unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

KARLA APARECIDA DE ATAIDE RAVANELI

Trabalho e jornada docente: análise de uma rede municipal de ensino

ARARAQUARA - SP
2025

KARLA APARECIDA DE ATAIDE RAVANELI

Trabalho e jornada docente: análise de uma rede municipal de ensino

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profª. Drª. Maria José da Silva Fernandes.

ARARAQUARA - SP

2025

R252t

Ravaneli, Karla Aparecida de Ataide

Trabalho e jornada docente: : análise de uma rede municipal de ensino / Karla Aparecida de Ataide Ravaneli. -- Araraquara, 2025

109 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

1. Trabalho docente. 2. Condições de trabalho. 3. Jornada de trabalho. 4. Professor iniciante. 5. Educação básica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço dos estudos sobre a jornada de trabalho do professor iniciante, uma vez que as pesquisas sobre a temática se mostram mais evidentes acerca da jornada de trabalho docente como um todo, sem considerar as especificidades daqueles que iniciam na carreira. A investigação da jornada dos professores iniciantes em uma rede de ensino que atende às exigências legais, pode contribuir tanto para a produção de literatura acerca da temática, quanto para compreender os limites da legislação e apontar caminhos para políticas públicas de valorização e acompanhamento destes docentes.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

It is expected that this research will contribute to the advancement of studies on the workday of beginning teachers, since research on the subject is more evident regarding the teaching workday as a whole, without considering the specificities of those who are starting their careers. The investigation of the workday of beginning teachers in a school system that meets the legal requirements can contribute both to the production of literature on the subject and to understanding the limits of the legislation and pointing out paths for public policies to value and monitor these teachers.

KARLA APARECIDA DE ATAIDE RAVANELI

Trabalho e jornada docente: análise de uma rede municipal de ensino

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.
Orientador: Profª. Drª. Maria José da Silva Fernandes.

Data da defesa: 21/01/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Maria José da Silva Fernandes
Orientadora, UNESP/FCLAr – Araraquara/ SP, Professora do Departamento de Educação/ UNESP – Faculdade de Ciências de Bauru – SP.

Profª Drª Eliza Maria Barbosa
UNESP/FCLAr – Araraquara/ SP, Professora do Departamento de Psicologia da Educação/ UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – SP.

Profª Drª Andreza Barbosa
PUC – Campinas/ SP, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC) – Campinas/SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Nenhum caminho de pesquisa é solitário. Os caminhos e descobertas se fazem a muitas mãos que vieram antes e que virão depois. Neste sentido, agradeço as minhas gratas companhias. Minha orientadora Zezé pela lucidez, conhecimento, calmaria e responsabilidade. Carinhosamente, agradeço à banca composta por membros que admiro muito, que trouxeram grande contribuição na qualificação para que essa trajetória se constituísse até a finalização da dissertação.

Dedico as descobertas a todos os membros do Grupo de Pesquisa Trabalho Docente suas relações com o Universo Escolar e a Sociedade por contribuírem na leitura, amizade, persistência e continuidade dos estudos.

Agradeço aos meus familiares, à minha esposa Lays Maria, meus amigos e aos meus irmãos Pedro, Heitor e Bianca, que para mim simbolizam o futuro.

Por fim, com muita ênfase, agradeço à Universidade Pública, que me possibilitou conhecer as maravilhas da graduação e da pós-graduação.

“Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia”

O operário em construção, Vinicius de Moraes

RESUMO

Esta dissertação tem como categoria principal de análise o trabalho, especificamente o trabalho docente. O objeto de estudo consiste especificamente na jornada de trabalho docente e tem como objetivo geral analisar as especificidades da jornada de trabalho dos professores em início de carreira na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Lençóis Paulista, no interior do estado de São Paulo. Duas questões foram centrais para a pesquisa: o professor encerra a jornada de trabalho quando deixa a escola? Quais são as condições de jornada que favorecem um trabalho satisfatório na docência? Em função destas questões, estabeleceu-se como objetivos específicos: identificar os componentes da jornada de trabalho dos professores em início de carreira; dissertar sobre as especificidades da jornada de trabalho à luz da legislação educacional e descrever as atividades realizadas na e além da jornada de trabalho com vistas ao processo de ensino. Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: análise documental (estatuto do magistério e do plano de carreira do município) e questionário aplicado aos docentes em início de carreira. Considerou-se na análise dos dados as especificidades da jornada de trabalho à luz da legislação educacional, a fim de identificar os componentes da jornada destes professores, buscando descrever as atividades realizadas na e além da jornada de trabalho com vistas à realização do processo de ensino. Os dados foram analisados a partir do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural. Dentre os resultados, destaca-se o fato de que mesmo em uma rede adepta às exigências legais acerca da valorização e condições de trabalho docente, os professores iniciantes trabalham para além da jornada contratada, o que desponta como fator de alienação.

Palavras-chave: Trabalho docente; condições de trabalho; jornada de trabalho; professor iniciante; educação básica.

ABSTRACT

This dissertation has work as its main category of analysis, specifically teaching work. The object of study consists specifically of the teaching workday and its general objective is to analyze the specificities of the workday of teachers at the beginning of their careers in early childhood education and the initial years of primary education in the municipal network of Lençóis Paulista, in the interior of the state of São Paulo. Two questions were central to the research: does the teacher end his working day when he leaves school? What are the working conditions that favor satisfactory teaching work? Due to these issues, specific objectives were established: identifying the components of the working day of teachers at the beginning of their careers; discuss the specificities of the working day considering educational legislation and describe the activities carried out during and beyond the working day with a view to the teaching process. Two data collection instruments were used: document analysis (teaching statute and the municipality's career plan) and a questionnaire applied to teachers at the beginning of their careers. In the data analysis, the specificities of the working day were in light of educational legislation, in order to identify the components of these teachers' working hours, seeking to describe the activities carried out in and beyond the working day with a view to carrying out the teaching process. The data were analyzed based on historical-dialectical materialism and historical-cultural theory. Among the results, the fact that even in a network that adheres to legal requirements regarding teaching appreciation and working conditions stands out, beginning teachers work beyond their contracted hours, which emerges as a factor of alienation.

Keywords: Teaching work; working conditions; working hours; beginning teacher; basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de Vida docente de acordo com Huberman
Figura 2: Linha do tempo de análise das legislações acerca da jornada de trabalho
Figura 3: Exemplo das atividades presentes no caderno orientativo
Gráfico 1: Ano de conclusão da primeira formação superior
Gráfico 2: IES da primeira formação superior
Gráfico 3: Respostas à questão 5f
Gráfico 4: Áreas de atuação na Educação Básica anteriores à docência
Gráfico 5: Classe de evolução a qual pertencem
Gráfico 6: Progressão na carreira docente
Gráfico 7: Tempo em sala de aula de acordo com os sujeitos de pesquisa
Gráfico 8: Tempo de formação continuada em serviço de acordo com os sujeitos de pesquisa
Gráfico 9: Tempo de planejamento em serviço de acordo com os sujeitos de pesquisa
Gráfico 10: Tempo de trabalho para além da jornada

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unidades escolares em Lençóis Paulista.

Quadro 2: Dissertações e artigos selecionados a partir da leitura da introdução e objetivos.

Quadro 3: Composição da jornada de trabalho dos professores participantes da pesquisa de acordo com o Estatuto Municipal.

Quadro 4: Comparação e síntese das informações contidas nas legislações estudadas acerca da jornada de trabalho docente.

LISTA DE SIGLAS

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ - Custo Aluno Qualidade

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

EAD - Ensino à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCR - Planos de Carreira e Remuneração

PEF - Professor de Ensino Fundamental

PEI - Professor de Educação Infantil

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional da Educação

PPG - Programa de Pós-Graduação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnDF - Universidade do Distrito Federal

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 OLHAR A SUA PRÓPRIA MÃO: O TRABALHO COMO CATEGORIA DE ATIVIDADE VITAL DO HOMEM 24

3 UM OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO? CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE 29

4 A COMPREENSÃO DESSE INSTANTE (NADA) SOLITÁRIO: A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE 41

5 OLHAR EM TORNO: A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO 46

5.1 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional 48

5.2 LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008 - Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica 51

5.3 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009 – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA 53

5.4 LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 – APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS 55

5.5 LEI COMPLEMENTAR Nº 36, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2006 – ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DE LENÇÓIS PAULISTA (com alterações realizadas pelas Leis Complementares: 37 de 18.12.2006; Lei Complementar n.º 56, de 17 de novembro de 2009; Lei Complementar n.º 67, de 21 de setembro de 2010; Lei Complementar n.º 77, de 7 de fevereiro de 2012; Lei Complementar n.º 87, de 4 de fevereiro de 2014; Lei Complementar n.º 94, de 24 de setembro de 2015) 59

5.6 Portaria nº 387 do MEC, de 10 de maio de 2016 - Institui a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração. 64

5.7 UMA SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL 67

6 UMA NOVA DIMENSÃO: DADOS EMPÍRICOS SOBRE A JORNADA DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTES 70

6.1 Traçando o perfil dos professores iniciantes 71

6.2 O que eles dizem sobre a carreira? 76

6.3 O que eles dizem sobre a jornada de trabalho? 79

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 87

REFERÊNCIAS 90

APÊNDICE I 95

APÊNDICE II 96

APÊNDICE III 98

1 INTRODUÇÃO

“O professor trabalha pouco” é uma máxima que tem permeado minha vida desde quando eu ainda figurava no papel de aluna[1]. Diz-se, em senso comum, que trabalhar de segunda à sexta-feira com duas férias no ano é trabalhar pouco. Meu incômodo com esse pensamento sincrético, que já não me era simpático naquela época, aumentou quando me tornei professora, o que se deu no mês de novembro de 2021 ao assumir meu cargo de Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Bauru, local em que atuo desde então. Esse fato me proporcionou a experiência da especificidade desse trabalho e a compreensão do quão falacioso é o imaginário popular sobre as horas de trabalho docente.

Enquanto professora pude viver na pele uma jornada de trabalho muito superior àquela que está em nosso contrato; enquanto docente iniciante pude perceber a dificuldade em realizar tarefas que colegas com mais tempo de profissão realizam com menor dispêndio de tempo. Além disso, como especificidade da rede em que atuo, os ingressantes não possuíam o direito de realizar as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e Individual (ATPI) remunerados para o trabalho pedagógico, tal direito foi conquistado por meio de greve da categoria no primeiro semestre de 2024. Passamos a usufruir desse direito bem como do pagamento de salários de acordo com a Lei do Piso (Brasil, 2008) a partir de junho desse mesmo ano.

Em 2022, ao ingressar no mestrado, tive contato com autores e textos que explicavam a minha inquietação acerca das especificidades do trabalho docente. Ao longo da história, muitas foram as organizações sindicais, os movimentos livres, manifestações públicas e passeatas que reuniram professores lutando por direitos e por melhores condições de trabalho (Saviani, 2016a). Lentamente, alguns avanços ocorreram a exemplo da supracitada lei, mas, mesmo com uma legislação vigente em nosso país que especifica as minúcias trabalhistas, há ainda resistência política e social pelo reconhecimento e valorização profissional dos trabalhadores da educação, o que passa por melhor remuneração, jornada de trabalho, contratação por meio de concurso público, plano de carreira estabelecido, entre outras pautas deveras importantes para a classe.

[1] A introdução desta dissertação foi escrita na primeira pessoa do singular.

Dentre as pautas citadas, irei ressaltar a questão da jornada de trabalho dos professores. Estatutários ou celetistas[2], assinam contratos que estipulam um tempo de exercício da docência em sala de aula. Ainda, em algumas redes públicas, tais contratos preveem horas de trabalho formativas e de planejamento para além da sala de aula. Mas, será que o professor encerra sua jornada de trabalho quando deixa a escola? Quais são as condições de jornada que favorecem um bom trabalho?

De tais questionamentos surge a proposta desta pesquisa que tem como objeto o trabalho docente, especificamente do professor iniciante na carreira e sua jornada de trabalho. As inquietações objetivas e subjetivas para a realização desta investigação iniciam-se a partir da minha trajetória pessoal enquanto professora iniciante e na participação no projeto "POSSIBILIDADES FORMATIVAS E DE ACOMPANHAMENTO DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: experiência na rede municipal de ensino de Lençóis Paulista", realizado em conjunto com outras colegas do Grupo de Pesquisa "Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade" que consistiu em uma intervenção formativa com os professores da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais, em início de carreira (até cinco anos de docência)[3] da rede municipal de Lençóis Paulista - SP a fim de contribuir com sua formação continuada a partir de problematizações sobre a práxis pedagógica. O trabalho desenvolvido nessa dissertação ramificou-se a partir do projeto citado acima, já que durante os encontros percebi especificidades da jornada de trabalho do município que conta com o cumprimento das horas de trabalho em sala de aula e de formação continuada, além do tempo de trabalho individual e coletivo que são considerados importantes para um trabalho satisfatório em sala de aula, em concordância com a legislação federal. Esse fato aliado ao meu interesse pessoal fez surgir a necessidade de conhecer o Estatuto do Magistério da cidade e o que diz respeito à jornada desses professores, mas, para além da previsão legal, o que fazem os professores nas horas que compõem a jornada.

A rede municipal de Lençóis Paulista, de acordo com dados fornecidos pela própria Secretaria de Educação, atende aproximadamente 8.100 estudantes. Há trinta e cinco unidades escolares que se dividem em diferentes etapas de ensino.

---

[2] O regime celetista é regulado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), enquanto o estatutário é regido por estatutos específicos de órgãos públicos.

[3] Embora a literatura hegemônica considere, em média, três anos de trabalho como iniciação à docência, no projeto de intervenção alargamos o período para cinco anos devido ao período de pandemia que atravessou o momento de inserção destes profissionais no exercício de sua prática.

Quadro 1: Unidades escolares em Lençóis Paulista [4]

Número de unidades escolares em Lençóis Paulista por etapa de ensino	
Creches	15
Educação Infantil	6
Ensino Fundamental	9
Educação Infantil e Ensino Fundamental	5

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Secretaria Municipal da Educação.

Nesta rede, os professores têm uma carga horária que prevê horas em sala de aula, horas de formação, horas de preparação e planejamento, atendendo à exigência legal da Lei nº11.738/2008 a ser discutida posteriormente neste trabalho. Além disso, a Secretaria de Educação do município se mostrou solícita ao desenvolvimento da pesquisa uma vez que outra integrante do Grupo já havia realizado sua tese de doutoramento com seus docentes.

Inserida neste contexto, a dissertação tem como objetivo geral analisar as especificidades da jornada de trabalho dos professores iniciantes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em uma rede de ensino e, dentre os objetivos específicos, estão: identificar os componentes da jornada de trabalho dos professores em início de carreira, dissertar sobre as especificidades da jornada de trabalho à luz da legislação educacional e descrever as atividades realizadas na e além da jornada de trabalho com vistas ao processo de ensino.

Nesta dissertação há uma categoria central de análise – o trabalho docente - compreendido como exigente e complexo (Duarte, 2011), com muitos fatores objetivos e subjetivos que o influenciam (Barbosa, 2011). Porém, para atingir uma educação de qualidade, depende das condições de trabalho dos professores, tais quais:

> Estabelecimento de planos de carreira e remuneração do magistério público que, de fato, sirvam para valorizar essa categoria, prevendo diferentes formas de progressão na carreira e, também, que incorpore a avaliação dos professores com critérios justos e claros, com vistas a auxiliá-los a superar suas dificuldades. Além disso, os salários iniciais previstos nos planos de carreira devem ser equivalentes aos das demais profissões para as quais se exige formação em nível superior (Barbosa, 2011, p.185).

Muitas vezes o professorado é responsabilizado pela qualidade da educação, como se o fator humano fosse o único que explicasse o sucesso ou não dessa

[4] A nomenclatura utilizada no quadro está de acordo com o Estatuto do Magistério do Município de Lençóis Paulista – SP.

atividade. Oliveira (2016) ressalta que há inúmeros fatores que implicam em uma educação de qualidade: as condições de trabalho (múltiplas jornadas, salário), os materiais didáticos e as exigências das avaliações em larga escala.

Tendo em vista este corpus de análise, é importante delimitar as escolhas quanto ao método e elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente sobre o método, a ação intencional sobre o objeto de estudo abordado parte da compreensão de mundo, das categorias de totalidade e universalidade do materialismo histórico-dialético. Mais do que um método de pesquisa vincula-se a uma intencionalidade do pesquisador, a uma compreensão social e histórica dos fatos e fenômenos:

> A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (Netto, 2011, p.23).

As ciências humanas críticas, comprometidas com uma transformação social, pretendem desvelar a brevidade das definições superficiais acerca dos fatos. Nem sempre a aparência de um determinado fato coincide com a sua essência. É preciso alargar o que se sabe sobre estruturas físicas e humanas para uma análise e consequente síntese que vise a compreensão da totalidade de um determinado fenômeno. Uma análise incipiente do cotidiano está atrelada e é cumprida pelo senso comum. Dessa maneira, as atividades humanas cotidianas passam a ser mecânicas, utilitárias e pragmáticas, desvinculadas de suas características históricas, econômicas e sociais.

Parte-se da prática social, de um todo sincrético, para que a partir de uma análise da essência dos fenômenos, para além da aparência, com o desenvolvimento psíquico da abstração, seja possível alcançar um conhecimento sintético, retornando à prática social e histórica de compreensão do objeto de pesquisa.

> Faz-se preciso, pois, reestabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico, manifestando-se provavelmente como a forma mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. É, assim, uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais (Saviani; Duarte, 2021, p.22).

Para refinamento do recorte temático e aproximação com a produção científica realizei o levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES e no Scielo, utilizando-se o cruzamento dos descritores “trabalho docente”, “jornada de trabalho docente” e “jornada do professor”. A partir da utilização dos descritores e do cruzamento dos mesmos, sem restrição de data de publicação, encontrei 337 resultados no banco da CAPES, sendo 224 dissertações de mestrado acadêmico, 39 dissertações de mestrado profissional e 74 teses. No Scielo, por sua vez, foram encontrados 25 artigos.

