângelo Ricardo de	Qualidade Da Educação, Políticas Educacionais, Indicadores Educacionais, Municípios.	Cadernos de Pesquisa	23
	Educadores de criança: condições de trabalho e vida	MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; WEBER, Mara Aparecida Lissarassa; GUZZO, Raquel Souza Lobo	Educação infantil. Pessoal da educação. Atuação do psicólogo. Conscientização. Psicologia escolar.	Psicol. Cienc. Prof.	24

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2013	Factors associated with voice disorders among teachers: a case-control study	GIANNINI, Susana Pimentel Pinto, LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira e FERREIRA, Léslie Piccolotto	Distúrbios da voz; Saúde do trabalhador; Condições de trabalho; Docentes; Epidemiologia.	CoDAS	25
	Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil	PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani e LOPES, Adair da Silva	Qualidade de vida; Saúde do trabalhador; Condições de trabalho; Educação; Saúde escolar.	Ciência & Saúde Coletiva	26
	Condições de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: Situações de intensificação do trabalho docente	LIMA, Fernando de.; HOBOLD, Márcia de Souza	Trabalho docente. Condições de trabalho. Ensino Fundamental	Revista Cocar	27
	As condições do trabalho docente na Educação Infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012)	VIEIRA, L. F., & OLIVEIRA, T. G. de	Condições do trabalho docente. Educação Infantil. Revisão bibliográfica.	Revista Educação Em Questão	28
2014	Gestão da atividade e atividade da gestão: gestão como desvio	LOUZADA, Ana Paula Figueiredo, BARROS, Maria Elizabeth Barros e CARVALHO, Sílvia Vasconcelos	Psicologia organizacional; Trabalho docente; Biopolítica; Condições de trabalho	Psicologia: Ciência e Profissão	29
	Bem-estar Subjetivo e Uso do Tempo por Docentes Doutores Brasileiros	NUNES, Maiana Farias Oliveira; HUTZ, Claudio Simon; PIRES, Jeferson Gervasio e OLIVEIRA, Cassandra Melo	Qualidade de vida no trabalho; satisfação no trabalho; condições de trabalho; trabalho docente; psicologia positiva.	Paidéia (Ribeirão Preto)	30
	Exoneração a Pedido de Professores: estudo em duas redes municipais paulistas	CASSETTARI, Nathalia; SCALDELA, Valdelice De Fátima e FRUTUOSO, Patrícia Cristina	Trabalho docente; Exoneração a pedido; Retenção de professores; Condições de trabalho.	Educação e Sociedade	31
	Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo	ARELARO, Lisete Regina Gomes; <i>et al.</i>	Valorização do magistério; plano de carreira; jornada de	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	32

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
			trabalho docente; remuneração docente.		
	Mudanças necessárias no trabalho em escolas: a visão dos profissionais da educação e o enfoque da saúde do trabalhador	SOUZA, Katia Reide.	Palavras-chave: Trabalho em escolas. Saúde do trabalhador. Profissionais da educação. Condições de trabalho. Mudanças no trabalho.	Educação em Revista	33
	Transgressão do Paradigma da (multi) Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo	HAGE, Salomão Antônio Mufarrej	Educação do Campo. Escolas Multisseriadas. Educação Básica. Políticas Educacionais. Qualidade da Educação.	Educação e Sociedade	34
2014	O professor das escolas do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho	PERIPOLLI, Odimar J.; ZOIA, Alceu	Campo. Trabalhadores. Professor.	Revista da Faculdade de Educação	35
	Professores temporários: flexibilização das contratações e Condições de trabalho docente	FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura	Professores temporários; Condições de trabalho docente; Magistério público.	Trabalho & Educação	36
	Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade	NARDI, Elton Luiz; SCHENEIDER, Marilda Pasqual	Políticas de avaliação, Ideb, Condições de trabalho docente.	Santa Maria - Educação	37
	Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de Professores universitários	REIS, Briana Manzan; CECÍLIO, Sálua	Trabalho docente; Doenças; Intensificação do trabalho.	Trabalho & Educação	38
	As Reformas Educacionais e as Condições de Trabalho Docente: emoções vivenciadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço	RODRIGUES, Neide Nunes; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer	Reformas educacionais. Emoções de professores. Língua Inglesa.	SIGNUM: Estud. Ling.	39
2015	Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente	CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel	Formação; eficácia coletiva; condições de trabalho; satisfação docente.	Educar em Revista	40

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2015	Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho	HYPOLITO, Álvaro Luiz M.	Trabalho docente; PNE; Valorização; Formação; Condições de trabalho; Escola Básica.	Cadernos CEDES	41
	Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca	IORIO, Angela Cristina Fortes e LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro	Professores; Condições de Trabalho; Profissionalização; Escola Privada.	Cadernos de Pesquisa	42
	Fatores associados a piores níveis na escala de <i>Burnout</i> em professores da educação básica	KOGA, Gustavo Kendy Camargo <i>et al.</i>	Esgotamento profissional; docentes; saúde do trabalhador; condições de trabalho; estudos transversais.	Cadernos Saúde Coletiva	43
	Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de Professores da Rede Municipal de São Paulo	JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra.	Remuneração Docente. Financiamento da Educação. Valorização dos Profissionais de Educação	Educação & Realidade	44
	O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição	SILVA, Nilson Rogério da; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim e CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho	Educação Especial. Saúde do Professor. Burnout. Práticas Educativas.	Revista Brasileira de Educação	45
	Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior	PIZZIO, Alex e KLEIN, Karla	ReUni; Trabalho docente; Qualidade de vida no trabalho; Instituições de Ensino Superior.	Educação e Sociedade	46
	Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos	BRANDÃO, A. C.; FERENC, A. V.; BRAUNA, R. C. A.	Trabalho docente. Condições de trabalho. Universidade pública.	Revista Espaço Pedagógico	47
	Condições de trabalho dos professores e desempenho estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE	TROJAN, Rose Meri; CORRÊA, Vanessa Cristiane.	Políticas educacionais, avaliação educacional, PISA, TALIS.	Revista de Políticas Públicas	48

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2015	Hegemonia neoliberal, precarização do trabalho docente no ensino público do estado de São Paulo e adoecimento – uma análise a partir de Ourinhos – SP	BERNARDES, Adilson Toledo	Professor, Precarização, Saúde do Trabalhador, Neoliberalismo	Revista Pegada Eletrônica	49
	Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos	SOUZA, Elizeu Clementino de SOUSA, Rosiane Costa de	Condições de trabalho docente; educação no meio rural; multisseriação; pesquisa (auto)biográfica.	Currículo sem Fronteiras	50
	Políticas Educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente	CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; WONSIK, Ester Cristiane	Trabalho docente. Valorização. Precarização.	Revista Contrapontos	51
	Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no Ensino Superior privado	JILLOU Vivian; CECÍLIO, Sálua	Sofrimento psíquico. Organização e condições de trabalho. Trabalho docente.	Geminal: Marxismo e Educação em Debate	52
2016	Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil	GUERREIRO, Natalia Paludeto <i>et al.</i>	Trabalho docente; professor; condições de trabalho; cargas de trabalho.	Trabalho, Educação e Saúde	53
	Autopercepção das condições de trabalho por professores de Ensino Fundamental	GOMES, Nayara Ribeiro; MEDEIRO S, Adriane Mesquita de, TEIXEIRA, Letícia Caldas	Voz; Fonoaudiologia; Disfonia; Docente; Condições de Trabalho.	Revista CEFAC	54
	As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical	GOUVEA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de	Docentes; Saúde do trabalhador; Condições de trabalho; Sindicatos.	Saúde em debate	55
	Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional	JACOMINI, Márcia Aparecida e PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira	Condições de trabalho do professor, carreira docente, políticas públicas educacionais, valorização do magistério.	Pro-posições	56
	Egressos da licenciatura em Matemática	SOUTO, Romélia Mara Alves	Licenciatura — Carreira docente	Educação e Pesquisa	57

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
	abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente		— Condição docente — Formação para a docência.		
	As condições de trabalho docente e a Pedagogia histórico-crítica: uma reflexão	GUARDA, Vanessa Moraes Abdala	Pedagogia histórico-crítica. Dialética. Trabalho. Condições de trabalho docente.	Revista Ciências e Educação	58
	Valorização Profissional e Condições de Trabalho Docente no Plano Nacional de Educação 2014-2024	ROGGERO, Rosemary	Valorização profissional. Condições de trabalho docente. Plano Nacional de Educação.	Revista Científica	59
2016	Flexibilização do trabalho docente em São Paulo: precarização e instabilidade	OLIVEIRA, Mariana Esteves de	Precarização. Contratos docentes. Instabilidade.	Revista Labor	60
	A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: 20 anos de reformas	PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neusa Maria	Reformas educacionais. Precarização do trabalho docente. Política educacional do Estado de São Paulo.	Educação Temática Digital	61
	As políticas de valorização docente: uma realidade dos professores do campo	SANTOS, Adriana Ramos dos	Políticas educacionais. Professores do campo. Valorização docente.	Revista Retratos da Escola, Brasília	62
	Condições de trabalho docente: vozes dos docentes que atuam no Programa Ensino Médio Inovador	CABRAL, Alcinei da Costa; HOBOLD, Márcia de Souza	Condições de trabalho docente. Intensificação de trabalho. Programa Ensino Médio Inovador.	Revista COCAR	63
2017	Análise de possíveis fatores de interferência no uso da voz durante atividade docente	SILVA, Bárbara Gabriela <i>et al.</i>	Professores Escolares; Distúrbios da Voz; epidemiologia; Ruído; efeitos adversos; Perda Auditiva; Fatores de Risco; Condições de Trabalho.	Revista de Saúde Pública	64

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2017	Atividade física insuficiente no tempo livre e fatores ocupacionais em professores de escolas públicas	DIAS, Douglas Fernando <i>et al.</i>	Docentes; Ensino Fundamental e Médio; Condições de Trabalho; Estilo de Vida Sedentário; Atividade Motora; Saúde do Trabalhador.	Revista de Saúde Pública	65
	O programa institucional de bolsa de iniciação à docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente	DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues	Formação de Professores; PIBID; Condições de Trabalho Docente.	Educação em Revista	66
	Trabalho docente e educação integrada nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco	SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da	Trabalho docente. Ensino Médio. Educação integrada	Educar em Revista	67
	História, memórias e cenário atual da intensificação do trabalho docente na Educação Básica Paulista: apontamentos de pesquisa	OLIVEIRA, Mariana Esteves de	Jornada de trabalho docente; Precarização; Intensificação do trabalho.	História	68
	Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente	MASSON, Gisele	Política educacional. Valorização de professores. Planos de carreira e remuneração. Requisitos para atratividade e permanência.	Educação e Sociedade	69
	Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa	NUNES, Claudio Pinto e OLIVEIRA, Dalila Andrade	Profissão docente — Condições de trabalho do professor — Desenvolvimento profissional docente — Carreira docente — Prática docente.	Educação e Pesquisa	70
	As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social	BRITO, R. DOS S., PRADO, J. R., & NUNES, C. P.	Condições de trabalho docente. Pós-estado de bem-estar social. Saúde do professor.	Revista Tempos E Espaços Em Educação	71