A partir da leitura dos títulos, foi realizada uma primeira seleção e organização em quadro dos possíveis textos contribuintes para a temática geral da pesquisa, contendo informações acerca do título, autores, tipo de trabalho (dissertação, tese, artigo) e data de publicação. Em um segundo momento, fiz a leitura dos resumos dos textos selecionados, bem como de suas palavras-chave, o que proporcionou uma segunda seleção e organização. Por fim, a leitura da introdução e objetivos dos trabalhos contidos nos quadros propiciou a seleção, sendo separadas quatro teses de doutoramento, sete dissertações de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional. Sobre a atualidade das pesquisas, todas, exceto uma, datam da última década. Três delas são do ano de 2023, bastante atuais.

Os artigos publicados em periódicos, por sua vez, foram em sua maioria nacionais, exceto um que retrata o contexto argentino, mas que foi realizado no Brasil no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Os sete artigos encontrados são atuais, tendo no máximo sete anos da data de sua publicação.

Após essa organização, realizei a segunda etapa de seleção dos trabalhos para utilização como referência nesta pesquisa. Para isso, os resumos e palavras-chave foram lidos e os resultados refinados a partir da procura por convergências no método da pesquisa, temática geral, objeto da pesquisa e palavras-chave similares. Do conjunto das publicações selecionei seis no banco da CAPES e quatro no Scielo, totalizando dez textos.

Por fim, após as duas etapas anteriores de seleção, realizei a leitura completa dos trabalhos, selecionando cinco deles que estão presentes no Quadro 2:

Quadro 2: Dissertações e artigos selecionados a partir da leitura da introdução e objetivos

	Título	Tipo de trabalho	Autor(a)	Fonte
1	A jornada de trabalho e as atividades extraclasse dos docentes de duas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte.	Dissertação	LANA, Shirley Cristina Vieira	CAPES
2	Jornada de trabalho e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na RMC.	Dissertação	OLIVEIRA, Marcela Pergolizzi Moraes de	CAPES
3	Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente.	Tese	BARBOSA , Andreza	CAPES
4	Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas.	Artigo	BARBOSA , Andreza	Scielo
5	Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020).	Artigo	GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da	Scielo

Fonte: elaborado pela autora.

A presente pesquisa se apresenta em uma abordagem qualitativa, uma vez que utilizei procedimentos de estudo documental e questionário com perguntas fechadas e abertas aplicado aos professores em início de carreira.

O estudo documental considerou o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério da Rede Municipal de Lençóis Paulista - SP, bem como a legislação educacional vigente[5]. Utilizei o roteiro de análise documental (APÊNDICE I) proposto por Marin (2001), iniciando por identificar informações básicas do documento, tais quais o título, data e localização, cunho dos documentos (pessoais ou oficiais), o assunto e tipo de circulação (restrita ou ampla), origem e autoria e quem são os destinatários do conteúdo.

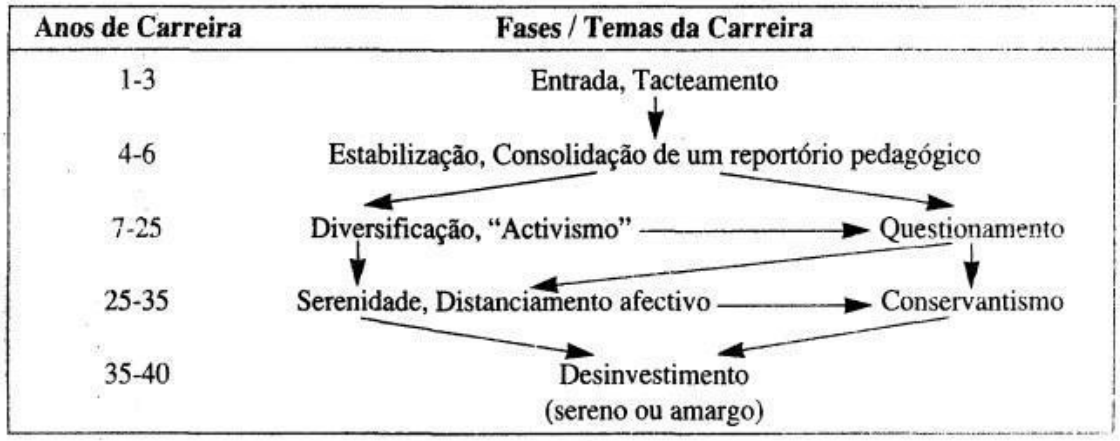
Ainda visando atingir os objetivos da pesquisa, realizei a coleta de dados empíricos com a aplicação do questionário, o qual já tinha o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências, da Unesp/Bauru, sob nº 69769423.800005398. O roteiro foi aplicado inicialmente em um pré-teste, realizando-se os ajustes necessários antes da aplicação ao grupo docente. Os

[5] As leis estudadas foram: LDB 93934/96, Lei n° 11.738/2008, Resolução n°2/2009 CNE e a Lei nº13.005/2014 PNE.

participantes da pesquisa foram professores iniciantes na rede municipal de ensino Lençóis Paulista, no interior do estado de São Paulo, que lecionavam na educação infantil e no ensino fundamental - anos iniciais, totalizando-se 34 participantes. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE II) apliquei os questionários com perguntas ordenadas em blocos[6]: a) informações pessoais e de formação; b) jornada de trabalho e c) formação e iniciação à docência, conforme consta no modelo apresentado (APÊNDICE III).

A delimitação dos participantes da pesquisa deu-se a partir da compreensão do que são professores iniciantes. Há uma visão hegemônica na área da Educação que parte do ciclo de vida docente apresentado na obra de Huberman (1995). O autor propõe que, ao longo do tempo, o professor passa por fases ou temas da carreira que definem as principais características desse momento, conforme a FIGURA 1 abaixo:

Figura 1: Ciclo de Vida docente de acordo com Huberman



Fonte: Huberman 1995, p.47.

A primeira fase refere-se ao início da carreira, compreendida, nesta perspectiva, até o terceiro ano de docência, definido pela entrada no campo de trabalho e pelo tateamento. De acordo com a proposta de Huberman (1995) é nesta fase que se encontram os professores iniciantes. Neste momento ocorre a realização das primeiras práticas pedagógicas, a construção da identidade profissional de cada um e o chamado "choque com o real", um período marcado pela sobrevivência e pela descoberta:

[6] O questionário continha outras perguntas, de interesse do Grupo de Pesquisa, que não serão consideradas na análise de dados nesta dissertação.

> Temos um grande número de estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente, e vários outros que tratam dos 2-3 primeiros anos de ensino. Se bem que as motivações sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogénea (Huberman, 1995, p.39).

Com o choque do real, a estabilização e a consolidação do repertório pedagógico nas duas primeiras fases (até os seis anos), o autor enfatiza a sua percepção de trajetória. Em certa medida é como se o desenvolvimento fosse inato e não componente do psiquismo humano, desconsiderando-se as condições concretas de existência que são historicamente produzidas e determinantes nesta percepção. Nas fases seguintes apresentadas na figura 1 há a dicotomia entre ativismo e questionamento, conservantismo e distanciamento, que culminam irrefutavelmente no desinvestimento da profissão, o que leva a inferir que o autor se refere ao ciclo de vida docente com o sentido de emprego e não de trabalho enquanto categoria, subvertendo-o à lógica do capital, como trabalho alienado e não como a produção da própria vida. No estudo de Huberman (1995) o ciclo de vida docente está diretamente relacionado à passagem do tempo, a uma alternância pré-fixada que pouco considera o desenvolvimento humano e do professor a partir da apropriação dos conhecimentos em sua formação inicial e continuada, bem como as aprendizagens decorrentes da práxis e que podem possibilitar a mudança de ciclos.

Conforme explicitado acima, tanto a primeira fase – a entrada e o tateamento - quanto os demais presentes na figura 1, são caracterizadas pelo autor de maneira homogênea e apoiada na prática e experiência individual dos professores. Nesse sentido, por mais que possa ser considerada uma teoria crítica, apoia-se num padrão individual e reprodutivo das contradições presentes na sociedade e que se repetem invariavelmente no princípio, meio e fim do ciclo de vida docente. Esta perspectiva se distancia de outro campo teórico que considera a historicidade e a importância da coletividade nos processos de desenvolvimento. As mudanças e enfrentamentos dos iniciantes estão relacionadas ao próprio desenvolvimento humano, à realização de suas atividades e suas generalizações, e não de uma classificação homogênea de tateamento, conforme proposto por Huberman (1995).

Por haver escassa literatura na área de Educação que aborde especificamente o professor iniciante a partir da perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica (Bessi, 2024), contrapondo-se à definição da proposta de Huberman como crítico-

reprodutivista, me apoio, ainda que com críticas, em sua periodização, utilizando-a de forma complementar à categoria central mobilizada nesta pesquisa que é o trabalho (Marx, 1984).

Compreendo a categoria de trabalho como atividade vital para a produção da própria vida humana (Marx, 1984) – conforme será apresentado no capítulo 3 acerca do trabalho docente – e o trabalho educativo como a produção da humanização nos indivíduos (Saviani, 2018).

Considerando a problematização apresentada defende-se que a iniciação à docência, mais do que ligada a fatores subjetivos de compreensão da profissão e de suas particularidades, reside na inserção na atividade de trabalho docente que tem uma finalidade e que foi historicamente forjada pelo gênero humano. O início da profissão não carrega consigo apenas inseguranças e descobertas de ordem pessoal que se alteram progressivamente ao longo do tempo, mas, também, possibilidades de mudanças que dependem do contexto de formação inicial docente, de suas interações com os pares mais experientes (como os professores com maior tempo de exercício, coordenadores pedagógicos e diretores), das condições de trabalho as quais está submetido, das políticas públicas que regem a educação escolar naquele momento e da concepção de mundo que foi constituída durante seu processo de humanização. Todos esses fatores são importantes no trabalho de um professor, para além de uma delimitação temporal, definida em quantidade de anos que marcam o início da carreira do magistério.

A exemplo disso posso citar a escolha do recorte de indivíduos participantes desta pesquisa que considerou cinco anos como início à docência, uma vez que a inserção dos professores em questão foi atravessada pelo ensino remoto, consequência da pandemia da Covid-19. De acordo com Saviani (2011) o trabalho docente tem como marca a não separação entre o produto resultante do trabalho e o ato de produção. Uma nova lógica se sobrepôs à vida durante a pandemia, separando produto, produtor e ato de produção; separando aquele que ensina daquele que aprende; separando os novos professores que chegaram às escolas dos seus pares experientes. Assim, não era possível considerar na pesquisa apenas aqueles que tinham três anos de exercício como definido pela literatura hegemônica, alargando-se este tempo para o período pandêmico.

Ainda é necessário destacar que a teoria materialista histórico-dialética da realidade não prevê a exclusão de uma dada concepção de mundo, mas a sua

incorporação por superação, de forma que, através da tese e da antítese, possamos chegar a uma síntese, requalificando o que se é conhecido até o momento para além da aparência. Nesse sentido, as dificuldades dos professores iniciantes não teriam seu cerne unicamente no sujeito, mas, também, em suas condições objetivas de formação inicial e continuada e de trabalho que, por sua vez, estão inseridas em um contexto histórico, social, político e econômico.

A trajetória desta pesquisa materializa-se nesta dissertação que está organizada cinco capítulos além da introdução, nomeados com versos e estrofes da obra de Vinicius de Moraes – o poema “O operário em construção” – com a finalidade de sensibilizar esteticamente o leitor, a partir da arte, acerca das contradições presentes no que se configura ser professor e desempenhar essa jornada de trabalho dentro de nosso contexto social.

O primeiro capítulo aborda a categoria de trabalho enquanto atividade vital humana, sua definição e embasamento teórico a partir do materialismo histórico-dialético. O segundo capítulo, por sua vez, apresenta as especificidades do trabalho docente frente a outras atividades produtivas, caracterizando seus componentes e ambiguidade. O terceiro capítulo, volta-se particularmente ao objeto de pesquisa, a jornada de trabalho docente, tratando ainda das suas especificidades para aqueles que estão iniciando na carreira. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados documentais, enquanto o quinto capítulo discute os dados obtidos com a aplicação dos questionários à luz da literatura.

2 OLHAR A SUA PRÓPRIA MÃO: O TRABALHO COMO CATEGORIA DE ATIVIDADE VITAL DO HOMEM

"O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela"

Este capítulo tem como objetivo explicitar a definição da atividade principal utilizada no desenvolvimento da pesquisa, a categoria trabalho, sem a qual não é possível se investigar a jornada de trabalho docente. Atividade, palavra aqui empregada com sentido distante daquele que está presente no dicionário, corriqueiramente ou no senso comum, aponta na perspectiva teórica adotada, enquanto categoria. A categoria atividade possibilita o conhecimento acerca da consciência e dos reflexos psíquicos a partir da totalidade e da universalidade (Leontiev, 2021) e a compreensão de que são as mãos dos homens que criam o mundo, através do trabalho.

O materialismo histórico-dialético (Marx, 2010) compreende que o homem, a partir de sua segunda natureza, produz sua própria existência ao mesmo tempo em que é transformado pelas dimensões históricas e sociais que o cercam (Marx, 2010). A teoria histórico-crítica do conhecimento, alinhada ao marxismo, compreende o desenvolvimento humano diretamente proporcional ao desenvolvimento da história (Martins, 2015), creditado ao fato de que a realidade é dialética e que dentro do próprio sistema social e econômico estão as estruturas para a sua superação (Saviani, Duarte, 2012). No gênero humano, o desenvolvimento na perspectiva da totalidade e da universalidade, dependem da apropriação dos bens historicamente desenvolvidos pela humanidade (Saviani, 2013).

No que tange ao desenvolvimento humano, esta corrente teórica defende que não há uma predestinação inata aos homens, tampouco que há um determinismo social que é responsável pelo futuro da humanidade; compreende-se a natureza humana como fenômeno histórico; compreende-se a responsabilidade, a capacidade criadora e o mundo como obra humana e que concepções ahistóricas, pragmáticas e utilitaristas de nossa natureza, abordam apenas uma pequena faceta da definição deste fenômeno.

Para além de nossa condição biológica de espécie – *Homo sapiens sapiens* – nos desenvolvemos ontogeneticamente, enquanto seres genéricos. Ser um ser humano requer passar pelo processo de humanização que só se faz possível social e historicamente a partir do acúmulo e apropriação das objetivações humanas. Dentro de uma concepção histórica é impossível conceber um “estado de natureza” dos indivíduos, livres de relações sociais de qualquer categoria.

O que se tem afirmado acima é que nossa natureza, bem como nossa individualidade e liberdade são desenvolvidas socialmente. São justamente as relações sociais que possibilitam o desenvolvimento dialético e omnilateral – em contradição. A realidade e a universalidade dos fatos modificam os homens ao mesmo tempo em que são por eles modificadas, em constante movimento de transformação e criação de necessidades (Sayers, 1998). Destarte, as necessidades humanas, além das puramente fisiológicas (elementares), alcançam formas mais elevadas (superiores) a partir da produção ativa da humanidade.

Como síntese de múltiplas determinações, o trabalho, ou ainda a produção social, desponta como a diferenciação do homem frente aos demais animais. O salto qualitativo de nosso desenvolvimento ontológico germina das necessidades supridas pela atividade de trabalho. Como exemplo de tal desenvolvimento a partir de nossa atividade vital, temos o surgimento da linguagem e também da própria educação “o que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano” (Saviani, Duarte, p.174, 2021).

Leontiev (2021) nos elucida sobre o desenvolvimento humano a partir da teoria da atividade. Baseando-se nos estudos de Marx e também nos de Vigotski, o estudioso explicita que o desenvolvimento da nossa espécie está organizado em um movimento espiralado que compreende um motivo ou necessidade humana que leva à realização de uma atividade encadeada a um ou mais objetivos. Para a Psicologia Histórico-Cultural, ao longo da vida, nos desenvolvemos pelas atividades (Leontiev, 2021). Entretanto para cada momento, não apenas cronológico, mas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um, há uma atividade-guia (também chamada de principal) que proporciona o máximo desenvolvimento e as demais passam a ser atividades secundárias ou acessórias (Martins et. al, 2020). É a partir da atividade que os seres humanos produzem, reproduzem e modificam a realidade. A cada suprir de uma necessidade, surge uma nova demanda. Dessa maneira as objetivações continuam sendo produzidas, reproduzidas, apropriadas por seus próprios produtores.

Essa categoria engloba tanto as relações sociais e construções coletivas que se fazem inter socialmente, quanto as atividades subjetivas, intra sociais dos sujeitos, que constituem sua individualidade na coletividade. A categoria de atividade possui um caráter acumulativo e gerador de necessidades humanas.

A categoria trabalho, por sua vez, é compreendida como atividade vital. Superando a definição do capital que compreende trabalho (produtivo) como aquele que produz mais-valia, o conceito de trabalho dentro do marxismo é a produção da própria vida humana. Na idade adulta, o trabalho desponta como nossa atividade-guia (Carvalho; Martins 2020).

> A atividade consciente é atributo do homem, dado que inclusive o diferencia dos animais. Apenas o homem pode fazer de sua atividade objeto de sua própria análise, pode dela distanciar-se. Se, por um lado, tê-la como objeto de análise pode ampliar seu controle, promovendo a autodeterminação da atividade, por outro, torna possível a existência da alienação. Nesse sentido, o ser genérico, para além de pressupor apenas a consciência da genericidade, determina o estabelecimento de uma relação consciente para com ela (Martins, 2015, p.40).