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2017	Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente	BITENCOURT, Lóriége Pessoa; ZART, Laudemir Luiz	Formação continuada. Trabalho Docente. Educação do Campo.	Revista Brasileira De Educação Do Campo	72
	Diálogo entre pesquisas correlacionadas sobre as condições de trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental	RICARDO, A. J. F., & HOBOLD, M. DE S.	Anos finais do Ensino Fundamental. Trabalho Docente. Condições de Trabalho Docente. Precarização das condições de trabalho docente. Proletarização docente.	Revista Labor	73
	Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no Ensino Médio – intensificação em escolas de referência da rede estadual de Pernambuco	SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos.; SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Vanessa Cardoso da	Ensino Médio, Trabalho Docente, Educação Integral.	Revista on-line de Política e Gestão Educacional	74
	A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas	OLIVEIRA, João Leandro Cássio de; NUNES, Claudio Pinto	Profissão docente; Condições de trabalho do professor; Desenvolvimento profissional docente; Carreira docente; Prática docente.	Revista Educação e Emancipação	75
	Precarização e resistência docente: Memórias de greves e crise de mobilização na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo	OLIVEIRA, Mariana Esteves de	Precarização do trabalho docente; resistência; memórias de greves, crise de mobilização.	Izquierdas	76
	Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista	DERISSO, José Luis; DUARTE, Rita de Cássia	Precarização do trabalho docente. Estado de São Paulo. Políticas educacionais. Pedagogia histórico-crítica.	Revista HISTEDBR On-line	77
	Adoecimento e condições de trabalho docente: narrativas (auto) biográficas e cuidados de si	SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de	Saúde Docente, Condições de Trabalho, Narrativas, Cuidado de Si.	Revista del IICE	78

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

					(continuação)
Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2017	O trabalho Docente na Educação do Campo	ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; SOUZA, José Valderi Farias de	Intensificação. Condições de trabalho dos professores. Monodocência.	Revista Espacios	79
	As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível	BECHI, Diego	Trabalho docente. Educação superior. Política educacional. Acumulação	Rev. Inter. Educ. Sup.	80
	Aspectos das condições de trabalho docente nas escolas municipais de Guarulhos	PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira	Condições de trabalho docente. Formação de professores. Carreira docente.	Rev. Educação em Perspectiva	81
2018	Trabalho e saúde de docentes de universidade pública: o ponto de vista sindical	RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos; SOUZA, Kátia Reis de	Condições de trabalho; educação superior; saúde do trabalhador; docentes; sindicatos	Trabalho, Educação e saúde	82
	Trabalho docente no município de Natal: perfil e risco psicossocial	ANDRADE, Leticia Raboud Mascarenhas de; FALCAO, Jorge Tarcísio da Rocha	Professores; Condições de trabalho; Risco psicossocial.	Educação & Sociedade	83
	Comportamento vocal e condições de trabalho de professores após fonoterapia para tratamento de disfonia comportamental	NOGUEIRA, Bárbara de Faria Morais; MEDEIRO S, Adriane Mesquita de	Disfonia; Fonoterapia; Docentes; Condições de trabalho; Qualidade de vida.	Audiology - Communication Research	84
	Sofrimento mental de professores do ensino público	TOSTES, Maiza Vaz, <i>et al.</i>	Saúde do trabalhador; Estresse psicológico; Professores; Condições de trabalho; Educação.	Saúde em debate	85
	Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na Rede Estadual De Ensino do Paraná	ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de <i>et al.</i>	Saúde Do Trabalhador; Sofrimento Mental; Saúde do Professor; Educação.	Trabalho, Educação e Saúde	86
	As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil	VIEIRA, Emília Peixoto; SOUZA, Luciana Sedano de; ALVES,	Educação Infantil; coordenador pedagógico;	Pro-Posições	87

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2018	Contratos de trabalho de professores e resultados escolares	BASILIO, Juliana Regina; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca.	Educação básica; professores; condições de trabalho; contrato de trabalho; resultados escolares.	Revista Brasileira de Educação	88
	Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais	MELANDA, Francine Nesello <i>et al.</i>	Violência no Trabalho; Docentes; Condições de Trabalho.	Cadernos de Saúde Pública	89
	Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização	FERREIRA, Andreza Cristina Souza Paula; FERENC, Alvanize Valente Fernandes e WASSEM, Joyce	Condições de Trabalho Docente; Avaliação; CAPES; Programas de Pós-Graduação em Educação.	Educação & Realidade	90
	O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior	SILVA, Paula Francisca da e MELO, Savana Diniz Gomes	Expansão da educação superior – Institutos Federais – Trabalho docente.	Educação e pesquisa	91
	Formação docente e condições de trabalho na Educação Infantil	DIAS COSTA, Efigênia Maria; MONTENEGRO, Fabrícia Souza; SILVEIRA, Maria de Fátima	Formação de professores/as; condições de trabalho; educação infantil; precarização do trabalho; creches.	Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad	92
	Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ)	MORAIS, L. A., SOUZA, K. R., & SANTOS, G. B.	Trabalho docente, intensificação, precarização.	Revista Trabalho Necessário	93
	Memórias de professoras de escolas rurais em Juazeiro - BA e Petrolina - PE (1950-1970)	ÁVILA, Virginia Pereira da Silva de; SILVA, Rosa Santos Mendes da; ROCHA, Cícera Maria Peixoto	Profissão docente. Professoras primárias rurais. Memória.	Revista Cocar	94
	Condições de trabalho docente: a produção acadêmica brasileira da área da educação	PEREIRA JUNIOR, E A.; VIEIRA, L. F.	Condições de trabalho. Docentes. Produção acadêmica.	Práxis Educacional	95