Analisado sob esta ótica, o trabalho não é apenas uma atividade alienada e repetitiva. É uma atividade vital orientada por uma necessidade; é produzida primeiramente na consciência humana, tendo sua realização material, planejada e intencional. Considerando-a como atividade consciente característica exclusiva do homem, Marx (1984) afirmou que a distinção entre o "pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador" (p.202).

Enquanto atividade vital, o trabalho não tem apenas o sentido de emprego, mas, é responsável pela transformação da natureza, pela produção da cultura, a partir da qual nos organizamos socialmente. É importante ressaltar que as contradições do modo de produção capitalista, tornam essa atividade, muitas vezes, alienada e direcionam o seu desenvolvimento que deveria ser ocasionado a partir dela para os interesses do capital (Martins, 2015). Em uma sociedade comunista, ao contrário, o trabalho humano não seria convertido em mercadoria, mas as necessidades da atividade de trabalho a serem supridas seriam aquelas que iriam satisfazer a formação da essência humana (Martins, 2015).

Ao homem da sociedade capitalista que não tenha acumulado capital, o trabalho garante a manutenção de necessidades fisiológicas por meio do dinheiro, do salário e do poder de compra. “Trabalhar para ganhar dinheiro” é uma máxima frequente no imaginário popular. Porém, ganhar dinheiro não é necessidade e finalidade do trabalho enquanto atividade vital.

O que monetiza o trabalho e o insere nessa dada realidade social, marcada pela lógica do capital, é o emprego. O emprego tem como finalidade o salário. Trabalho, por sua vez, como categoria central para o materialismo histórico-dialético, possui outro significado:

> Antes de tudo o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (Marx, 1984, p.202).

Diferentemente da ética protestante que defende que o trabalho dignifica o homem por seu aspecto puramente tortuoso, na ética comunista a categoria de trabalho não coincide nem com o significado e tampouco com o significante da palavra emprego. Nosso desenvolvimento ontogenético, enquanto seres sociais, está estritamente relacionado às nossas objetivações, sendo assim, o trabalho nos constitui e possibilita a elevação das funções psíquicas elementares em superiores, proporcionando nossas capacidades reflexivas, sensíveis e criativas (Santos, 2023).

Para além do utilitarismo e da produção de mercadorias, trabalhar é uma atividade social que proporciona o contato com o outro, a coletividade. Existimos enquanto seres genéricos nessa composição. O trabalho é a objetivação da própria vida, uma vez que resulta num produto que é a concretização de uma ideação de algo que já existia no psiquismo humano. Ao produto, por sua vez, é atribuída uma finalidade social, sejam eles objetos materiais como instrumentos (um martelo, uma vara de pescar) ou mesmo instrumentos psicológicos (como, por exemplo, a linguagem).

> Segundo Marx, o trabalho é uma atividade intencional destinada a produzir uma mudança no mundo material. Nos seus primeiros escritos, ele concebe o trabalho como um processo de “objetificação” através do qual o trabalho é “incorporado e materializado num objeto” (Marx, 1975e, 324). Mais tarde, ele descreve o trabalho como uma atividade através da qual os seres humanos

> dão forma aos materiais e, assim, realizam-se no mundo (Sayers, p.33, 2011).[7]

Como atividade vital do homem, compreende-se que não há outra atividade capaz de formar ou desenvolver o indivíduo a este ponto. A apropriação e objetivação da atividade humana dependem de tal exercício. A contradição entre essa atividade explorada reside justamente no fato de que, na sociedade capitalista, o que se objetiva a partir do trabalho não pode ser apropriado plenamente por aqueles que trabalham (Martins, 2015).

Vale ressaltar que isso se complexifica de acordo com a realidade histórica, social, política e econômica em que se insere. A alta divisão social do trabalho e do capital ocasionam diversas modificações na concepção e nos modos de educar; também na concepção de escola e das relações que nela ocorrem (Martins, 2020).

Diante do exposto, afirmamos que não é possível definir trabalho docente e seus componentes, numa perspectiva que parta da ação humana como individual e ahistórica. A jornada docente, especificamente, está relacionada, de acordo com a teoria histórico-crítica, à síntese de múltiplas determinações.

[7] Tradução nossa.

3 UM OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO? CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

"Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário"

A pergunta central desta seção, que tem como objetivo definir o trabalho docente, se alicerça nas contradições vividas pelo professor enquanto trabalhador e na problematização de suas condições de trabalho: seria ele um operário em construção? Seu trabalho se equivaleria ao trabalho fabril? Podemos defini-lo como proletário ou como profissional?

Para responder a isso é preciso ter em vista, conforme explicitado no capítulo anterior, que a categoria trabalho é bastante ampla e engloba diversas atividades produtivas - nos debruçaremos sobre o trabalho docente, que tem especificidades e está contido na temática geral da pesquisa. Após a definição desta atividade produtiva sob a égide do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, fez-se necessária, devido às próprias especificidades do método adotado, uma compreensão histórica, social e política do estabelecimento dessa profissão, sem a qual não é possível contemplar a universalidade e totalidade desse conceito; destarte foi realizado um breve resgate da docência ao longo do tempo, compreendendo a construção da jornada de trabalho docente.

Para a constituição de tal delineamento histórico, parte-se da defesa de que a educação é um fenômeno humano e humanizador (Saviani, 2008) que ocorre, desde antes do estabelecimento de uma sociedade capitalista - de classe e com alto nível de divisão social do trabalho - nas mais diferentes instâncias, sem institucionalização e sistematização, como uma prática social cotidiana. Em algumas realidades aquém do capitalismo, a educação perpassa diferentes gerações por meio da cultura oral, entre membros de uma mesma sociedade com diferentes faixas etárias. No âmbito de uma vivência marcada pela ampla fragmentação entre trabalho manual e intelectual, classe, raça e gênero, a educação demonstra-se como um aparato político e, por isso mesmo, passa a exigir institucionalização e sistematização:

> Até a Idade Média, a grande maioria dos homens educava-se na vida, pelo trabalho, a escola não passava de uma instância de educação complementar, secundária, acessível apenas para uma minoria privilegiada pela condição de nascimento. Isso passou a ser insuficiente, quando a sociedade experimentou um formidável incremento das atividades produtivas, criou novas necessidades e, para atendê-las, desenvolveu conhecimento racional,

> metódico, científico. A socialização deste extraordinário acervo de conhecimentos tornou-se condição para a consolidação da hegemonia burguesa (Lancillotti, 2008, p.73).

Novamente ressaltando a educação e a educação escolar enquanto atividade humana, o excerto destaca que as necessidades de implementação das práticas educativas mais sistematizadas surgem justamente das condições históricas que a propiciaram, caso do incremento das atividades produtivas.

Não se pode compreender a educação em uma sociedade desigual (em relação à superestrutura) como neutra ou desinteressada. Mas, a utilização da instituição escolar no sistema do capital enquanto mecanismo de reprodução das desigualdades, não é uníssona. Afinal, a escola é uma ferramenta de transformação do sujeito – como um projeto de sociedade – a educação é um trabalho (Antunes, 2012) e, portanto, responsável pelo processo de humanização do homem, e pode promover a superação da sociedade capitalista. O capitalismo não pode perdurar sem seu próprio sistema de ensino e as relações que ele procura construir dependem da educação que, por sua vez, não tem a intenção de proporcionar espaços para a emancipação. Essa contradição presente no âmbito da própria escola é mais uma das marcas do capital que demonstra tanto seus limites como também as perspectivas para a sua superação, tendo um caráter dialético.

Como nos esclarece Marx & Engels (2011, p. 43), “se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras [...] este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado”. A partir desse argumento, pensar numa concepção que preze por uma formação escolar e do trabalho de maneira dialética, ou seja, uma educação omnilateral a partir de uma práxis na qual o indivíduo transforma a realidade ao mesmo tempo que é transformado por ela, se faz urgente.

Sobre a formação da consciência humana, Saviani e Duarte (2021) apontam que ao homem não é definitiva a situação de sua primeira natureza bem como a do desenvolvimento de sua concepção de mundo. Segundo os autores, o ser humano pode transcender as mais diversas situações em contato com uma perspectiva universal, a partir do contato com o outro. Sendo assim, a educação é atividade que permite tal contato, exigindo do professor um profundo conhecimento de nossas generalizações humanas e, assim, a consequente produção de sua segunda natureza.

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, o ato educativo consiste em “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, p.13, 2011), estando direta e intencionalmente relacionado ao trabalho do professor, forma abstrata de produção imaterial (Saviani, 2011). Isso significa que o trabalho é resultante de uma abstração do objeto antecipado mentalmente pelo indivíduo e que aquilo que é produzido a partir deste trabalho não se separa do ato de produção (Marx, 1984); assim, o professor possui como produto de seu trabalho a própria aprendizagem dos alunos, o que não se materializa em uma imediaticidade controlada. Pelo contrário, a aprendizagem pode ser visível apenas tempo depois, sem a presença do professor mediador deste processo.

Saviani e Duarte (2021) estabelecem o trabalho como um princípio educativo que tem três significados. O primeiro ressalta que o modo de educar está estritamente relacionado ao modo de produção ao qual ele se vincula. Por exemplo, as lojas de ensinar gregas e o uso do estudo aberto aos homens livres, estavam diretamente ligados aos sustentáculos de sociedades escravistas. Na atualidade, a escola do capitalismo está relacionada também à preparação e exploração da mão de obra, determinando a partir disso seu grau de desenvolvimento.

O segundo significado, demonstra que o trabalho especifica exigências ao processo educativo uma vez que este último visualiza a participação dos indivíduos no trabalho produtivo e isso significa que há algumas exigências para que esse processo antecipe a participação ativa das pessoas na atividade produtiva da sociedade. Por fim, o terceiro significado “determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (Saviani, Duarte, p. 76, 2021). Neste sentido, a jornada do professor estaria primeiramente relacionada ao modo de produção ao qual se vincula, em segundo lugar cumpriria exigências para suprir a atividade produtiva da sociedade e, por fim, possuiria características específicas em sua natureza.

Como característica do trabalho do professor, o domínio dos seus instrumentos (signos) de trabalho como os conhecimentos clássicos a serem ensinados e a compreensão de que sua prática pedagógica está intrinsecamente relacionada à sua prática social e à sua importância histórica e política (Saviani, 2018). Segundo Sousa (2008) o trabalho alça outra finalidade:

> Na escola, também é possível a formação do homem omnilateral. Ou seja, ela também é um locus cujos frequentadores - alunos, professores, trabalhadores e comunidade escolar em geral - podem desenvolver as condições necessárias para a superação da sociedade de classes, alterando sua base material (Sousa, 2008, p.45).

Compreendido como atividade (Leontiev, 2021), o trabalho surge da necessidade de produção de nossa própria existência enquanto gênero humano, tendo em vista certo desenvolvimento das forças produtivas, com o objetivo de produzir e reproduzir a humanidade criada ao longo da história (Saviani, 2011). A produção de nossa existência exige método, conhecimento da ciência, da filosofia, da arte e da história para que as contradições de nosso modelo de produção não subvertam o objetivo do trabalho docente.

Ao longo da sua história, o trabalho docente passou por diversas transformações que serão explicitadas nos parágrafos seguintes – sendo compreendido historicamente a partir de princípios inatistas e cerceadores, tais como o sacerdócio e a vocação. Como exemplo das raízes da caracterização da docência enquanto sacerdócio, podemos olhar para o nosso país, analisando modo de educar ao contexto histórico, político e econômico no qual essa atividade se insere.

Enquanto colônia portuguesa, de 1549 a 1759. Os jesuítas executavam a educação formal no Brasil. Os primeiros professores deste espaço geográfico foram clérigos. Após a expulsão dos jesuítas, a partir das Reformas Pombalinas executadas pelo ex-secretário de Estado do Reino de Portugal, Marquês de Pombal, inicia-se a dicotomia entre educação pública e educação privada (Lana, 2016). Conforme teoria da atividade já explicitada em outra seção do trabalho, a cada suprir de uma necessidade, nesse caso a de ler e contar, por exemplo, surgem novas, como a exigência de uma maior sistematização e aprofundamento dos conhecimentos escolares, iniciando a separação de professores entre religiosos e leigos – eis o surgimento dos mestres livres (Lancillotti, 2008).

Em um contexto global, a forma manufatureira de educação permanece com o avançar da história, após a Revolução Francesa. A escola surge enquanto projeto republicano e se torna uma necessidade histórica, na Idade Moderna. A ideia de sacerdócio e da educação por meio da religião perdeu força, uma vez que a emergente burguesia encontrava no Feudalismo um impedimento para sua ampliação e, nas necessidades de aprender a ler e contar, uma condição essencial de seu trabalho produtivo (Lancillotti, 2008). Com maior nível de escolaridade, o aumento da

categoria de trabalhadores burgueses contribuiu para a organização coletiva da classe na exigência de direitos (Santos, 2023). Os mestres livres passaram a organizar-se de maneira semelhante à das chamadas corporações de ofício[8]:

> Nesse sentido, aliaram-se aos novos poderes universais, do Papa e dos príncipes. Com esta aliança, ambos os termos intencionavam ampliar sua força e autonomia, e, para tanto, encontraram largas vantagens no estabelecimento de uma nova instituição educativa, a universidade, cujo partejamento se deu em um contexto de lutas (Lancillotti, 2008, p. 85).

Tal organização coletiva culmina, conforme acima, nas universidades. Dentro dessa nova realidade os mestres protegem (ainda sob o domínio dominical) a disseminação desordenada de seu ofício a partir do estabelecimento dos graus de coroamento dos estudos: o *Magister* ou *Doctor* e a *Licentia Docendi* (Lancillotti, 2008).

A organização manufatureira do trabalho docente, incipiente e tendo apresentado um gérmen no início da Idade Moderna, é impulsionada pelo estabelecimento da burguesia enquanto classe revolucionária. É necessário relembrar que se um sistema econômico possui contradições, está nele a chave para sua superação – neste sentido, no aumento da riqueza e da produção fervilha também a produção do conhecimento. Referente ao trabalho do professor, podemos citar nesse momento a considerável mudança no campo da didática, com novas preocupações como as expressas por Comenius na Didáctica Magna (Lancillotti, 2008). A simbiose religiosa com o campo educacional ainda se mostra presente uma vez que Comenius era também um religioso:

> *Didáctica Magna* é o registro clássico da superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. Se o primeiro era um trabalhador qualificado, com pleno domínio do saber que lhe correspondia, o professor manufatureiro é expressão de um tempo em que o trabalho se fragmenta, e cada trabalhador torna-se engrenagem de uma totalidade que lhe escapa, passa a ter domínio de, apenas, uma pequena parte do processo de trabalho (Lancillotti, 2008, p.116).

A crescente fragmentação do trabalho se intensifica também no trabalho do professor em consequência do contexto histórico surgido no século XVIII, com a Revolução Industrial. Para cumprir com o ideário da sociedade burguesa, há aqui a

[8] Surgiram na Europa Medieval como organização de grupos de trabalhadores do mesmo segmento a fim de garantir segurança e regulamentações para a profissão.

maior separação entre a educação e a religião – ressaltando que ainda não há a intenção de universalizar o ensino para a grande massa (Saviani, 2005).

No contexto histórico pós Revolução Industrial, outra insurgência na proposta educativa que modifica o trabalho docente é o método de Joseph Lancaster, que ficou conhecido como ensino mútuo. Em tal proposta, um único mestre ensinaria vários alunos ao mesmo tempo, tendo auxílio de outros alunos em estado mais avançado de conhecimento, os chamados monitores:

> O trabalho especializado do professor é trabalho potenciado, se comparado ao dos monitores; a ampliação do número de professores consistia em base material necessária à expansão do ensino, e seu alcance permitiu um salto na qualidade social média do trabalho docente, provocando a crise e superação do ensino mútuo, que se assentava no trabalho mecânico dos monitores (Lancillotti, 2008, p.142).

Se por um lado, Comenius havia indicado o alto custo que a educação ocasionaria para ser estendida a mais pessoas e a proposta de Lancaster tenha de certa forma respondido a tal problemática, por outro, os mecanismos de enxugamento de gastos ocasionaram a própria contradição necessária para a exigência social e o surgimento de novas necessidades para sua superação. No Brasil imperial, o método lancasteriano foi aprovado em conjunto com a chamada Lei de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827. Ficou determinado que os professores seriam ensinados a seguir esse método nas capitais das províncias onde realizariam sua formação (Saviani, 2005).

Em contrapartida, o surgimento da proposta de Pestalozzi no século XVIII, impacta o trabalho docente uma vez que prima pela experiência cotidiana e imediata ao invés do conhecimento científico e acadêmico.

> Essa mudança de acento implica, em verdade, uma diferença de fundo gnosiológico, forjada sobre a base histórica da consolidação da burguesia como classe dominante. Uma posição que remete à esfera individual e orgânica, a justificativa de diferenças historicamente forjadas. É, portanto, bem acorde com as demandas de ampliação da escola burguesa que aparece no século XIX (Lancillotti, 2008, p.205).

Como consequência, o professor torna-se um mero facilitador da aprendizagem e, para além desses termos, apenas supervisionaria o desenvolvimento do aluno que seguiria de certa forma um curso natural. Essa simplificação do trabalho docente gerou a ideia de que para ensinar bastaria um método, e nessa visão de homem e de

mundo, com pequena intervenção ou sistematização feita pelo adulto. Neste sentido, qualquer um poderia ensinar, com ou sem instrução para a docência, inclusive os pais (Lancillotti, 2008). Em concordância com essa simplificação, a partir de uma defesa do desenvolvimento natural das crianças, também no século XIX, Froebel depositou seus estudos sobre o uso dos instrumentos em detrimento do trabalho do professor. De acordo com ele, os instrumentos, por si mesmos, poderiam levar as crianças ao desenvolvimento.

A partir dos trabalhos de Herbart, no século XIX, a educação passa a ser confiada a profissionais especializados, os professores, embora o trabalho docente passe a comportar maior fragmentação e especialização:

> Considera-se que a organização dos sistemas de ensino é expressão da racionalidade burguesa aplicada a um campo particular de ação humana: o trabalho docente. A criação de níveis de ensino articulados promoveu a base para uma progressiva e complexa divisão do trabalho no âmbito da educação que se processou em concomitância com a expansão do ensino. A partir de sua consolidação, foram fixadas as condições de especialização e fragmentação do trabalho docente e, por certo, isso ocorreu dentro de condições históricas dadas. Com os sistemas de ensino, a educação escolar assumiu uma organização progressivamente complexificada, sujeita à normatização jurídica particular, passando a ser regulada por programas específicos, a depender do nível de ensino; marcada pelo uso de técnicas e recursos próprios; ordenada por calendário determinado; e, além disso, confiada a profissionais especializados, os professores. (Lancillotti, 2008, p.233)

Retornando ao contexto brasileiro, já na República, com a Constituição Federal de 1891, houve o aumento da oferta do ensino primário que exigiu também o aumento do número de professores, porém, massificando-se o trabalho e com o salário vinculado ao número de alunos matriculados em sala (Lana, 2016) .

Saviani (2005) aponta que a partir das décadas iniciais do século XX, no Brasil, começa uma espécie de profissionalização da categoria docente influenciada pelo movimento renovador e o Manifesto dos Pioneiros. O curso normal, iniciado ao final do século XIX, entra em processo de expansão, assim como as escolas laboratórios e escolas-modelo. Na década de 1930, com a fundação da Universidade do Distrito Federal (UnDF) e da Universidade de São Paulo (USP), instituem-se os cursos de Pedagogia para oferecer formação técnica e as Licenciaturas. Ambos ainda de caráter não obrigatório.

Uma mudança significativa ocorre com o golpe militar a partir de 1964 e seus desdobramentos na educação[9], como a extinção das escolas normais e a exigência de que a formação de professores fosse realizada no curso de magistério, formação de base técnica e bastante precarizada.

Do processo de redemocratização aos dias de hoje o trabalho docente passou por diversas transformações, evidenciadas principalmente pelas mudanças políticas com a Constituição Federal de 1988, da LDB 9394/96 que define os profissionais da educação, e a Lei do Piso em 2008 (Lancillotti, 2008). Porém, a partir da década de 80 há também o investimento do Banco Mundial no Brasil, o que agravou a fragilização da formação inicial em detrimento da continuada.

Relembrando que o objetivo da seção é definir o trabalho e o trabalhador docente, é imprescindível que se faça um recorte de gênero, uma vez que a docência é majoritariamente constituída por mulheres e isso marca a forma como este trabalho se organiza. Sobre isso, Enguita em importante texto publicado no Brasil, em 1991, sobre os professores, problematiza que o trabalho docente apresenta-se como uma das poucas atividades que historicamente foram destinadas às mulheres no seio de sociedades patriarcais:

> Em primeiro lugar, o ensino uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal imperante aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande medida como urna transitória para as jovens e urna preparação para o exercício da maternidade. Como outras "profissões femininas" (enfermeiras, modistas, assistentes sociais, etc) incluída no que se podem considerar extensões extradomésticas das funções domésticas, surgidas sob o amparo do desenvolvimento dos públicos no marco do Estado assistencial (Enguita, 1991, p.52).

Dessa maneira, os ideais de sacerdócio, vocação e dom, com um sentido quase que maternal se perpetuam social e historicamente. É também destacado por Enguita (1991) que outros empregos seriam mais atrativos aos homens devido à valorização da sociedade e aos salários, além da condição de trabalho oferecida aos profissionais. Além disso, um terceiro fator destacado pelo autor é o de que as mulheres foram consideradas mais conservadoras do que os homens e, consequentemente, “menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e a hierarquia” (Enguita, 1991. p.52). Conforme o próprio autor aponta, não importa a veracidade de tal afirmação, mas sim o fato de que ela ocorreu e foi inculcada nas

[9] As reformas aqui citadas referem-se às Lei 5.540/68 e Lei 5.692/1971.

mulheres. Considerando-se estes argumentos, é compreensível o quanto a carreira do magistério adquiriu um caráter majoritariamente feminino ao longo dos séculos (Santos, 2023), acometendo as mulheres a uma carga de trabalho que vai além da função de professora e que é difícil de quantificar temporalmente, tal quais as atividades desempenhadas como mães, esposas e cuidadoras do lar (Barbosa, 2011). O trabalho doméstico, o cuidado com os filhos e a organização da alimentação na estrutura do sistema capitalista depende em grande parte das mulheres, a quem foi destinada à sua manutenção.

Diante das definições do trabalho, como pesquisadores educacionais surge a seguinte problemática: dentro de uma perspectiva marxista, teria o trabalho educativo a mesma estrutura e categorias do trabalho fabril? Sobre isso há diversas teorias, concordâncias e discordâncias. Não é pretendido aqui responder a tal questão, porém é importante ressaltar que mesmo que não se possa por unanimidade definir o trabalho do professor como alienado ou quantificar sua produção de mais-valia, cabe ao menos esclarecer que os professores: 1) trabalham em situações distantes das idealizadas, podendo-se afirmar que o trabalho docente é precarizado[10] (Hypolito, 1991); 2) realizam um trabalho marcado pela intensidade e extensão da jornada. Barbosa (2011) afirma que:

> Falar sobre o trabalho docente implica, antes de tudo, reconhecer que se trata de uma atividade profissional com características muito específicas e, em grande parte, muito distintas da maioria das outras profissões. Nesse sentido, estudar o trabalho docente implica esforço de reconhecimento das especificidades do ser professor e das mudanças pelas quais tem passado esse trabalho ao longo dos anos no Brasil (Barbosa, 2011, p.26).

Há ainda as diferenciações do docente que atua no setor público e daquele que atua na rede privada de ensino (Hypolito, 1991) ou entre aqueles que atuam na educação infantil ou na universidade (Enguita, 1991). Devido ao fato de que os sujeitos desta pesquisa são professores exclusivamente da rede pública, aponta-se que mesmo que não seja possível observar valores às produções dos docentes, é inegável que trocam sua força de trabalho por um salário (Hypolito, 1991) e, em função do nível e modalidade de ensino em que atuam, tem suas especificidades e exigências

[10] Por trabalho precarizado, compreende-se o trabalho docente que vem passando por um processo de fragilização por más condições de trabalho (Barbosa, 2011), em consequência do fenômeno da proletarização sob o qual está submetido (Hypolito, 1991)

A ambivalência entre a profissionalização e a proletarização do trabalho docente é debatida inicialmente por Enguita (1991), que destaca que esses dois termos exigem explicitação acerca de seu significado frente às especificidades da docência. A profissionalização corresponde a um grupo profissional autônomo, com controle sobre o seu processo de trabalho e certo graus de legitimidade na luta por seus direitos enquanto categoria, condições em parte concedidas aos professores. O autor também ressalta cinco características que os profissionais compartilham enquanto grupo e as caracterizam enquanto tal: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação. A competência corresponde à necessidade de formação e sua exclusividade para exercer o trabalho, o que se relaciona também à questão da licença, à licenciatura, como uma garantia de independência e de respeito ao caráter autônomo das profissões cujos clientes e instituições dependem dos serviços prestados. A vocação, para os profissionais liberais, refere-se ao seu caráter sagrado e às ações de benfeitoria à humanidade por meio do serviço prestado.

Por fim, a auto-regulação das profissões consiste em mecanismos internos criados pelos profissionais para determinar as condutas de trabalho, os julgamentos internos e as normas, o que se dá por meio de órgãos especializados e específicos e do estabelecimento de um código de ética próprio (Enguita, 1991), como é o caso do Conselho Regional de Medicina (CRM) ou de Psicologia (CRP).

Contrapondo-se as cinco características dos profissionais definidas por Enguita (1991) com as situações vividas na docência, podemos afirmar que para os professores, não há auto-regulação, ou uma ordem profissional como as conhecidas pelos profissionais liberais; quanto à independência e licença, os professores se deparam com uma educação superior curta, de menor prestígio e, embora haja a exigência de uma “licença”, ainda há a sombra do notório saber. Também não têm independência quanto às ações e decisões e, popularmente, acredita-se que “qualquer um pode opinar” sobre o trabalho docente (Enguita, 1991). As condições de trabalho e os baixos salários, são justificados, em diversas situações, pelo apelo à vocação, reclamando ao serviço prestado uma finalidade social que não pode ser recompensada financeiramente (Enguita, 1991), ao professor exige-se que trabalhe por amor ou, por outro lado, justifica-se a precariedade material pelo fato do professor “não ter conseguido nada melhor” (p.33).

Por outro lado, sobre a proletarização, tomando-se como referência o proletário como aquele que perdeu o controle sobre os meios e a sua força de trabalho e precisa

vendê-la, produzindo mais do que o seu salário: o trabalho excedente/mais-valia, Enguita (1991), afirma que o docente é um trabalhador que compartilha em partes essas características, já que apresenta um perfil que reside na exploração, embora trabalhe, na maioria das vezes, para o Estado e que tem relativo controle sobre seu trabalho, havendo autonomia parcial em suas atividades.

Dentro dessa discussão, não há um consenso entre estudiosos, pesquisadores e docentes sobre a proletarização dos professores, como disserta Hypolito (1991):

> Pode-se afirmar que os professores são integrantes da classe trabalhadora? Sim e não. Sim, porque estes estão submetidos a um processo de proletarização que, se não perfeitamente configurado, está em pleno desenvolvimento. Por outro lado, somente o assalariamento não caracteriza um membro da classe trabalhadora. Um trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. O professor, mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de uma certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina. Uma resposta à questão formulada deve levar em conta esta situação ambivalente, contraditória, por que passa o professorado (Hypolito, 1991, p.12-13,).

Para Barbosa (p.38, 2011) “independentemente de ser ou não reconhecido como proletário, o trabalho docente tem sofrido com processos de precarização e intensificação”. Fernandes (2023) indica que as reformas gerencialistas proporcionadas a partir da década de 1990, com a Nova Gestão Pública, adotada federalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, direcionou o setor público para processos de privatização e para a emergência de formas de organização empresariais alterando a natureza e as especificidades do trabalho docente. Na educação, por exemplo, vemos a ampliação das avaliações externas em larga escala, a adoção de metas a serem cumpridas e o uso de plataformas de monitoramento do trabalho docente indicando que o trabalho docente não é alheio às determinações históricas (Fernandes, 2023) .

Em vista dos argumentos apresentados na seção, buscamos dar algumas respostas às perguntas propostas inicialmente.

O trabalho do professor se equivale ao trabalho fabril? Há diferenças evidentes entre o trabalho docente e o fabril. Em uma fábrica de tijolos, por exemplo, o trabalho é concreto, voltado à produção material. O que se produz ao final do dia são os tijolos, visíveis e palpáveis. O trabalho excedente de cada trabalhador também é calculável, uma vez que o que recebe é inferior ao lucro do patrão. Também é possível melhorar

e observar materialmente a qualidade do trabalho e do seu resultado, seja pelo uso de melhores técnicas de produção, de melhor matéria-prima, de melhores condições de trabalho ou de melhores máquinas e instrumentos. Já no trabalho docente, enquadrado como trabalho abstrato de produção imaterial, não temos uma produção de algo visível que possa ser entregue ao final do dia. Tampouco é possível calcular seu salário em detrimento do lucro do patrão, uma vez que a maioria dos professores está na rede pública e o patrão figura como o próprio Estado, não se estabelecendo as mesmas relações de produção. Porém, é inegável que tanto oleiros como professores realizam um trabalho, o que temos é uma natureza e finalidade distinta em relação às duas formas de transformação da natureza.

Quanto à segunda questão - Podemos definir o professor como proletário ou como profissional? - Afirmamos que se trata de um trabalho complexo e que não pode ser definido com respostas simples e apoiadas em binômios marcados por “isto ou aquilo”. Tomando-se por base os autores selecionados, podemos dizer que há uma ambiguidade na docência, que caminha entre a proletarização e a profissionalização.

É o professor um operário em construção? Se considerarmos a imagem estereotipada de um operário como metalúrgico, minerador, ou operário, como trabalhadores responsáveis por atividades produtivas correlatas às mencionadas e que tenham como parte de sua natureza o trabalho manual e material, podemos dizer que não, já que a figura do professor difere bastante deste imaginário. Porém, mesmo que o professor não cumpra o perfil deste operário presente no imaginário coletivo, há fatores de aproximação com estes, principalmente porque ambos precisam vender sua própria força de trabalho para garantir a sobrevivência; da mesma forma que ambos transformam a natureza humana. Há um trabalho como elemento de identificação, mesmo tendo finalidades distintas em relação ao processo e produto.

Mais do que enquadrar o professor como operário ou como profissional, a intenção deste capítulo foi chamar atenção para a precarização do trabalho na qual estão submetidos esses trabalhadores e problematizar como tal situação está relacionada ao modo de produção no qual se insere. No próximo capítulo definiremos um dos aspectos que compõem o trabalho docente, a jornada, objeto de pesquisa aqui assumido, bem como problematizaremos sua constituição.

4 A COMPREENSÃO DESSE INSTANTE (NADA) SOLITÁRIO: A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE

"Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário"

Neste capítulo o objetivo é definir as especificidades da jornada docente a partir do seguinte questionamento: como se constitui a jornada de trabalho de um professor? Barbosa (et. al., 2021) destaca particularidades da jornada dessa categoria, relacionadas tanto às próprias exigências do trabalho, quanto às questões financeiras. Mas, antes que adentremos tais singularidades, é importante que se estabeleça uma definição teórica do que se considera jornada de trabalho, para além da alienação do trabalho que a concebe enquanto fenômeno solitário e individual. Constituir-se professor dentro de sua jornada de trabalho envolve um coletivo de alunos, de pares, de gestores, pais e de toda uma comunidade e, além das relações sociais, envolve o contexto no qual se insere, as políticas públicas as quais está submetido e as condições objetivas para a sua materialização.

Marx (1984) define a jornada de trabalho a partir da venda da força de trabalho. Segundo o autor, para o capital e para o empregador, a delimitação das horas da jornada seguiria as vinte e quatro horas do dia. Porém, como seria impossível não haver tempo de descanso, ocorre essa exceção para os trabalhadores. O que justificaria a exploração da mão de obra seria a busca incansável dos empregadores por trabalho excedente, por lucro, a mais-valia uma vez que a força de trabalho do operário é compreendida e quantificada como mercadoria no âmbito da realidade que se vivencia (Marx, 1984). Porém, a complexidade envolvida na jornada de trabalho não pode ser medida pela força de trabalho ou pelas horas que essa atividade ocupa na realidade dos homens. A amplitude desse conceito não pode ser resumida em uma simples somatória de fatores:

> A jornada de trabalho não é uma grandeza constante, mas variável. Uma das suas partes é determinada pelo tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho do próprio trabalhador, mas sua magnitude total varia com a duração do trabalho excedente. A jornada de trabalho é, portanto, determinável, mas, considerada em si mesma, é indeterminada (Marx, 1984, p.261-262).

Quando se trata do trabalho do professor, a quantificação é também extremamente suscetível a conclusões incertas e às implicações do contexto social,

político e econômico no qual está situado, além da alienação a que este trabalho está sujeito, possuindo uma série de especificidades que o compõem e o definem enquanto atividade complexa. A alta divisão social do trabalho imposta pelo capitalismo vem acentuando tanto a flexibilização quanto a precarização do trabalho docente (Santos, 2023). Na América Latina, tal realidade vem sendo agravada com a Nova Gestão Pública que:

> Diz respeito a um programa de reforma do setor público baseado em instrumentos de gestão empresarial que afirma melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas. Ao mesmo tempo, é uma perspectiva que favorece a privatização dos serviços públicos, dada a superioridade do privado em relação ao público. A implicação disto é a consolidação de mecanismos de regulação por parte do Estado sobre os serviços prestados. O foco passa a ser sobre os resultados, e não sobre os processos (Santos, 2023, p.44).

Gomes e Cruz (p. 675, 2022) ressaltam que “a ausência de uma regulação nacional, que contemple todas as estruturas da carreira docente, tem suprimido direitos historicamente conquistados, em consonância com o movimento internacional pela reforma da docência” acarretando a precarização deste trabalho.

As reformas neoliberais na educação em toda a América Latina tem sido um consenso, modificando a organização do trabalho de professores da rede pública, com maior controle sobre o processo de ensino e acentuando a finalidade da docência enquanto salário a receber e resultados apresentados nas avaliações externas de desempenho. Como exponenciais mudanças para o trabalho podem ser apontadas os contratos temporários em detrimento dos concursos públicos e a adequação salarial sendo substituída por bonificações e consequentes modificações na progressão funcional (Gomes; Cruz, 2022; Fernandes, 2023). As mudanças históricas, sociais e econômicas estão inter-relacionadas com as transformações no mundo do trabalho.

É preciso compreender o trabalho docente frente ao contexto no qual ele está inserido. Ele não é uma atividade humana isolada, descomprometida com a realidade objetiva, mas está associada à lógica do capital e às suas respectivas políticas públicas que permeiam as decisões na sociedade.

Diferentemente de outras formas de trabalho em que as atividades têm um fim ao término das horas contratadas, a jornada dos professores não se encerra quando este deixa a escola, ela mescla-se com a própria vida e é um dos elementos mais

complexos desta categoria profissional. De acordo com Souza (2008) há o tempo de ensino que está relacionado àquelas atividades realizadas dentro de sala de aula, que envolvem ações diretamente com os alunos, e há o tempo de trabalho, que contém as atividades extraclasses que são inerentes ao trabalho docente, tais quais, o planejamento, as correções, as horas de estudos etc. e que muitas vezes ultrapassam as horas previstas e remuneradas nos contratos. Esse tempo se intensifica ainda mais nos chamados turnos dobrados que muitos professores realizam para complementar o salário (Souza, 2008). O tempo de trabalho é maior do que o tempo de ensino numa jornada caracterizada como extensa e intensa (Duarte, 2011). E extensa uma vez que ultrapassa as horas regulares de aulas presenciais para cumprir outras atividades essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, mas que não são sempre reconhecidas ou remuneradas de forma adequada. Também é intensa pois há uma sobrecarga de atividades, com grande demanda de esforço cognitivo e emocional, sem o devido descanso entre as tarefas (Duarte, 2011).