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2018	Educação Básica privada: flexibilização e precarização do trabalho docente	CALDERÓN, Adolfo Ignacio.	Escola privada; trabalho docente; terceirização; Flexibilização.	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	96
	Valorização do professor alfabetizador em Dourados/MS	ARANDA, F.P.N.; PERBONI, F.; MAIA, E.T.	Valorização docente. Professor alfabetizador. Planejamento educacional.	Laplage em Revista	97
	Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento.	FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes	Trabalho docente; sofrimento; Psicologia Histórico-Cultural.	Psicologia Escolar e Educacional	98
	Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia	SOUZA, José Valderi Farias de; GONÇALVES, Rafael Marques	Intensificação; Profissão docente; Ensino Multisseriado; Currículo.	Revista Periferia	99
	Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente	PENTEADO, Regina Zanella	Educação; Condições do Trabalho Docente; Saúde do Professor; Saberes do Docente; Formação de Professores; Valorização do Professor.	<i>ETD- Educação Temática Digital</i>	100
	A socialização das condições do trabalho docente em situações de estágio curricular.	SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento	Socialização, Trabalho docente, Estágio curricular	Revista Educação Online,	101
2019	Condições de trabalho e de voz em professores de escolas públicas e privadas	FREITAS, Cíntia Naiara Januário <i>et al.</i>	Fonoaudiologia; Voz; Ruído; Docentes; Distúrbios da voz; Condições de trabalho	Audiology - Communication Research	102
	Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente	LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Livia Fraga	Educação Infantil. Condições de trabalho. Valorização docente. Região Amazônica. Tocantins.	Educar em Revista	103

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2019	Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes	ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi	Professor iniciante. Egressos de licenciaturas. Condições de trabalho. Acolhimento profissional.	Educar em Revista	104
	Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática	LUZ, Jaqueline Galleazzi da <i>et al.</i>	Docentes, Saúde do trabalhador, Ambiente de trabalho, Condições de trabalho.	Ciência & Saúde Coletiva	105
	Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do Ensino Fundamental I	GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha	Condições de trabalho; Ensino Fundamental; valorização do professor.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	106
	Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?	VENCO, Selma.	Condições de Trabalho; Docentes; Gestão; Setor Público	Cadernos de Saúde Pública	107
	Determinantes de capacidade para o trabalho no cenário da Educação Básica do Brasil: Estudo Educatel, 2016	ALCANTARA, Marcus Alessandro de; MEDEIROS, Adriane Mesquita de; CLARO, Rafael Moreira; VIEIRA, Marcel de Toledo	Absenteísmo; Satisfação no Emprego; Condições de Trabalho; Avaliação da Capacidade de Trabalho; Professores Escolares.	Cadernos de Saúde Pública	108
	Fatores associados à percepção de ruído ocupacional intenso pelos professores da Educação Básica no Brasil	REZENDE, Bárbara Antunes; MEDEIROS, Adriane Mesquita de; SILVA, Airton Marinho da; ASSUNÇÃO, Ada Ávila	Ruído ocupacional. Docentes. Saúde do trabalhador. Condições de trabalho. Estudos transversais.	Revista Brasileira de Epidemiologia	109
	Múltiplas exposições ao risco de faltar ao trabalho nas escolas da Educação Básica no Brasil	MAIA, Emanuella Gomes; CLARO, Rafael Moreira; ASSUNÇÃO, Ada Ávila	Absenteísmo; Professores Escolares; Fatores de Risco; Saúde do Trabalhador.	Cadernos de Saúde Pública	110

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2019	Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil	ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva	Estresse Ocupacional; Árvores de Decisões; Saúde do Trabalhador; Professores Escolares	Cadernos de Saúde Pública	111
	Condição de Trabalho docente: um estado da arte em Pesquisas internacionais	SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia	Condições de Trabalho. Docência. Revisão.	Cadernos de Pesquisa	112
	Condições de trabalho docente: uma análise de revistas de educação da Bahia	SILVA, Osni Oliveira Noberto da <i>et al.</i>	Trabalho Docente; Condições de trabalho; Revisão sistemática.	Revista Tempos E Espaços Em Educação	113
	Configuração e atratividade da carreira docente da educação básica do município de Cametá/PA	CASTRO, José Joaquim Martins; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire.	Educação básica. Valorização do magistério. Plano de carreira docente.	Educação & Formação	114
	O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público	SILVA, A. M.; MOTTA, V. C.	Precarização do trabalho docente. Expropriação. Precariado.	Roteiro	115
	Configurações da docência em uma universidade pública no Brasil e na Argentina	FLORES, Maria Jose B. P; DALBEN, Ângela I. L. de Freitas.	Docência universitária, Profissionalidade, América Latina	Trabalho & Educação	117
	A formação docente na Educação Infantil: levantamento de nuances	PRADO, J. R., BRITO, R. dos S., & NUNES, C. P.	Educação Infantil; Formação Docente; Políticas Educacionais.	Colloquium Humanarum	118
	Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal	PIOVEZAN, Patrícia Regina; DAL RI, Neusa Maria	Flexibilização. Intensificação. Trabalho Docente. Brasil. Portugal.	Educação e realidade	119
	Da Constituição Federal de 1988 ao Plano Nacional de Educação 2014-2024: arduas apropriações da noção de valorização do trabalho docente	RODRIGUES, R. da S; COSTA, Áurea de C.	Educação e Estado. Trabalho docente. Política educacional. Valor	REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - POLÍTICA & TRABALHO	120

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2019	Valorização docente no município de Dourados – MS: entre o normatizado e o implementado	NASCIMENTO, Taynara Tavares do; MILITÃO, Andréia Nunes	Valorização docente. Plano Municipal de Educação. Formação docente. Carreira. Remuneração	Revista de Educação	121
	Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música	DEL-BEM, Luciana <i>et al.</i>	Docência de música na educação básica. Condições de trabalho. Realização profissional. Professores(as) de música.	Opus	122
	A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal	MOURA, Juliana da Silva <i>et al.</i>	Trabalho docente. Precarização. Adoecimento mental.	Revista Profissão Docente	123
	O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas	FERREIRA, Jarliane da Silva	Educação do campo no Alto Solimões, Turma Multisseriada, Condições de Trabalho.	Revista Brasileira de Educação do Campo	124
	Educação Especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia	SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia	Trabalho Docente, Educação Especial, Educação do Campo.	Revista Brasileira de Educação do Campo	125
2020	Ser docente no Século XXI: o trabalho em uma universidade pública brasileira	QUEIROZ, Maria de Fátima Ferreira e EMILIANO, Laiany Lara.	Condições de trabalho. Trabalho docente. Educação - docente. Saúde - docente.	Revista katálysis	126
	El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores	PIRELLA, María-Paula; PERALTA, Nadia-Soledad e POZZO, María-Isabel	Abandono escolar, admisión à universidade, condições de trabalho docente, educação universitária, professores universitários, Argentina.	RIES - Revista Iberoamericana de Educación Superior	127