As horas trabalhadas pelos professores vão além daquelas para as quais são remunerados (Barbosa, 2011), No exercício da profissão, é difícil quantificar em horas o tempo de trabalho dispendido pelos professores:

> A docência extrapola o tempo da sala de aula e se torna profissão de tempo integral, evidenciando que o trabalho extraclasse se mistura ao tempo privado, ao tempo não normativo, realizado em casa ou em espaços e tempos diversos à escola (Barbosa et. al., 2021, p.11).

Oliveira (2016) contribui para a discussão sobre a complexidade da jornada, afirmando que:

> Progressivamente, a noção de que o tempo em que não se trabalha é tempo “perdido”, foi ganhando a naturalidade que no trabalho docente se manifesta hoje pelo fato de que mesmo nos tempos livres do controle dos relógios, fora da escola, pode-se estar trabalhando todo o tempo, mas recebendo apenas quando a folha ponto está assinada. O trabalho invade a vida, mas não compõe a vida. Não se mensura, portanto, não se remunera nas “horas livres” que, não obstante, tornaram-se, em parte, também horas de trabalho (Oliveira, 2016, p.27).

De acordo com a Lei Federal nº 11.738/2008 (Brasil, 2008), a Lei do Piso, a ser abordada mais detalhadamente no próximo capítulo, a jornada de trabalho dos professores seria contemplada com o pagamento do piso calculado para quarenta horas semanais. Souza (2008) apontou que, naquele momento, existiam profissionais

da educação que estendiam a jornada de trabalho até setenta horas semanais. Mesmo que a referida lei não tenha alterado por completo a situação vivida pelos professores no tocante à jornada, foi um avanço ter colocado em foco a questão da jornada e dos salários. Especificamente sobre esta última condição de trabalho, o salário dos docentes, afirma-se que é calculada pelas horas previstas nos contratos, prevendo-se horas trabalhadas em sala de aula e horas destinadas às atividades extraclasse, a exemplo do HTPC e HTPL (Oliveira, 2016). No entanto, antes de entrar em aula o professor planeja, avalia, preenche diversos documentos burocráticos (Oliveira, 2016), sendo insuficientes as horas recebidas para tal. Se há uma diferenciação entre tempo de trabalho e de ensino, conforme argumentado anteriormente, há dificuldades em quantificar fidedignamente o total da jornada por meio dos instrumentos clássicos de controle do trabalho, como o livro ponto, o ponto eletrônico ou mesmo o digital.

A invasão da vida privada pela atividade produtiva com o tempo de trabalho não pago e o alheamento ao objetivo próprio do ato educativo evidencia o que Marx (1984) já chamava atenção no século XIX: a intenção do capital é a de se apossar de todas as vinte e quatro horas do dia do trabalhador.

O tempo de trabalho que invade a vida privada (Souza, 2008) adquiriu maior profundidade a partir das transformações neoliberais e seus reflexos nos vínculos empregatícios, nos planos de carreira, na ampliação da precarização e dos baixos salários e da falta de estabilidade (Lana, 2016). O enfraquecimento das condições objetivas da jornada de trabalho dos professores, fragiliza toda uma sociedade, pois, enquanto atividade vital humana, o trabalho nos perpetua genericamente. Se tratando do docente, profissão de tamanho impacto social em todas as suas esferas, a precarização se torna ainda mais perigosa e afeta as futuras gerações (Barbosa, 2011), pois, constitui-se da formação da própria humanização genérica.

Embora possa parecer consensual que a valorização docente é condição *sine qua non* para o oferecimento de uma educação escolar efetiva, há versões contrárias a isso. O Banco Mundial, por exemplo, defende a mudança do papel do Estado para enxugar os gastos públicos, o que significa aumentar o número de alunos por professor e as horas da jornada em sala de aula (Torres, 1998). Assim, não como propostas apresentadas de forma isolada, há toda uma articulação relacionada a esse projeto em diferentes países do mundo. De acordo com o Relatório Anual de 2024 (Banco Mundial, 2024), mais de 9 bilhões de dólares foram investidos na América

Latina e no Caribe; dentre esse valor 7% foi destinado à educação, aproximadamente 630 milhões de dólares de empréstimo para o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e para a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Como consequência desse posicionamento e financiamento do BM, tornou-se mais visível nas últimas décadas as políticas educacionais neoliberais – gerencialistas (Oliveira, 2016) que afetam o trabalho docente. A jornada docente, portanto, é influenciada pelo contexto social, político e econômico.

Destarte, no capítulo a seguir, que inaugura a análise dos dados, investiga-se a conjuntura legislativa que alicerça a jornada de trabalho dos docentes brasileiros, bem como o cenário histórico da outorga destas.

5 OLHAR EM TORNO: A JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO

"Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!"

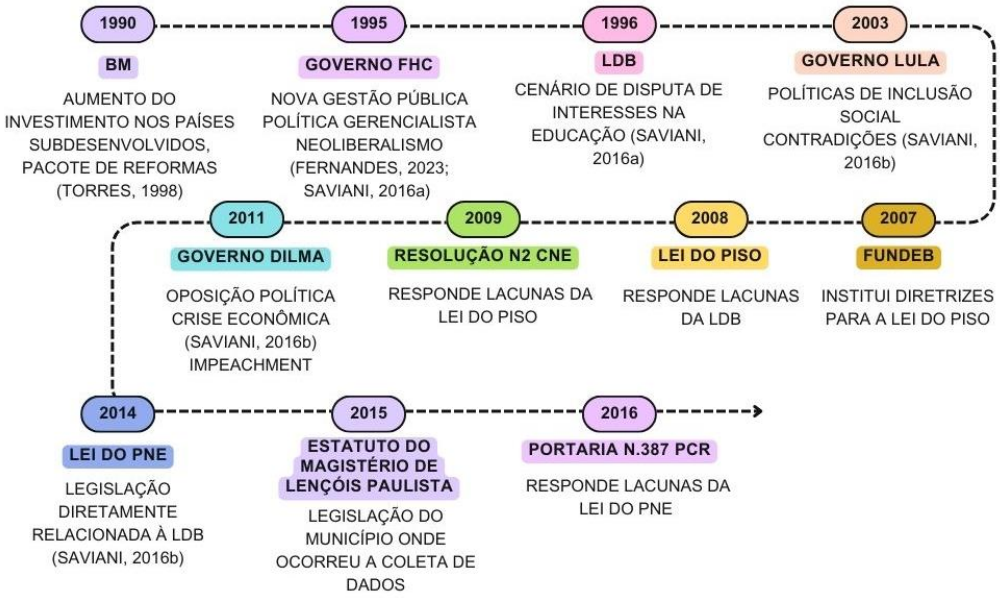
A análise da conjuntura política, econômica, histórica e social do contexto de outorga legislativa será o eixo estruturante desta seção, que considera os pressupostos explicitados por Marx (1984, p.341) sobre a jornada de trabalho:

> A história da regulamentação da jornada de trabalho em alguns ramos de produção e a luta que ainda prossegue em outros para se obter essa regulamentação demonstram palpavelmente que o trabalhador isolado, o trabalhador como vendedor "livre" de sua força de trabalho sucumbe sem qualquer resistência a certo nível de desenvolvimento da produção capitalista. A instituição de uma jornada normal de trabalho é, por isso, o resultado de uma guerra civil de longa duração, mais ou menos oculta, entre a classe capitalista e a classe trabalhadora.

Mesmo que Marx não esteja se referindo especificamente ao professor nesse excerto, é inegável que a acepção da jornada de trabalho ao longo do tempo tem se regulamentado a partir de resistências dos trabalhadores e das contradições da luta de classes. Sem olhar em torno, o fenômeno da jornada correria o risco de ser explicitado a partir de uma perspectiva individualizada e parte de uma luta solitária, o que já foi contradito nesta pesquisa. Para corroborar com a discussão teórica, considerou-se de extrema importância analisar a legislação vigente que rege as condições objetivas da jornada de trabalho docente.

A compreensão do contexto federal e municipal sobre o trabalho dos professores e sua jornada exigiu a leitura e compreensão da legislação, observando em torno, o contexto no qual se inserem. Para isso, foram considerados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; a Lei nº 11.738 de julho de 2008; a Resolução nº2 de 2009 do CNE; a Lei nº 13.005 de junho de 2014 (PNE); o Estatuto do Magistério de Lençóis Paulista e a Portaria nº 387 do MEC de 10 de maio de 2016. Da leitura de tais documentos, foi elaborada a figura abaixo que sintetiza pontos principais para a compreensão cronológica dos fatos:

Figura 2: Linha do tempo de análise das legislações acerca da jornada de trabalho



Fonte: elaborado pela autora com base em Torres (1998), Saviani (2016ª; 2016b), Fernandes (2023), Brasil (1996; 2008; 2009; 2014) e Lençóis Paulista (2006).

Saviani (2016b) define a política educacional brasileira como “política social”, isso significa que de acordo com as características da sociedade capitalista, os bens produzidos coletivamente são apropriados de forma privada:

> Ora, a expressão “política social” está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública. Segundo esse entendimento, a administração da sociedade é dividida em grandes setores que, fundamentalmente, são os seguintes: o setor político, o econômico, o social e o militar. (Saviani, 2016b, p.231)

A década de 90 é marcada pelo movimento da NGP que aproxima o Estado e o mercado a partir de políticas gerencialistas, com forte influência do BM que penetra no campo educacional financiando micro e macropolíticas que fortalecem a privatização do setor público a partir da argumentação de que os problemas encontrados são consequências de uma administração ineficiente (Fernandes, 2023).

Este contexto marcou a discussão e a aprovação da LDB 9394/96 e as legislações educacionais posteriores, como será apresentado na sequência.

5.1 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 é a mais recente em nosso país, precedida pela Lei 4024/61. A leitura foi realizada a partir de seu documento mais recente, disponível gratuitamente no site do Senado Federal, com todas as modificações até então publicadas. O documento, de suma importância para a educação do país, possui como um dos princípios para o ensino, a valorização do profissional da educação escolar.

Para Saviani (2016b):

> Com efeito, fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que deve imprimir à educação no país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de um homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de educação bem como a sua normatização e gestão. (Saviani, 2016b, p.207)

As objetivações humanas carregam as marcas de quem as produziu. As leis foram produzidas a muitas mãos em diferentes contextos. A LDB discutida, aprovada e outorgada entre os governos José Sarney e Fernando Henrique Cardoso (Saviani, 2016b), na década de 90, foi fortemente influenciada pelas proposições e financiamento do BM, despontando como um campo de disputa da centro-direita, dos interesses das instituições privadas e das instituições religiosas (Saviani, 2016b):

> Como o quadro político delineado interferiu no processo de discussão e aprovação do projeto da LDB? Cuja origem, como já se informou, se deu no interior do Poder Legislativo e não no âmbito do Poder Executivo como era a tradição brasileira? Para clarear a resposta à essa pergunta, convém recapitular o papel desempenhado pelo governo no decorrer de todo o processo, no qual se diferenciam quatro momentos: o primeiro corresponde à fase final do Governo Sarney e se estende de dezembro de 1988 ao início de março de 1990; o segundo vai da posse de Collor de Mello em 15 de março de 1990 à sua queda em setembro de 1992; o terceiro momento é aquele do Governo Itamar Franco, entre outro de 1992 e dezembro de 1994; finalmente, o último momento corresponde ao Governo Fernando Henrique Cardoso, cobrindo o período que vai de janeiro de 1995 até a sanção da nova LDB em 20 de dezembro de 1996. (Saviani, 2016a, p.175-176).

O texto aprovado foi forjado entre contradições, por um congresso bastante conservador e por políticas de financiamento da educação prezando pela eficácia, foco em resultados e descentralização da gestão. A exemplo disto:

> A se depreender da manifestação de João Carlos Di Genio, proprietário da Rede de cursos e Colégios “Objetivo” e da “Universidade Paulista” (UNIP), o texto aprovado no Senado correspondeu inteiramente às expectativas dos empresários do ensino. Com efeito, antes da aprovação ele havia declarado que a lei era ótima, tendo apenas um defeito: a exigência de que as escolas de nível superior, para se constituírem como universidades, deveriam ter a maioria do corpo docente constituída de mestres ou doutores (Saviani, 2016b, p.181).

O percurso de elaboração da atual LDB não foi simples. Sete projetos completos foram anexados ao original, de diferentes fontes e exigências (Saviani, 2016a). Algumas entidades (aproximadamente 30) também participaram da gestação do projeto, como a ANPED, a OAB e a UNE. Jorge Hage, então deputado responsável pelo projeto como relator, buscou ouvir as diversas opiniões tendo participado de muitos eventos e reuniões. Em 1989, quarenta entidades e instituições foram ouvidas, bem como especialistas no assunto para discutir pontos divergentes. Em 1990, se iniciou o processo de construção do texto da Lei (Saviani, 2016a).

Mas, enquanto o projeto de lei era encaminhado pela Câmara dos Deputados, o Senado apresentou um substitutivo. Primeiramente o senador Jorge Bornhauser apresentou uma proposta que foi aprovada e, em seguida, vetada. Depois, o senador Marco Maciel intencionou apresentar um projeto de lei, mas entrou em acordo com Hage, prevalecendo aquele que tramitava na Câmara. Em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresenta outro projeto com o apoio de Marco Maciel, Maurício Correa e FHC, que não foi apreciado (Saviani, 2016a).

Em meio a estas decisões, ocorreram as eleições em outubro de 1990, elegendo-se um Congresso com um perfil bastante conservador. As emendas ao projeto que subseguiram contemplavam interesses das escolas privadas e confessionais. O deputado Jorge Hage não foi reeleito e aqueles que assumiram após as eleições tornaram-se relatores, caso de Luis Carlos Hauly – integrante do Bloco Economia de Mercado, Edevaldo Alves da Silva – dono de uma rede de escolas e Ângela Amin. Com essa composição “a comissão da justiça se transformou no reduto dos empresários da educação” (Saviani, 2016a, p.171). Os capítulos do projeto de lei sobre o sistema nacional de educação, o financiamento e a carreira dos profissionais da educação favoreceu os interesses privados. Para Saviani (2016a):

> Consequentemente, também os conservadores, em razão de suas pretensões à hegemonia, não se podem furtar às proclamações da importância e prioridade da educação. Por isso, na tramitação da LBD, os embates se deslocaram para questões de filigrana jurídica, tendo como carro-

> chefe a palavra “inconstitucionalidade”. A cada proposta que implicasse alguma transformação mais significativa, se contrapunha a palavra mágica: “é inconstitucional; não pode. Essa iniciativa é privativa do presidente da República”. Ou então: “fere a autonomia dos Estados, dos Municípios ou da iniciativa privada”. (Saviani, 2016a, p.298)

Em 1993, chegou ao Senado nomeado como “PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº101 de 1993”. O Senado, especificamente o senador Cid Saboia, apresenta um substitutivo que foi aprovado. Porém, em 1995, FHC assume a presidência da República (Saviani, 2016a) e um novo quadro político se impõe.

O texto aprovado foi consonante com a aliança de centro-direita que levou FHC ao Poder Executivo. O texto foi aclamado pela iniciativa privada e não houve vetos, o que confirma a força das alianças feitas pelos conservadores:

> A ausência de vetos é fato raro na história da nossa política educacional, recordando-se que isto também se deu com a Lei nº5692/71 durante o governo de General Emílio Garrastazu Médici sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada, não havendo espaço sequer para os “pálidos protestos” ocorridos durante a votação da Lei nº5540/68 no governo do Marechal Arthur da Costa e Silva quando, no entanto, o texto foi sancionado com diversos vetos. Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito. (Saviani, 2016a, p.182).

Diante do exposto, confere-se à LDB definições consonantes com desejos da iniciativa privada, tais como a possibilidade de entre os profissionais da educação escolar básica ter professores habilitados em nível superior e médio, curso técnico e notório saber. A aprovação do notório saber, descaracterizou a profissão, minimizando a importância ao grau de licenciado, o que pode ser apontado como fator de proletarização (Enguita, 1991).

Inicialmente a LDB incumbiu aos estabelecimentos de ensino “IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente (Brasil, 1996)”. Em contrapartida, ficou estabelecido que os docentes, por sua vez, deveriam elaborar em conjunto com a instituição o projeto-político-pedagógico (PPP) e a partir desse elaborar e cumprir o seu próprio plano de trabalho. Deveriam também “zelar pela aprendizagem dos alunos (Brasil, 1996)”, organizar recuperação para alunos com menor rendimento escolar, participar da articulação com toda a comunidade escolar e “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (Brasil, 1996)”. Esse

último aspecto, vai ao encontro da definição da jornada de trabalho docente que especifica que, além das devidas horas-aulas e dias letivos, o professor deverá ter períodos de planejamento e formação continuada em serviço.

Seis condições foram previstas pelo artigo 67 para a valorização dos profissionais da educação e seus respectivos planos de carreira. São eles:

> I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III – piso salarial profissional;
> IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Sobre salário e valorização, ainda, prossegue o documento, no título posterior de número VII, acerca dos recursos financeiros. O artigo 70 determina quais são as despesas a serem consideradas para manutenção e desenvolvimento do ensino e dentre elas, encontra-se a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (Brasil, 1996) ”.