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2020	Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018)	BARBOSA, Andreza <i>et al.</i>	Profissão docente. Condições de trabalho. Salário. carreira profissional.	Cadernos de Pesquisa	128
	Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos socio-demográficos e condições de trabalho de docentes-alunos do Parfor	FERREIRA, Enizete Andrade; RAMOS, Maely Ferreira Holanda; COUTO, Andréa Lobato	Análise de correspondência; análise fatorial; autoeficácia; professores; satisfação no trabalho.	Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia	129
	Condiciones de empleo de un grupo de docentes en Cali, Colombia	SATIZABAL REYES, Melania; CRUZ RAMIREZ, Andrea Nathaly; UNAS CAMELO, Viviam Stella	Condições de emprego; professor; contrato de trabalho; horas de trabalho; salário	Entramado	130
	“É um malabarismo com vários pratos ao mesmo tempo!”: o trabalho docente em universidades públicas	VASCONCELOS, Iana; LIMA, Rita de Lourdes de	Palavras-chave: Trabalho docente. Serviço Social. Universidade pública	Serv. Soc. Soc.	131
	Condições de trabalho docente na escola pública de tempo integral	KASPER, S. A.; & RINALDI, R. P.	Trabalho docente. Condições de trabalho docente. Escola pública. Educação em tempo integral.	Colloquium Humanarum	132
	Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19	MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C.	Saúde mental; Universidade; Docentes; Condições de trabalho; COVID-19.	Society and Development	133
	Trabalho docente voluntário na educação superior: precarização das condições de trabalho na Argentina, Brasil e Chile.	MELO, S. D G.; SANTOS, S. G. dos.	Trabalho Docente Voluntário, Precarização, Educação Superior, Argentina, Brasil e Chile	Revista on-Line De Política E Gestão Educacional	134
	A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente	SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila	Ensino remoto. Escola. Docência. COVID-19. Pandemia.	Práxis Educativa	135

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2020	As imagens do professor na rede social “facebook”: contradições e relações com a precarização	PEREIRA, Vanessa Terra; ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; VIEIRA, Akauan Arrais.	Condições do trabalho docente, Precarização do trabalho docente, Imagens do professor nas redes sociais.	Perspectiva	136
	As condições de trabalho do professor universitário substituto na contemporaneidade: explorando a realidade de uma universidade pública	SILVA, M. L.; MAIA FILHO, O.; RABELO, J.	Docência universitária, Professor substituto, Precarização	Educação & Formação	137
	Educação a distância na reprodução do capital: entre a ampliação do acesso e a precarização e alienação do trabalho docente	BENINI, Elcio Gustavo <i>et al.</i>	Educação; ambiente econômico; administração pública; condições de trabalho; profissão docente.	Trabalho, Educação e Saúde	138
	Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na Educação Básica	GROCHOSKA, Marcia Andreia e GOUVEIA, Andréa Barbosa.	Políticas educacionais. Valorização docente. Carreira. Qualidade de vida dos professores.	Educação e Pesquisa	139
	O fenômeno da precarização do trabalho docente em interface com os organismos internacionais e as pedagogias pós-modernas	LADEIRA, T. A.; LADEIRA, T. A.; FERREIRA, M. L.	Precarização do trabalho; Pedagogias pós-modernas; Organismos internacionais; Ensino.	Research, Society and Development	140
	Contextos da precarização docente na educação brasileira	CASTRO NETA, A. A. <i>et al.</i>	Precarização. Trabalho docente. Neoliberalismo.	Exitus	141
	Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento.	ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues De e RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes.	Escolas do campo; infraestrutura; precarização; fechamento.	Educação em Revista	142
	Narrativas de professoras de escolas rurais e condições de trabalho: modos de viver e dizer.	SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Gildison Alves de; RAMOS, Michael Daian Pacheco.	Escola rural, classes multisseriadas, condições de trabalho docente, pesquisa (auto)	Trayectorias Humanas Trascontinentales	143

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2020			biográfica, entrevista narrativa.		
	Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia.	SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Daian Pacheco.	Trabalho docente. Escolas rurais. Pandemia.	Revista Retratos da Escola	144
	Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira.	OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A.	Condições do trabalho docente. Ensino remoto. Pandemia.	Revista Retratos da Escola	145
	Educação na primeira onda da covid-19: as condições de Trabalho docente na oferta de atividades pedagógicas não Presenciais pela secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro	ALBUQUERQUE, Regina.	Sociologia da Educação; trabalho docente; Covid-19; pandemia; Ensino Médio.	Revista Artes de Educar	146
	Ensino de artes em escolas municipais de Salvador-Bahia: retratos da precarização do trabalho docente	ALMEIDA, Verônica Domingues; CANDA, Cilene Nascimento	Arte-educação; Condições do trabalho docente; Ensino de Artes.	Revista Práxis Educacional	147
	As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19	BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida	Condições do trabalho docente; Trabalho remoto; Isolamento social.	Novos Rumos Sociológicos	148
	O trabalho dos professores de Ciências e Biologia dos colégios estaduais de Tibagi-PR: Precarização e naturalização	LIMA, Elisângela Aparecida Ferreira de; SOUZA, Rodrigo Diego de	Educação em Ciências. Ensino de Biologia. Professores de Biologia. Trabalho.	RBECM	149
	Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional	RIGOLON, W. de O.; PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R.	Condições de trabalho, Inserção à docência, Professor iniciante.	Ensaio	150
	Condições de trabalho docente como diferencial no desempenho de alunos no Enem no triênio 2016-2018	SANTOS, Bernardo Augusto Farah; SERENARIO, Maria Eduarda Dias; VIEIRA JUNIOR, Niltom	Remuneração docente. Formação de professores. Qualificação docente. ENEM.	Revista Multidisciplinar em Educação	151

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2020	As condições de trabalho dos professores de Geografia no regime especial de direito administrativo (REDA) durante pandemia do coronavírus	Érica Vieira Souza; Glauber Barros Alves Costa	Condições de Trabalho. Coronavírus. REDA. Professores.	Revista Pegada	152
	As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo	SOUZA <i>et al.</i>	Educação do Campo, Classe Multiano, Ensino de Ciências, Metodologia de Ensino.	Revista Brasileira de Educação do Campo	153
2021	Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990	Ilma Ferreira Machado; Heloisa Salles Gentil.	Educação do campo, trabalho pedagógico, Mato Grosso.	EDUR - Educação em Revista.	154
	Finalidades educativas escolares e desenvolvimento emocional: implicação na formação continuada e condições de trabalho docente	Selma Oliveira Alfonsi; Gabriela Argolo; Luciane Helena Mendes Miranda	Finalidades Educativas Escolares. Condições de Trabalho Docente. Desenvolvimento Emocional. Formação Continuada.	Educativa	155
	Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas	Andreza Barbosa	Condições de trabalho docente – Jornada de trabalho docente – Tempo de trabalho – Trabalho extraclasse – Rede pública de ensino paulista.	Educação e Pesquisa	156
	Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina	Matheus Felisberto Costa; Rafael Mueller	Trabalho docente. Professores temporários. Precarização do trabalho. Uberização do Trabalho.	POLÍTICA & TRABALHO	157
	Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: Retratos da realidade docente	Saulo Daniel Mendes Cunha <i>et al.</i>	Docentes, condições de trabalho, processo saúde-doença, grounded theory.	Scielo	158

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2021	Política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013-2020)	Feldman, A., & Costa, D. M. dos S.	Contratação temporária; Clientelismo; Política; Política educacional.	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	159
	Condições de trabalho docente e suas implicações na prática pedagógica de três professores de Matemática da Educação Básica	Brenda Maria Vieira Gonçalves; Francisco José de Lima	Condições de Trabalho. Jornada de Trabalho. Prática Pedagógica. Docência em Matemática.	Revista de Ensino de Ciências e Matemática	160
	Itinerância, intensificação e condições de trabalho de professores de educação física como condicionante de motivação e bem-estar	HAHN, Susana <i>et al.</i>	Itinerância; Docência; Educação Física.	CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	161
	Distanciamento social na pandemia da covid-19: estudo com docentes universitárias	Shirley Macêdo; José Luís Amorim; Melina Pinheiro Gomes de Souza	Ensino superior. Saúde mental. Condições do trabalho docente.	Linhas Cíticas	162
	Uma análise sobre a relação entre as condições de trabalho e a saúde de professores estaduais em Educação Física de Pelotas – RS	Ivan Bremm de Oliveira; Leonardo Lemos Silveira; Giovanni Felipe Ernst Frizzo	Educação física; saúde docente; condições de trabalho.	Revista Thema	163
	Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19	Paloma de Sousa Pinho <i>et al.</i>	Docentes; condições de trabalho; saúde do trabalhador; infecções por coronavírus.	Trabalho, Educação e Saúde	164
	Condições de trabalho e ingresso do professor em início de Carreira na rede estadual de MS	Cláudio Morinigo Ribeiro; Jaqueline Daniela Basso	Condições de Trabalho Docente. Professor Iniciante. Ingresso na Carreira. Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.	Revista Pedagógica	165
	O perfil das publicações sobre condições de trabalho e saúde dos professores: um aporte para (re) pensar a literatura	Jefferson Peixoto da Silva; Frida Marina Fischer	Professores; Trabalho; Saúde do Trabalhador.	Saúde Soc.	166
	As representações sociais de professoras da Educação Infantil em relação ao desgaste docente	Silva, B. E.; Ferreira, A. C.; Rosso, A. J.	Condições de trabalho docente. Docência. Educação na primeira infância.	Revista de Educação PUC-Campinas	167

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2021			Mal-estar.		
	Docência na pandemia: saúde mental e Percepções sobre o trabalho on-line	Jackeline Maria Souza; Betânia Alves Veiga Dell'Agli; Rodney Querino Ferreira da Costa; Luciana Maria Caetano	Saúde mental, saúde do professor, COVID-19.	Teoria e Prática da Educação	168
	O trabalho dos professores de Biologia: a teorização a partir das contribuições dos pesquisadores da área de ensino de Ciências e Biologia	Rodrigo Diego de Souza	Ensino de biologia; Condições do trabalho docente; Trabalho pedagógico; Entrevista; Pesquisador.	Ciência & Educação	169
	Educação integral e trabalho docente no Ensino Médio de Pernambuco	Pedro Henrique de Melo Teixeira; Maria Lucivânia Souza dos Santos; Katharine Ninive Pinto Silva	Educação integral; Trabalho Docente; Ensino Médio.	Revista Educere	170
	Século XXI e desigualdades nas condições de trabalho docente na educação superior	Hustana Maria Vargas; Carolina Zuccarelli; Gabriela De Souza Honorato	Educação superior. Profissão docente. Diferenciação institucional.	Rev. Diálogo Educ.	171
2022	A valorização profissional docente a partir de condições de trabalho no cargo público: estudo de caso Brasil e Chile	Jorge Alberto Alarcón-Leiva; Aline Vernick Carissimi; Cristina Cardoso	Chile e Brasil. Valorização Docente. Condições de trabalho. Desenvolvimento Profissional. Avaliação de Desempenho.	FINEDUCA	172
	Contratação, carreira, vencimento e jornada dos Profissionais da educação estadual paulista (1995-2018)	JACOMINI, Andreza Barbosa; Márcia Aparecida; VENCO Maria José da Silva Fernandes; Selma	Política educacional. Condições de trabalho. Contrato de trabalho. Rede estadual de ensino de São Paulo. Nova Gestão Pública.	Educação e Sociedade	173
	Contribuições do materialismo histórico-dialético para refletir sobre a valorização docente e hora-atividade da microrregião de Irati-PR	BRANDALIZE, Loriane Tribek; MASSON, Gisele	Materialismo histórico-dialético. Trabalho. Valorização docente.	Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa	174