Apontada por Saviani (2016a; 2016b) como uma lei minimalista e lacunar, as leis que se seguem e já apresentadas na Figura 2 tentam responder a muitas dessas brechas, conforme veremos a seguir. Também foi atravessada por políticas de governo e não de Estado, ficando a mercê dos interesses daqueles que assumem cargos políticos em cada momento histórico (Saviani, 2016b). Uma lacuna, referente aos salários dos professores e seu tempo de trabalho teve como resposta a chamada Lei do Piso, a ser abordada na próxima seção.

5.2 LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008 - Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica

A referida lei, popularmente conhecida como a “Lei do Piso”, passou a ter vigor a partir de sua publicação em 16 de julho de 2008 e exigiu que todos os entes federados a fizessem cumprir até dezembro do ano de 2009. A legislação tratou do piso salarial para o magistério, suas disposições legais e também das especificidades sobre a jornada de trabalho dos profissionais da educação. Em meio ao governo Lula,

foi consequência direta da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB e da alteração das fontes de recurso educacionais ao direcioná-los para remuneração de todos os profissionais do magistério da educação básica e não apenas do ensino fundamental (Saviani, 2016b). A Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que institui e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliação da base de financiamento, permitindo que mais recursos fossem destinados à educação tais quais o Salário-Educação, o ICMS e o IPVA, além de promover a valorização dos profissionais da educação. O fundo também estabelece um valor mínimo por aluno, que deve ser aplicado em cada rede de ensino, visando a equidade na distribuição de recursos (Brasil, 2007).

Também em 2007, antecedendo a promulgação da Lei do Piso, houve a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação que culminou em efeitos significativos para a aceleração da aprovação de tal lei. Um conceito muito caro à compreensão dessa lei é a definição de quem e quais são os profissionais da educação. De acordo com o documento:

> Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2008).

Dessa forma, os profissionais são professores, diretores, coordenadores, supervisores diretamente relacionados ao exercício da docência e que possuam a formação exigida pela LDB 9394/96: profissionais habilitados em nível médio ou superior; trabalhadores portadores de diploma em Pedagogia ou mestrado e doutorado em áreas afins; notório saber reconhecido pela rede de ensino; graduação com complementação pedagógica.

Sobre a jornada de trabalho desses profissionais, a lei prevê no inciso quarto do Art. 2º que, da totalidade da carga horária em serviço, 2/3 devem ser dedicados à realização da atividade de trabalho com os alunos. Sobre o 1/3 restante, não são especificadas quais as atividades a serem realizadas. Aqui se vislumbra uma incipiente diferenciação na lei para horas destinadas ao tempo de ensino e ao tempo de trabalho, respectivamente.

Também fica estabelecida a autonomia dos entes federados a fim de implementar a lei adequando-a à regulamentação local. O artigo 6º define que

> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2008).

O artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988) é justamente aquele que faz menção aos profissionais da educação, sem, no entanto, definir quem são. Nesse sentido, a Lei do Piso Salarial apresenta-se em concordância com a CF.

Assim como ocorreu com a LDB, a Lei do Piso foi marcada por disputas e correlações de forças, a exemplo, da situação imposta pelos governadores de estado:

> Cinco meses após sua promulgação, cinco governadores ingressaram com uma ADIn (Ação Direta de Inconstitucionalidade n°4167) contra a lei do piso no STF (Superior Tribunal Federal): Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Outros cinco governadores apoiavam o questionamento judicial do Piso: Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal (Oliveira, p.64, 2016).

O processo movido pelos governadores foi analisado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que, em 2011, decidiu que a Lei do Piso é constitucional. Apesar da decisão favorável ao piso, o processo gerou debates em torno da viabilidade da implementação da lei em algumas regiões do país, considerando-se as dificuldades orçamentárias de alguns estados e municípios. Isso levou a novas discussões jurídicas e políticas sobre o valor do piso, as condições de pagamento e até mesmo sobre os complementos financeiros da União para garantir a implementação da lei.

A lei é complementada por outros documentos, como a Resolução CNE nº2, de 28 de maio de 2009, a ser analisada a seguir.

5.3 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE MAIO DE 2009 – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Publicada no Diário Oficial da União em 29 de maio de 2009, após a Lei do Piso, essa resolução diz respeito às “Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública” (Brasil, 2009). Em seu segundo artigo define quem são os profissionais da educação, em

conformidade com a lei 11.738. Porém, há uma diferenciação. De acordo com o inciso dois do mesmo artigo, qualquer ente federado pode estender as prerrogativas legais previstas aos demais trabalhadores da educação desde que não haja prejuízo aos profissionais do magistério.

A atenção será voltada à discussão sobre o trabalho docente na referida resolução, especificamente sobre a jornada de trabalho. Tendo isso em vista, o Artigo 4º é extremamente importante, uma vez que institui a obrigatoriedade dos entes federativos em constituir planos de carreira aos profissionais do magistério, em qualquer modalidade de ensino. Para isto, estabelece treze princípios:

1. Sob a instauração da LDB 9394/96, prevê o direito à educação para todos, pública e gratuita em como sua qualidade e gestão democrática; conteúdos que valorizem a diversidade cultural e o financiamento público;
2. Carreira para profissionais do magistério através de concursos públicos;
3. Remuneração de acordo com a Lei nº 11.738/2008 referente ao piso salarial nacional;
4. Equiparação salarial com outras profissões que exijam formação universitária similar;
5. Progressão salarial;
6. Tempo de serviço a ser valorizado e utilizado para a progressão;
7. Jornada de trabalho. Vejamos na íntegra:

> VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos (Brasil, 2009).

8. Dedicação exclusiva;
9. Formação continuada para os profissionais da educação em consonância com as políticas estaduais e federais;
10. Melhora nas condições de trabalho e prevenção de doenças profissionais através de apoio financeiro e técnico;
11. Participação coletiva dos profissionais na avaliação, escrita e execução do projeto-político-pedagógico (PPP) da instituição escolar e da rede de ensino;

12. Critérios claros para a transferência de profissionais interunidades;
13. Regulamentação da remoção vinculada ao endereço do profissional (em caso de mudança) sem prejuízos aos servidores já alocados.

No Artigo 3º, a diretriz de número cinco prenuncia uma adequação numérica entre a quantidade de alunos e o professor, em todas as etapas de ensino. Preconiza limites menores que os atuais, de acordo com o texto, e justifica que tal modificação irá “melhor prover os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos educadores” (Brasil, 2009).

No mesmo artigo, mas nas diretrizes onze, doze, treze e quinze, há especificações quanto à formação continuada e principalmente à formação continuada em serviço. Em ordem, cada diretriz assegura, respectivamente, um tempo durante a jornada de trabalho reservado para estudos, planejamento e avaliação; o oferecimento de formação continuada para aperfeiçoamento[11] e também para estudos de pós-graduação; formação nas horas de trabalho coletivas; licenças para aperfeiçoamento e formação continuada; incentivos de progressão a partir de dedicação exclusiva, títulos, habilitação, resultados em avaliação de desempenho e tempo de serviço. Aqui se vislumbra uma jornada que engloba o tempo de trabalho dos professores, para além do tempo de ensino.

Por conseguinte, temos a aprovação do PNE que será discutido da seção abaixo, de grande valia para as resoluções acerca do trabalho, da jornada e da valorização dos professores.

5.4 LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 – APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

Como antecedente histórico à LDB de 1996, a CF de 1934 já apontava a necessidade de se estabelecer diretrizes e um PNE federal. Precedido pelo PNE 2001-2010, essa legislação tem vigência até 2024[12], e é considerada importante frente ao objeto desta pesquisa. Para Saviani 2016b):

> A principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de

[11] O termo “aperfeiçoamento” remete à uma perspectiva de formação que observa as relações deste trabalho de maneira exata e estática (MARIN, 2001). Prevê aperfeiçoar o professor, em um certo padrão estabelecido, como se o trabalho docente fosse passível de padronização.

[12] Vigência alterada até 2025.

> todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (Saviani, 2016b, p.3)

O Artigo 2º, que discorre sobre as diretrizes do PNE, aponta a "valorização dos (as) profissionais da educação" (Brasil, 2014). Nesse artigo não há explicitações sobre o significado dessa valorização ou quais medidas deveriam ser adotadas para que ocorre efetivamente. Contudo, no Artigo 11º, há uma primeira ideia sobre como a valorização dos profissionais poderia se articular aos objetivos do plano, uma vez que afirma que o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - orientará as políticas públicas escolares e ocorrerá no máximo a cada dois anos. No inciso 2º, parágrafo 1º do mesmo artigo, diz-se que:

> II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. (Brasil, 2014)

Tais indicadores de avaliação institucional, como, por exemplo, o IDEB constituído pelo fluxo escolar e as taxas de desempenho nas avaliações, são adotados nos pagamentos que os professores, especialmente sob a forma de bonificação vinculada ao desempenho da escola em algumas redes de ensino. Uma das avaliações que constitui o IDEB é a Prova Brasil, financiada pelo BM. Desviando-se da finalidade maior da escola que é a apropriação dos bens historicamente constituídos pelo conjunto dos homens (Saviani, 2003), há um desgaste do trabalho pedagógico numa intensificação da jornada que se orienta para o cumprimento das avaliações de larga escala. Tais avaliações estão relacionadas a uma visão gerencialista de educação, sob a égide da NGP que agrada aos empresários da educação:

> No tocante ao novo PNE (2014-2024), essa mesma lógica também se faz presente, mas com uma nova determinação ligada à ideologia empresarial da responsabilidade social que coloca como eixo das ações a serem implementadas pelo Plano Nacional de Educação a ênfase na busca de resultados conforme uma noção de qualidade aferida por testes padronizados aplicado em larga escala. Isso fica evidente no destaque que se deu à meta sete, com 36 estratégias, exatamente a meta que trata da avaliação por parâmetros nacionais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA) como referências para a provinha Brasil, prova Brasil, Exame

> Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que vêm regendo a prática pedagógica de todas as escolas do país. (Saviani, 2016b, p. 345)

O PNE foi composto por vinte metas a serem cumpridas. Aqui, serão destacadas as metas 17 e 18 que dizem respeito à temática central deste trabalho: Sobre a valorização dos profissionais do magistério, a meta 17 apresenta quatro estratégias deveras relevantes, sendo que a primeira propõe a construção de um fórum permanente para acompanhar a implementação do Piso Salarial Nacional do Magistério, em acordo com a lei 11.738/2008:

> 17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; (Brasil, 2014)

A segunda estratégia prevê o acompanhamento da evolução salarial a ser divulgada periodicamente pelo IBGE:

> 17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; (Brasil, 2014)

A despeito de parecer um avanço, o site do Instituto informa sobre isso:

> Apesar de contar com algumas informações na PNAD e na RAIS, a média brasileira para salários de professores é pouco representativa quando calculada pela PNAD e as desagregações que são solicitadas pelos organismos internacionais não são contempladas pela RAIS, como por exemplo, idade e etapas de ensino. Portanto, esta é uma lacuna que não pode ser informada para os questionários internacionais (IBGE, 2024).

O conteúdo não se encontra disponível para consulta do site do IBGE. Há o claro descumprimento da estratégia.

A estratégia três aborda o plano de carreira, reiterando que este deve estar em acordo com a Lei do Piso, além de citar a implementação gradual de jornada de trabalho aos profissionais do magistério em um único local:

> 17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios

> estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; (Brasil, 2014)

A quarta e última estratégia dessa meta refere-se ao financiamento federal para a implementação de políticas de valorização do magistério, em específico do piso salarial nacional:

> 17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (Brasil, 2014).

A meta 17 que deveria estar cumprida em 100%, tem situação atual de 86,9%, segundo dados do Painel de Monitoramento do PNE atualizado com o relatório de 2024.

Especificamente sobre a carreira docente, a meta 18 apresenta concordância com a Lei do Piso, estabelecendo oito estratégias, das quais foram destacadas cinco: 1, 2, 3, 4 e 7. A primeira delas trata da estruturação da rede pública para que até o terceiro ano de vigência do PNE, no mínimo 90% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais da educação não docentes estivessem em cargos efetivos; a segunda refere-se ao acompanhamento de uma equipe experiente para os profissionais iniciantes em período de efetivação e de estágio probatório e posterior curso de aprofundamento na área de atuação; a terceira estratégia trata da prova nacional a cada dois anos para admissão de profissionais do magistério da educação básica pública; a quarta aborda as licenças remuneradas concedidas pelo setor público com a finalidade de que os profissionais possam cursar pós-graduação *stricto sensu*; e a sétima, prioriza os repasses federais para os entes federados que cumpram com o plano de carreira.

Situando o contexto da discussão legislativa no âmbito federal, chegamos à data de outorga do Estatuto do Magistério de Lençóis Paulista, que possui especificidades e que precisa ser analisado uma vez que compõe a realidade objetiva da jornada de trabalho dos professores iniciantes participantes da pesquisa.

5.5 LEI COMPLEMENTAR Nº 36, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2006 – ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DE LENÇÓIS PAULISTA (com alterações realizadas pelas Leis Complementares: 37 de 18.12.2006; Lei Complementar n.º 56, de 17 de novembro de 2009; Lei Complementar n.º 67, de 21 de setembro de 2010; Lei Complementar n.º 77, de 7 de fevereiro de 2012; Lei Complementar n.º 87, de 4 de fevereiro de 2014; Lei Complementar n.º 94, de 24 de setembro de 2015)

A análise deste documento deu-se em sua última versão, com as alterações e modificações ocorridas em função de adequações à legislação nacional. A Lei Complementar nº 36/2006 foi promulgada em 12 de dezembro, entrou em vigor em 1º de janeiro do ano de 2007 e, além de tratar das especificidades do Estatuto do Magistério Municipal, aborda o plano de cargos, salários e avaliação de desempenho (Lençóis Paulista, 2006). Foi realizada a leitura geral do documento com maior atenção aos pontos que se referem à jornada de trabalho dos profissionais docentes.

As disposições preliminares da referida lei, apresentam os seus princípios norteadores, sendo que o terceiro deles trata justamente da "valorização dos profissionais da educação" (Lençóis Paulista, 2006) que deve envolver:

> I. formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Diretoria de Educação ou realizada por instituições legalmente autorizadas;
> II. condições dignas de trabalho para os profissionais do Magistério;
> III. progressão salarial por desempenho.
> IV. realização periódica de concurso público de ingresso para os cargos do magistério;
> V. exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do Magistério e de acordo com o estabelecido em Lei e neste Estatuto

O documento descreve, em concordância com a legislação federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que os profissionais do magistério são aqueles que desempenham o próprio trabalho docente ou atividades de suporte pedagógico (coordenadores pedagógicos, por exemplo). Ainda, os descreve como o "agrupamento correspondente à jornada básica de trabalho" (Lençóis Paulista, 2006).

No município o quadro docente é composto pelos seguintes profissionais: Professor de Educação Infantil I – PEI I (creche, crianças de 0 – 3 anos); Professor de Educação Infantil II – PEI II (pré-escola, crianças de 4 – 5 anos); Professor de Ensino Fundamental I – PEF I (anos iniciais regulares e EJA); Professor de Ensino

Fundamental II – PEF II (anos finais regulares e EJA); Professor de Educação Especial; Professor Orientador de Informática Educacional; Professor Substituto – PEI; Professor Substituto – PEF I; Professor Substituto – PEF II – área de ciências exatas; Professor Substituto – PEF II – área de ciências humanas; Professor Substituto– PEF II – área de linguagens e códigos.

O Capítulo IV da lei municipal, nomeado “Da jornada de trabalho” e a Seção I que trata da constituição da jornada de trabalho, sofreram algumas alterações, por leis complementares. Podemos citar, por exemplo, a “Redação alterada pela Lei Complementar n.º 56, de 17 de novembro de 2009” que torna a jornada de trabalho dos profissionais do magistério dessa rede, ao menos a dos PEI I, PEI II e PEF I,[13] única, impossibilitando os acúmulos ou as chamadas “dobras” e substituições de período, o que altera a quantidade de turmas atendidas pelo professor e o seu horário de trabalho. Anteriormente a lei possibilitava os acúmulos.

A Lei Complementar estabelece o máximo de quarenta horas semanais de trabalho para os professores do Ensino Fundamental, divididas da seguinte forma:

- Vinte e cinco horas semanais com alunos, em atividade docente;
- Quinze horas semanais de trabalho pedagógico em turno oposto ao da atividade docente, divididas em:
-

> 1. 02 (duas) horas em horário e local de sua livre escolha, destinadas a planejamento de aulas, correção de atividades e elaboração de material pedagógico;
> 2. o mínimo de 02 (duas) horas, na unidade escolar, destinadas a trabalho coletivo;
> 3. o mínimo de 02 (duas) horas destinadas ao desenvolvimento do processo de aceleração da aprendizagem dos seus alunos e/ou avaliação e acompanhamento de serviços complementares;
> 4. até 09 (nove) horas, destinadas a atendimento a pais de alunos, planejamento de aulas, correção de atividades, elaboração de material pedagógico, aceleração de aprendizagem de alunos e/ou avaliação a acompanhamento de serviços complementares, trabalho coletivo, formação e aperfeiçoamento profissional oferecido pela Diretoria Municipal de Educação de Lençóis Paulista, e demais atividades desde que correlatas às do magistério (Lençóis Paulista, 2006).

Para os professores da Educação Infantil, a jornada varia de acordo com a faixa etária atendida. Àqueles que trabalham na modalidade creche (termo utilizado pelo documento para se referir ao ensino para crianças de zero a três anos), são previstas:

[13] Esses professores, considerando o recorte de iniciantes na docência, são os participantes desta pesquisa.

- Vinte e seis horas semanais com alunos, em atividade docente;
- Até quinze horas semanais de trabalho pedagógico em turno oposto ao da atividade docente, divididas em:
-

> 1. 02 (duas) horas em horário e local de livre escolha, destinadas a planejamento de aulas, correção de atividades e elaboração de material pedagógico;
> 2. o mínimo de 02 (duas) horas, na unidade escolar, destinadas a trabalho coletivo;
> 3. até 10 (dez) horas, destinadas a atendimento a pais de alunos, planejamento de aulas, correção de atividades, elaboração de material pedagógico, trabalho coletivo, formação e aperfeiçoamento profissional oferecido pela Diretoria de Ensino de Lençóis Paulista e demais atividades desde que correlatas às do magistério (Lençóis Paulista, 2006).