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(continuação)

Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2022	Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do covid-19	CALDERARI, Egon Bianchini; VIANNA, Fernando Ressetti Pinheiro Marques; MENEGETTI, Francis Kanashiro	Condições de trabalho. COVID-19. Trabalho docente.	REAd Revista Eletrônica de administração	175
	Condições do trabalho docente na educação infantil: uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR	Isabela Aparecida Rodrigues COSTA; Jacqueline Oliveira JOVANOVIČH; Marta Regina Furlan de OLIVEIRA; Alex Sander da SILVA	Educação infantil. Trabalho docente. Reestruturação produtiva. Pandemia.	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	176
	Saúde do trabalhador docente e pesquisa: sujeito ou objeto, raramente afeto	COSTA, Cristiane da Silva; CECCIM, Ricardo Burg	Docentes – Saúde do trabalhador – Educação – Condições de trabalho – Pesquisa qualitativa.	Educação e Pesquisa	177
	Concepção de estágio e as condições de trabalho dos professores orientadores	MEDEIROS FILHO, A. E.C.; CASTRO, F.M.F.M; MAGALHAES JUNIOR, A.G.	Docência. Educação Física. Estágio curricular supervisionado.	Formação Docente	178
	A jornada de trabalho e a hora atividade como expressões da precarização e intensificação do trabalho na escola pública Paranaense	Karina Lane Vianeí Ramalho de Sá FURLANETE; Eliane Cleide da Silva CZERNISZ; Sílvia Alves dos SANTOS	Trabalho docente. Paraná. Educação básica.	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	179
	Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020)	GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da	condições do trabalho docente; carreira docente; profissão docente; América Latina.	Revista Brasileira de Estudos de. Pedagogia	180
	Ensino remoto emergencial no Paraná: análise da implementação e condições de trabalho docente	GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva	Políticas públicas educacionais. Ensino remoto emergencial. Intensificação do trabalho docente.	Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa	181
	Condição do trabalho docente: experiências de professores/as do ensino médio	LIEVORE, Sueelen	Política Educacional. Trabalho Docente. Classe social.	Revista Retratos da Escola	182

QUADRO 13 – ARTIGOS SCIELO E PERIÓDICOS DA CAPES

(conclusão)					
Ano	Título	Autor (es)	Palavras-chave	Revista	T
2022	Condições de trabalho docente na escola da atualidade: demandas e desafios, na percepção de educadores da rede pública estadual paulista	PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza <i>et al.</i>	Escola do século XXI; Escola pública paulista; Condições de trabalho docente; Desafios da escola na atualidade.	Educação - Santa Maria	183
	Condições do trabalho docente no contexto das escolas cidadãs integrais da rede estadual de ensino da Paraíba	RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias ; PENHA, Jonas Marques da	Trabalho. Escola Cidadã-Integral. Docente. Proletarização Docente. Alienação Docente.	Revista Ensino de Geografia	184
	As condições de trabalho dos professores da educação básica no ensino remoto emergencial: Breve análise de pesquisas	Fernanda Franco SANTOS; Célia Maria Fernandes NUNES; Valdete A. Fernandes Moutinho GOMES	Atividades de magistério. Docência. Formação de professores. Problemática do magistério. Regime de trabalho docente.	Educação em Foco	185
	Análise do perfil e das condições de trabalho dos professores de Educação Especial de Jacobina - BA	SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia	Trabalho docente; educação especial; carreira docente.	Quaestio: Revista de Estudos em Educação	186
	Programa de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI): análise das condições de trabalho docente na UFPE	Assis Leão da SILVA; Yego Viana Amorim de ALMEIDA SANTOS	Educação. Trabalho. Docente. REUNI. Universidade.	RPGE– Revista On-line de Política e Gestão Educacional	187
	Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica	VIEGA Moacir Fernando	Trabalho docente – Trabalho e educação – Intensificação do trabalho – Sobrecarga de trabalho – Adoecimento.	Educação e Pesquisa	188

Fonte: CAPES (2023); BDTD (2023); SCIELO (2023); PERIÓDICOS DA CAPES (2023). Organizado pela autora (2023).

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: TÂNIA PAROLIN DA CRUZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31808020.0.0000.0105

Instituição Proponente: NUCLEO DE ESTUDOS DE SAUDE PUBLICA

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.124.671

Apresentação do Projeto:

Utilizando o materialismo histórico e dialético como referencial teórico, a presente proposta de pesquisa contempla: estudo bibliográfico, documental e de campo. A investigação empírica será realizada em escolas municipais do campo da microrregião de Prudentópolis, serão aplicados questionários aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo dos referidos municípios e também serão realizadas

entrevistas com um representante de cada Secretaria Municipal de Educação e um líder sindical de cada município. Ao todo a pesquisa contará com um total de 340 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as condições de trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Continuação do Parecer: 4.124.671

campo, da microrregião de Prudentópolis.