Aos que trabalham na modalidade de pré-escola (termo utilizado pelo documento para se referir ao ensino para crianças de quatro a seis anos de idade), são previstas trinta e cinco horas semanais na jornada de trabalho:

- Vinte horas semanais com alunos, em atividade docente;
- Quinze horas semanais de trabalho pedagógico em turno oposto ao da atividade docente, divididas em:
-

> 1. 02 (duas) horas em horário e local de sua livre escolha, destinadas a planejamento de aulas, correção de atividades e elaboração de material pedagógico;
> 2. o mínimo de 02 (duas) horas, na unidade escolar, destinadas a trabalho coletivo;
> 3. o mínimo de 02 (duas) horas destinadas ao desenvolvimento do processo de aceleração da aprendizagem dos seus alunos;
> 4. até 09 (nove) horas, destinadas a atendimento a pais de alunos, planejamento de aulas, correção de atividades, elaboração de material pedagógico, aceleração de aprendizagem de alunos, trabalho coletivo, formação e aperfeiçoamento profissional do docente, oferecido pela Diretoria Municipal de Educação de Lençóis Paulista, e demais atividades desde que correlatas às do magistério (Lençóis Paulista, 2006).

Como opção irretratável para os servidores da educação do município que tenham sua contratação vinculada à outra legislação e regulamentação de jornada, fica estabelecido que dois terços do tempo de trabalho será em atividade pedagógica docente com alunos e um terço para as demais atividades previstas.

Numa tentativa de síntese, o quadro 3 traz a divisão das horas de trabalho em cada nível de ensino aqui destacado[14].

[14] A legislação prevê algumas especificidades de jornada para os professores da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Anos Finais do Ensino Fundamental e para a área de Informática

Quadro 3: Composição da jornada de trabalho dos professores participantes da pesquisa de acordo com o Estatuto Municipal[15].

Nível de ensino	**Sala de aula**	**Trabalho pedagógico sem alunos**				**Total da jornada**
		Local de livre escolha	HTPC	Aceleração de aprendizagem	Atividades correlatas	
Educação Infantil (creche)	26H	02H	02H	-	10H	40H
Educação Infantil (pré-escola)	20H	02H	02H	02H	9H	35H
Ensino Fundamental Anos Iniciais	25H	02H	02H	02H	09H	40H

Fonte: elaborado pela autora.

Com a finalidade de compreender do que trata cada uma dessas atividades, recorremos à Seção III (das horas de trabalho pedagógico) do Capítulo IV (sobre a jornada de trabalho). A Seção III é composta por dois artigos, definindo o que há de ser feito pelos professores dentro e fora da escola. O Artigo 23 delibera que dentro da escola, as horas de trabalho devem ser usadas para “reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais e alunos, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, na unidade escolar” (Lençóis Paulista, 2006).

Já o Artigo 24 delimita que as atividades em local de livre escolha “destinam-se ao planejamento de aulas, avaliação de trabalho dos alunos e elaboração de material pedagógico” (Lençóis Paulista, 2006). É composto por dois incisos, o primeiro afirma que os docentes podem ser convocados pela Diretoria de Educação para cursos, palestras e afins em seus horários de trabalho pedagógico; o segundo define

Educacional. Porém, como os sujeitos dessa pesquisa restringem-se aos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi feito no Quadro 1 um recorte para este grupo.

[15] As nomenclaturas “creche” e “pré-escola” mantiveram-se de acordo com o estatuto do magistério do município.

que docentes afastados para cargos de suporte pedagógico não precisam cumprir tal jornada.

A Seção II do documento trata da carga suplementar de trabalho. Mesmo que na seção anterior, conforme descrito anteriormente, o estatuto defina a jornada como única, a fim de evitar dobras e acúmulos, aqui há uma brecha legal para que isso ocorra caso seja de interesse público e desde que as horas excedidas não ultrapassem quarenta horas semanais, seja com alunos ou além da sala de aula. É importante destacar que a legislação garante mesmo para aqueles que são contratados como temporários, ao menos um terço das horas destinado às demandas do trabalho docente sem alunos, o que é bastante assertivo do ponto de vista das condições de trabalho, em concordância com a proposta da Lei do Piso.

Sobre as substituições, o Capítulo VIII, com redação alterada pela Lei Complementar n. º 56, de 17 de novembro de 2009, prevê que deverão ser realizadas por professores substitutos, recaindo sobre os professores efetivos apenas quando não houver outra possibilidade; respeitando-se o limite da carga horária de trabalho total de quarenta horas semanais.

A remuneração e o salário docente não são o objeto central desta pesquisa, porém, como se relacionam às condições e ao tempo de trabalho e tempo de experiência docente na rede de ensino e à sua jornada, optou-se por trazer aqui o que o documento aponta sobre a progressão salarial a partir de tempo de serviço e de titulação. Os professores são organizados em cinco Classes (de A até E), sendo que todos os participantes da pesquisa se enquadram na seguinte classificação:

> I. Classe A: identifica a posição inicial do profissional do magistério no quadro de salários e corresponde ao período de estágio probatório de 36 (trinta e seis) meses, durante o qual suas aptidões para o exercício e desempenho do cargo serão permanentemente avaliadas e, desde que aprovado, fará jus à 1ª progressão salarial do integrante do quadro do magistério;
> II. Classe B: posição que identifica a 1ª progressão salarial do integrante do quadro do magistério, desde que o profissional tenha no mínimo 03 (três) anos de efetivo exercício na rede de ensino municipal e tenha sido aprovado no estágio probatório (Lençóis Paulista, 2006).

Um dos requisitos para a progressão salarial de uma classe à outra é a participação obrigatória em ao menos trezentas e sessenta horas de formação continuada oferecidas pela rede nos últimos cinco anos, anteriores ao concurso de progressão. Os professores iniciantes, pertencentes às classes A e B estão em estágio probatório ou passaram muito recentemente por esse período previsto em

legislação. O estatuto prevê a avaliação do profissional durante este período com fins de definir sua permanência ou não no serviço público. De acordo com o documento, a avaliação funcional referente ao estágio probatório deve se diferenciar das demais, uma vez que tem o intuito de comprovar a efetivação no cargo. Caso o profissional em estágio probatório receba uma avaliação insatisfatória ou três conceitos regulares em suas avaliações, realizadas por seu supervisor direto (diretor escolar), será exonerado. A avaliação periódica, válida para aqueles que já passaram pelos três anos do estágio, tem o intuito de avaliar a evolução na carreira, bem como garantir a qualidade do serviço prestado à população.

No tocante aos direitos e deveres dos docentes, alguns se relacionam especificamente com a jornada, prevendo que o docente deve e tem o direito de participar de atividades de formação sem prejuízo à sua função; ter direito a afastamentos, dentre eles para cursar pós-graduação *stricto-sensu*; deve ter condições de trabalho para tornar o ensino eficiente e ter condições de trabalho para se dedicar à suas tarefas..

No âmbito local este é o contexto legal no qual se inserem os professores partícipes dessa pesquisa. As condições objetivas da aplicação da referida lei serão evidenciadas no capitulo 6, com a análise dos dados empíricos. Antes disso, retornaremos ao contexto federal tomando como objeto de análise a Portaria nº 387/2026 que instituiu a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração.

5.6 Portaria nº 387 do MEC, de 10 de maio de 2016 - Institui a Rede de Assistência Técnica dos Planos de Carreira e Remuneração.

Retornando ao contexto federal, remetemo-nos a Portaria nº 387 que conta com sete artigos e que relaciona-se às metas do PNE e suas respectivas estratégias, sendo especificamente: meta 15 (formação inicial de professores da educação básica), 16 (formação continuada e pós-graduação de professores), 17 (valorização dos professores), 18 (plano de carreira docente) e 19 (gestão democrática). A finalidade desta Portaria é a promoção da valorização docente a partir de carreira e salário.

Em acordo com o MEC, o CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) instituíram um grupo para “criar competência técnica nas redes e sistemas de ensino sobre este tema, por meio de orientação e

atividades de formação de dirigentes, gestores e equipes responsáveis pela gestão de pessoas" (Brasil, 2016a, art.2) e para adequar e elaborar os Planos de Carreira e Remuneração (PCR). O Artigo 3º define que para essa implementação os entes federados que aderirem à rede (a adesão dos entes deverá ser reportada ao representante estadual do PCR) deverão utilizar os materiais de apoio disponibilizados online no "Portal Plano de Carreira" que consiste em:

> I - planilhas para o diagnóstico do PCR;
> II - o Sistema de Apoio à Gestão do Plano de Carreira e Remuneração - SisPCR; e
> III - os cadernos orientativos (Brasil, 2016a, art.3).

Um dos cadernos orientativos denomina-se "Planos de Carreira e Remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública" (Brasil, 2016b) e se assemelha à uma cartilha de atividades. É elaborado com cooperação, revisão técnica, projeto gráfico e revisão editorial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma organização financiada pelo Banco Mundial. Abaixo da ficha catalográfica do documento há a seguinte informação:

> Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica Internacional com o Ministério da Educação no Brasil, o qual tem como objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites (Brasil, 2016b).

Há de se problematizar, porém, que o documento afirma que a qualidade da educação depende da motivação e comprometimento dos professores, transferindo ao indivíduo docente essa responsabilização. Ao mesmo tempo em que indica a importância da remuneração, o documento utiliza um vocabulário empresarial para afirmar que os vencimentos pagos aos docentes necessitam ser "sustentáveis do ponto de vista orçamentário". Em uma visão bastante economicista, a primeira parte do documento se intitula "Planos de carreira e remuneração: estruturas de carreira e

impactos financeiros", evidenciando os déficits possíveis a serem enfrentados pelos estados e municípios ao instituírem os PCR.

A parte do material intitulada "Atividades" se resume à uma planilha com cálculos para a projeção de recursos, custos, impactos financeiros, relação entre número de alunos por professor e horas destinadas à docência. Esse último tópico abarca a jornada. Observemos a figura 3 abaixo:

Figura 3: Exemplo das atividades presentes no caderno orientativo

Atividade 11 – Horas destinadas à docência

a) Considerando as jornadas de trabalho existentes na rede de ensino, calcule o quantitativo de horas destinadas à docência.

O que fazer	Como fazer
Descreva as jornadas de trabalho semanal praticadas.	Obtenha essas informações junto ao setor de recursos humanos da secretaria de educação.
Descreva o número de professores e sua(s) jornada(s) de trabalho na rede de ensino.	Obtenha essas informações junto ao setor de recursos humanos da secretaria de educação.
Calcule as horas contratadas para cada jornada existente na rede de ensino.	Multiplique os valores da coluna 1 (jornada) pelos valores da coluna 2 (número de profissionais).
Calcule 1/3 de hora atividade.	Divida o total de horas contratadas por três.
Calcule o total de horas para docência.	Subtraia os valores de 1/3 de hora atividade dos valores totais de horas contratadas em cada jornada existente na rede de ensino.

Jornadas de trabalho semanal contratadas (em horas)	Número de profissionais	Total de horas contratadas (em horas)	1/3 hora atividade contratadas (em horas)	Horas para docência contratadas (em horas)
Total				

Fonte: Brasil, 2016b, p.46.

Na atividade de número 11, dedicada às horas destinadas à docência, o ponto "a" prevê um passo a passo para que os entes federados possam quantificar em horas o trabalho de seus professores. Essa concepção de jornada, calculada em horas, não leva em conta a complexidade, a intensidade e a extensão do trabalho docente, não considerando o tempo de trabalho que invade o tempo privado do professorado, ainda que, precisamos reconhecer, seja um avanço ter no país uma legislação que regulamente o total de horas de trabalho e a dedicação de um terço deste tempo às atividades de apoio ao ensino.

Ainda na mesma atividade, o ponto “b” calcula a quantidade de horas de docência necessárias para cada etapa e modalidade da Educação Básica ofertada pela rede de ensino - também a partir de um ponto quantitativo, em horas. Com a mesma estrutura do ponto “a”, oferece um quadro indicando o que fazer e como fazer e, abaixo do quadro, uma tabela para ser preenchida com as quantidades encontradas.

Prosseguindo, o último ponto é o “c) Calcule o quantitativo de profissionais necessários para suprir as horas de docência da rede de ensino” (Brasil, 2016b, p.47) que para além de quantificar as horas, quantifica as pessoas. Nesse ponto, de acordo com o documento, é possível se estabelecer o número de professores necessários para ensinar toda uma rede de ensino, considerando apenas aspectos numéricos acerca das horas de contratação docente.

A parte final do documento foi nomeada “Etapas para a construção de um plano de carreira e remuneração” e aborda o contrato e a jornada de trabalho. Há, nessa abordagem, uma brevíssima argumentação sobre a importância da definição de carreira e salario baseando-se na Lei do Piso do Magistério e na atual LDB e um reforço da definição de jornada como equivalente às horas contratadas, conforme é possível observar no excerto abaixo

> É possível que o plano de carreira faça a previsão da convocação de profissionais com jornadas de trabalho inferiores, para jornada de trabalho de 40 horas, em caráter excepcional. Nesse caso, as horas trabalhadas além do contrato, devem ser pagas de forma proporcional à remuneração recebida pelo profissional, levando em conta a posição em que se encontra na carreira (classe, referência etc.) (Brasil, 2016b, p.62).

Desta maneira, observamos um documento norteador paras os entes federados elaborado de acordo com os padrões estabelecidos pelo MEC, que possibilita aos entes federados uma iniciativa para se constituir os planos de carreira e remuneração docente. Em contrapartida desponta com uma visão economicista da escola, pautando em metas, números, tabelas e quantificações para evitar déficits financeiros no estabelecimento dos PCR.

5.7 UMA SÍNTESE DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Após a análise das legislações elencadas e para uma melhor visualização foi elaborado o Quadro-síntese abaixo com informações acerca da jornada de trabalho presentes nos documentos.

Quadro 4: Comparação e síntese das informações contidas nas legislações estudadas acerca da jornada de trabalho docente.

LEGISLAÇÃO	JORNADA DE TRABALHO
LDB 9394/96	Não há menções diretamente relacionadas à jornada de trabalho docente, o que ressalta o caráter minimalista e lacunar da legislação.
Lei do Piso	Estabelece uma jornada de no máximo 40H semanais, com o limite de dois terços deste tempo em sala de aula. Um terço do tempo deve ter destinado à formação em serviço, trabalho pedagógico coletivo, individual e em local de livre escolha.
CNE Resolução nº2/2009	Determina que a jornada de trabalho se dê, preferencialmente em tempo integral, no máximo, por 40H semanais, com ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de planejamento e formação (no mínimo o tempo que já vêm sendo destinado pelos diferentes sistemas de ensino).
PNE 2014-2024	Em concordância com a Lei do Piso - Estabelece uma jornada de no máximo 40H semanais, com o limite de dois terços deste tempo em sala de aula. Um terço do tempo deve ter destinado à formação em serviço, trabalho pedagógico coletivo, individual e em local de livre escolha.
Estatuto do Magistério - rede municipal	Diferente em cada etapa de ensino conforme o Quadro 3, mas em concordância com a LDB 9394/96 e a Lei do Piso - Estabelece uma jornada de no máximo 40H semanais, com o limite de dois terços deste tempo em sala de aula. Um terço do tempo deve ter destinado à formação em serviço, trabalho pedagógico coletivo, individual e em local de livre escolha.
Portaria nº 387/2016	Em concordância com a Lei do Piso - Estabelece uma jornada de no máximo 40H semanais, com o limite de dois terços deste tempo em sala de aula. Um terço do tempo deve ter destinado à formação em serviço, trabalho pedagógico coletivo, individual e em local de livre escolha. Traz uma possibilidade prática para a aplicação das diretrizes do piso do magistério.

Fonte: elaborado pela autora.

A LDB datada de 1996, mais antiga dentre essas legislações, não possui definições próprias para a jornada de trabalho, uma vez que prevê piso salarial que é posteriormente englobado e explicitado (em conjunto com a jornada) por legislação específica. A Lei do Piso, por sua vez, para jornada de trabalho, estipula um regime

máximo de 40 horas semanais composto por atividades em sala de aula (dois terços com alunos) e o restante para atividade de trabalho pedagógico coletivo, individual etc. Sobre salário, assegura a atualização do valor anual a ser cumprido pelos vencimentos sempre em janeiro. Já a Resolução nº2/2009, do CNE, complementa a Lei do Piso Salarial e estabelece concordância com suas proposições, prevendo para a jornada de trabalho preferência para a dedicação dos profissionais em tempo integral, com implementação paulatina, com a mesma carga prevista na Lei do Piso. O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente entre 2014 e 2024, assim como a Portaria (Brasil, 2016) em relação à jornada, salário e carreira vai ao encontro com a Lei do Piso Nacional do Magistério.

O Estatuto do Magistério da rede municipal na qual foram coletados os dados para a realização dessa pesquisa, data de 2006, anterior à Resolução do CNE, à lei 11.738/2008 e ao PNE, porém tem alterações realizadas nos anos de 2009, 2010, 2012, 2014 e 2015. Sua definição de profissionais da educação concorda com a Lei do Piso; a formação mínima para a docência e a jornada de trabalho estão de acordo com a LDB; o salário progride de acordo com desempenho e com a jornada trabalhada; e a carreira, por fim, prevê entrada por concurso público como exige a Lei de Diretrizes e Bases, mas a progressão é prevista quinquenalmente por titulação e tempo de serviço. Especialmente sobre a jornada, podemos afirmar que esta rede em concordância com o Piso Nacional do Magistério, define as horas sob regime da exigência legal para trabalho em sala de aula com alunos, para ATPC e ATPI bem como as atividades em local de livre escolha. Tendo traçado um breve panorama do cenário legislativo acerca da jornada de trabalho docente no Brasil, imprescindível para a compreensão do objeto de pesquisa, cabe observar que houveram avanços com a legislação analisada que definiu quantitativamente a jornada de trabalho docente, bem como diretrizes para sua implementação. Porém, muitas dessas diretrizes vão ao encontro com as orientações da NGP e do BM, que tornam homogêneas as formas de análise da jornada. O capítulo seguinte irá abordar os dados empíricos extraídos da aplicação dos questionários com os participantes das pesquisas.