Objetivo Secundário:

a) Realizar levantamento dos planos de carreira dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da microrregião de Prudentópolis. b) Identificar as condições do trabalho docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo, da microrregião de Prudentópolis, no que diz respeito à forma de ingresso na carreira, à extensão da jornada de trabalho, o cumprimento da hora-atividade, o número de alunos por turma, às possíveis gratificações pela atividade docente nas escolas do campo e o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN; c) Comparar a realidade das condições de trabalho dos professores das escolas do campo, com os planos de carreira vigentes no municípios da microrregião de Prudentópolis. d) Problematizar as condições de trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam nas escolas do campo da microrregião de Prudentópolis, com base nos dispositivos legais que regulamentam a valorização de professores no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tendo em vista suspensão das aulas no estado do Paraná (DECRETO Nº 4230) devido à pandemia do coronavírus, a coleta de dados será realizada somente após o retorno das atividades escolares presenciais. Caso não seja possível realizar a coleta de dados ainda este ano devido à pandemia, e, considerando que este ano haverá eleições municipais, no ano letivo de 2021, será solicitada nova autorização para realização da pesquisa à todos os municípios em que houver alteração na gestão das Secretarias Municipais de Educação.

Riscos:

Os riscos da pesquisa não são previsíveis, admiti-se que todas as informações serão mantidas em sigilo.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Continuação do Parecer: 4.124.671

Benefícios:

A luta para assegurar o direito à educação aos povos camponeses, bem como melhores condições de trabalho para os profissionais que atuam nestas escolas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerando que a Educação do Campo vai se delineando nas trilhas do contraditório, entre a nuclearização e/ou fechamento das escolas ou a permanência dessas instituições, com carência de profissionais e precarização na infraestrutura e condições de trabalho. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa relevante, pois busca analisar as condições de trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas do campo da microrregião de Prudentópolis do estado do Paraná.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016. O termo de consentimento livre esclarecido deve ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo participante da pesquisa, ou por seu representante legal, e uma arquivada pelo pesquisador.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.124.671

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1535094.pdf	29/06/2020 17:03:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Imbituva.pdf	29/06/2020 17:00:13	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas_SME.pdf	22/06/2020 11:33:22	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas_professores_e_diretores.pdf	22/06/2020 11:32:04	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
Outros	Questionario.pdf	22/06/2020 11:30:36	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Ipiranga.pdf	22/06/2020 11:24:48	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tania.pdf	12/06/2020 15:15:03	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/06/2020 14:55:56	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Fernandes_Pinheiro.pdf	12/06/2020 14:53:57	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Teixeira_Soares.pdf	12/06/2020 14:53:35	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto.pdf	12/06/2020 14:49:31	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Prudentopolis.pdf	14/05/2020 13:18:10	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Ivai.pdf	14/05/2020 13:17:45	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Guamiranga.PDF	14/05/2020 13:14:09	TÂNIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2621857.pdf	05/04/2020 12:58:01	TANIA PAROLIN DA CRUZ	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.124.671

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 30 de Junho de 2020

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está convidado (a) a participar de uma pesquisa, intitulada “**As condições de trabalho docente em escolas do campo do Paraná**”, sob responsabilidade de Tânia Parolin da Cruz (Doutoranda/pesquisadora) e orientação da prof.^a Dra. Gisele Masson. Essa pesquisa está pautada na Resolução nº 466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde) e tem como objetivo analisar as condições de trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo, da microrregião de Prudentópolis.

O critério de inclusão para participação nesta etapa da pesquisa consiste na premissa de que os participantes sejam professores efetivos e/ou temporários dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do campo dos municípios da microrregião de Prudentópolis, professores responsáveis/diretores e coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação dos referidos municípios. Caso aceite participar da pesquisa, será necessário: responder a um questionário (professores) e/ou participar de uma entrevista estruturada (professores responsáveis/diretores, coordenadores pedagógicos e professores responsáveis) a ser realizada pela pesquisadora.

A sua participação na pesquisa é voluntária e você pode desistir dessa participação a qualquer momento, apenas avisando ao pesquisador sobre essa decisão. Estão garantidas todas as informações que você queira antes, durante e depois do estudo.

Os riscos deste procedimento não são previsíveis. Caso o participante tenha algum eventual desconforto relacionado com a falta de conhecimento sobre o tema das questões que lhe serão apresentadas, caso o participante sinta-se constrangido será prontamente atendido pelo pesquisador. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por meio de um nome fictício. Os benefícios e vantagens desse estudo se referem a luta para assegurar o direito à educação aos povos camponeses, bem como por melhores condições de trabalho para os profissionais que atuam nessas escolas, de modo coerente com a valorização dos professores.

As pessoas que acompanharão os procedimentos serão: a pesquisadora Tânia Parolin da Cruz, estudante do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG e sua orientadora Gisele Masson.

O conteúdo final da investigação estará disponibilizado a você, antes da sua divulgação acadêmica pública. A pesquisa também minimiza qualquer risco a você e ao pesquisador por meio do presente termo.

Todas as despesas necessárias para a realização deste estudo não são de sua responsabilidade e também não haverá nenhuma gratificação ou remuneração pela sua participação.

Desde já agradecemos a sua participação e colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de eventuais dúvidas a respeito da pesquisa.

Pesquisadora:

Tânia Parolin da Cruz – Doutoranda/PPGE-UEPG

Telefone: (42) 999273929

E-mail: taniaparolin@yahoo.com.br

Orientadora: Prof.^a Dra. Gisele Masson

E-mail: gimasson@uol.com.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento, compreendi a natureza do estudo do qual fui convidado a participar direta (ou indiretamente), adicionalmente, declaro ter compreendido os riscos e benefícios desse estudo. Estou consciente que posso deixar a pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo e decidi, livre e voluntariamente, participar do estudo.

Local e data

Assinatura do Participante

Tânia Parolin da Cruz
Pesquisadora/Doutoranda PPGE-UEPG

OBS: Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito da pesquisa.