6 UMA NOVA DIMENSÃO: DADOS EMPÍRICOS SOBRE A JORNADA DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTES

"E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia"

A aplicação do questionário com os professores iniciantes aconteceu de forma presencial, com os dois grupos que participavam do projeto de intervenção[16], nos dias 1 e 16 de novembro de 2023, respectivamente, no espaço disponível para formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Lençóis Paulista. O motivo para a aplicação ter ocorrido em dias diferentes é que cada um dos grupos teve o tempo de formação cedido para o grupo de pesquisa em datas diferentes, uma vez que a estruturação da formação em serviço da rede municipal já ocorre desta maneira. Dos 56 participantes do projeto "Possibilidades formativas e de acompanhamento de professores em início de carreira: experiência na rede municipal de ensino de Lençóis Paulista", 34 responderam ao questionário. Alguns não concordaram em responder, outros estavam ausentes no dia da aplicação do questionário e alguns ainda levaram o questionário impresso para responder com mais cautela em casa e não retornaram com as respostas.

Os dados foram organizados em três partes: a primeira delimita o perfil dos professores iniciantes e conta com informações acerca da formação inicial; a segunda parte traz elucidações sobre a carreira possibilitada pela rede – o cargo ou a função ocupada, o regime de contratação, a classe de evolução e progressão; a terceira e última parte discute a jornada de trabalho, abordando fatores como a itinerância dos docentes, as percepções sobre o tempo de trabalho e o tempo de ensino.

As respostas obtidas foram analisadas à luz do referencial teórico adotado e, conforme salientado ao longo do texto, procurou-se considerar o fenômeno para além de sua superficialidade e aparência. Em concordância com a teoria aqui adotada, os dados foram tratados em sua essência, considerando-se o arcabouço teórico levantado, a contextualização histórica da legislação e do município em que o

[16] Grupo A composto por professores/as do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e o B, por professores/as do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e professores/as da Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses.

questionário foi aplicado – essa é a nova dimensão na qual se postula essa análise e que intitula o capítulo.

6.1 Traçando o perfil dos professores iniciantes

À contramão de uma ciência positivista, quantitativa composta apenas por dados numéricos, a organização dessa seção de análise dos dados tem o objetivo de apresentar o perfil dos participantes da pesquisa, contextualizando os dados. Com a finalidade de manter o anonimato dos sujeitos participantes, os professores foram nomeados por PEFI (professor de ensino fundamental anos iniciais) e PEDINF (professor de educação infantil) e numerados na sequência de entrega do questionário.

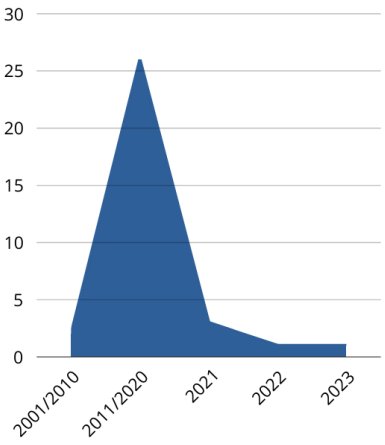
Vinte e três professores (aproximadamente 70%) trabalhavam nos anos iniciais e dez (30%) na educação infantil. Importante ressaltar que os entrevistados eram, em sua imensa maioria, mulheres; havia apenas um professor homem entre os iniciantes da rede naquele momento. Considerando o recorte de gênero problematizado por Enguita (1991) e apresentado no capítulo 3, tal fato está associado ao contexto histórico da feminizarão do magistério.

Todos os professores de educação infantil respondentes atuavam com crianças entre dois e 5 anos e 11 meses de idade, nenhum deles estava em creches. Entre os do ensino fundamental anos iniciais, dois atuavam no 1º ano, quatro no 2º ano, seis no 3º ano, cinco no 4º ano e seis no 5º ano. Importante registrar que 48% dos docentes afirmaram já ter atuado em outra etapa de ensino, diferente da que se encontravam neste momento e 57% afirmou ter atuado em outra escola da mesma rede municipal. Este é um fato que precisa ser considerado, pois, em pouco tempo na carreira, já passaram por diferentes turmas e até por diferentes escolas, o que sinaliza grande exigência de tempo para adaptação e preparação do docente.

Sobre o tempo de atuação na rede municipal, 31% eram professores a menos de um ano, 15% há um ano, 18% há dois anos, 21% há três anos e 15% entre quatro e cinco anos.

Em relação à formação inicial, todos cursaram ensino superior e mais de 90% cursou Pedagogia como a primeira graduação. Dos três professores que responderam ter cursado outra graduação, apenas um especificou a formação, que foi o Normal Superior, curso de formação de professores que existiu no Governo FHC (Saviani, 2016a).

Gráfico 1: ano de conclusão da primeira formação superior

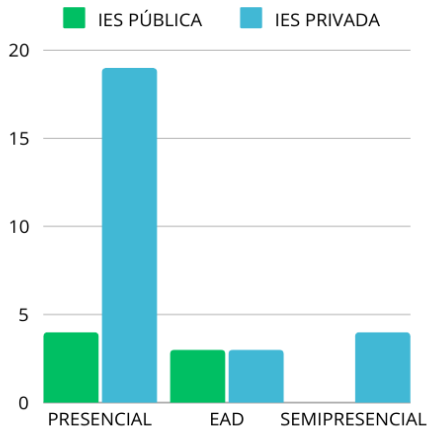


Fonte: dados dos questionários. Elaborado pela autora.

A maioria dos sujeitos da pesquisa (78,8%) se formou entre os anos de 2011 e 2020, tendo iniciado a docência nos cinco últimos anos estabelecidos pela pesquisa como critério para selecionar aqueles professores que seriam considerados iniciantes. Uma pequena parcela (15,1%) se formou entre os anos de 2021 e 2023. Nesse último caso, havia professores que se formaram em 2023 e que tinham entre um e três meses de ingresso na carreira docente.

A formação inicial aconteceu em sua maioria em instituições privadas, conforme podemos observar no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2: IES da primeira formação superior



Fonte: elaborado pela autora.

Nas IES privadas, 19 professores se formaram na modalidade presencial, três em EAD e quatro em modalidade semipresencial, totalizando 26 docentes. Nas IES públicas por sua vez, se formaram sete docentes, sendo que destes, quatro a frequentaram a modalidade presencial, três em EAD e nenhum em modalidade semipresencial.

Sobre a formação inicial, a questão 5f perguntava: “Você considera que sua formação inicial ofereceu conhecimentos sólidos para a atuação profissional? ” Em relação a isso, as respostas foram sintetizadas no gráfico a seguir no qual cada ícone representa um participante da pesquisa. Aqueles representados em vermelho, responderam negativamente à questão 5f. Os em verde, afirmaram que a formação lhes ofereceu base sólida para o trabalho.

Gráfico 3: respostas à questão 5f - “Você considera que sua formação inicial ofereceu conhecimentos sólidos para a atuação profissional? ”



Fonte: elaborado pela autora

A única resposta 100% positiva foi a que corresponde aos sujeitos que cursaram Pedagogia em universidade pública e presencial (quatro docentes); em contrapartida, a única resposta 100% negativa foi a dos docentes formados em IES privadas EAD (três docentes). Retomando a importância da educação, discutida por Saviani (2011) que consiste em constituir para si a humanidade construída ao longo da história a partir dos conhecimentos clássicos, identifica-se uma insatisfação com os conhecimentos ofertados e adquiridos no ensino superior, especialmente no setor privado no qual reside maior descaracterização dessa atividade.

Os professores que fizeram o curso de Pedagogia à distância deram a seguinte justificativa para sua insatisfação em relação à formação[17]:

> *PEFI 17 "Na teoria é tudo distante da realidade que enfrentamos em sala de aula".*
>
> *PEFI 11 "Na faculdade apenas, temos a parte teórica, os conhecimentos sólidos vão sendo adquirido com a parte em execução".*
>
> *PEDINF 1 "Minha 1ª formação deixou lacunas diante das vivências práticas (estágios) já que, a carga horária foi restrita em relação à complexibilidade de uma prática docente".*

Em contrapartida, os docentes satisfeitos com a formação presencial justificaram da seguinte maneira:

> *PEDINF 5 "A faculdade forneceu uma base sólida para que a prática pudesse ter uma raiz forte".*
>
> *PEFI 8 "Proporcionou conhecimento teórico e prático para que eu me sentisse preparada para lecionar"*

Mais importante do que compreender o que essas respostas aparentam, é pensar no que elas ocultam. As reclamações das participantes a respeito do curso se concentram ao redor da seguinte máxima: há muita teoria e pouca prática nos cursos.

Os iniciantes que responderam ter obtido conhecimentos sólidos para a atuação profissional, formados na modalidade presencial em universidades públicas, trazem na resposta inculcada a concepção de que a prática está alicerçada na teoria, compreendendo em seu processo de formação a especificidade da práxis docente. Em "base sólida", "prática com raiz forte", "conhecimento teórico e prático" está refletido o trabalho de uma formação inicial que pode ter sido bem-sucedida que apoiada numa concepção de trabalho não como uma prática esvaziada das objetivações do ser humano e que, quanto mais esvaziada dessas objetivações mais alheia estará dos sujeitos, culminando na alienação do trabalho (Martins, 2015).

A compreensão de que a teoria e a prática docente são dissociáveis, presentes em parte das respostas, demonstra fragilidade da concepção teórica adquirida ao longo da formação inicial. Toda teoria surge de uma prática e a ela deve retornar, em

[17] A transcrição das respostas dos participantes da pesquisa se manteve fidedigna à grafia dos respondentes.

movimento dialético constante, considerando as contradições. Porém, nem toda teoria produz práxis: conforme foi discutido, para Huberman (1995) o momento inicial da docência consiste no tateamento, a compreensão dessa iniciação, portanto tal descontentamento com a formação inicial seria o esperado, uma vez que a auto formação do sujeito em sala de aula seria ponto chave nesse momento do ciclo de vida docente, e não a teoria estudada e adquirida na formação inicial.

Outro ponto que ajuda a entender a separação entre teoria e prática é o fato de as políticas educacionais têm reiteradamente tratado da valorização da prática em relação à teoria (Saviani, 2016a). Também é preciso considerar a natureza dos cursos de formação de professores e o crescimento das licenciaturas em EAD, modalidade massivamente financiada pelo BM (Banco Mundial, 2024). Assim, tais formações recebem investimento direto de uma instituição não educacional, que, conforme discutido nos capítulos teóricos, está comprometida com uma visão empresarial de mundo e de ensino e que culminam, de acordo com Martins (2015), em uma formação docente para a adaptação ao mercado e não para sua emancipação. Torres (1998) ainda desvela a intencionalidade do BM nos interesses privados em financiar a formação continuada em detrimento da formação inicial, o que fragiliza este momento de ingresso na carreira.

Ainda sobre a formação dos docentes iniciantes, aproximadamente 19% afirmaram possuir outra graduação, 75% cursaram especialização *lato sensu* - todas foram cursadas em IES privadas - e 7% não possuíam outro tipo de formação complementar. Nenhum participante apresentou pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Com a finalidade de traçar um perfil do início da carreira e jornada, foram investigadas as atividades realizadas pelos participantes na Educação Básica antes de assumirem a docência.

No total, onze respondentes atuaram anteriormente em outra atividade na Educação Básica: nove apenas como estagiário; um em atividades de limpeza e um como secretário escolar. Entre os que atuaram em mais de uma atividade, sete foram monitores e também estagiários; um foi inspetor de alunos e também atuou em funções de limpeza e um foi secretário e também estagiário.

A rede de ensino em que tiveram a primeira experiência com a docência foi majoritariamente a do município de Lençóis Paulista (55%); 21% iniciaram em outra rede municipal, 3% na rede estadual de São Paulo, 9% em escolas privadas e 12%

em outras redes estaduais – mesmo estando em início de carreira. A itinerância está bastante presente nesse dado; nos cinco primeiros anos de docência, 47% já passou por outra rede de ensino, seja municipal ou estadual e até mesmo em instituições privadas. Interessante notar que a justificativa de muitos respondentes para a mudança de rede de ensino e para o trabalho na rede pesquisada ocorreu por conta das condições de trabalho oferecidas pelo município de Lençóis Paulista.

A próxima seção apresenta os dados acerca da carreira dos iniciantes e suas percepções sobre ela.

6.2 O que eles dizem sobre a carreira?

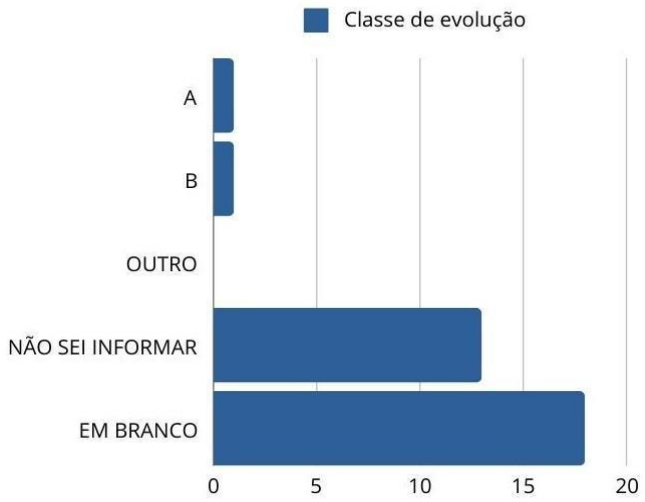
Nesta seção, estão contidos os dados sobre cargos e funções que ocupam os sujeitos de pesquisa, seu regime de contratação, sua classe de evolução e suas percepções sobre a progressão na carreira docente.

Nenhum dos professores ocupa o cargo de substituto. Todos os PEFI são Professores de Ensino Fundamental I – PEF I (anos iniciais regulares) e os PEDINF são Professores de Educação Infantil II – PEI II (pré-escola, crianças de 4 – 5 anos). Porém, mesmo não sendo substitutos, só 36% estão sob o regime de contratação como efetivo, enquanto 64% dos iniciantes da rede são temporários. É importante ressaltar que na rede municipal mesmo os professores temporários têm as condições de trabalho garantidas para as horas de trabalho pedagógico, assim como os efetivos, e que existe um cargo específico para professores substitutos, que difere do contrato temporário.

A contratação temporária de professores tem ocorrido frequentemente nas redes públicas, enquanto o concurso público tem sido preterido frente a esse regime de trabalho (Gomes, Cruz, 2022). Dentro do ideal neoliberal temos a convergência com a flexibilização do trabalho, a precarização na carreira e no ensino, o aumento do lucro e a ausência dos direitos os quais gozam os concursados. De acordo com Barbosa (2011) o crescimento desse tipo de admissão profissional passou a se expandir nas redes públicas, entre o professorado, devido ao aumento da demanda educacional na busca por vagas nas escolas. O que era para ocorrer em regime de urgência para suprir essa demanda, tem se tornado regra no setor público. Gomes e Cruz (2022) ainda indicam, conforme explicitado nas seções de fundamentação teórica, que a supressão dos direitos trabalhistas desses professores temporários, ocorre também devido à ausência de uma regulamentação nacional, muito embora

não tenhamos observado isso dentre os pesquisados. questionários nas lacunas deixadas nas respostas acerca da progressão e evolução na carreira, uma vez que os não efetivos não têm esse direito garantido. Sobre a Classe de Evolução Funcional a que pertencem, os professores responderam:

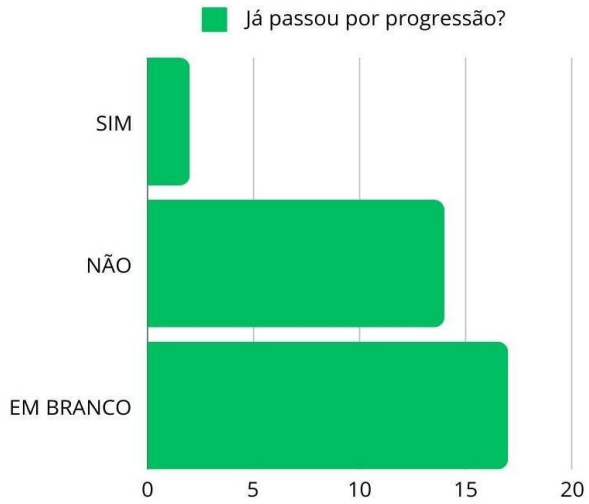
Gráfico 5: classe de evolução a qual pertencem



Fonte: elaborado pela autora.

Um professor afirmou estar na classe A e outro na classe B, que seriam as duas primeiras classes de evolução da carreira de acordo com o Estatuto do Magistério da Rede Municipal. Os demais (31 professores) não souberam informar ou deixaram a questão em branco. O desconhecimento sobre as próprias condições da carreira se reforça e fica ainda mais evidente na próxima questão que trata da progressão.

Gráfico 6: progressão na carreira docente



Fonte: elaborado pela autora.

Dois professores afirmaram ter passado por progressão (PEFI 3 e PEFI 8) que coincide em número com o gráfico 5 que também tem dois respondentes sobre a classe à qual pertencem. Porém, os que responderam sobre a Classe sendo A e B respectivamente foram os PEFI 5 e PEFI 10 e ambos afirmaram não ter passado por progressão. Analisando a totalidade dessas respostas, podemos pensar que condições de carreira ainda são pouco conhecidas pelos professores em iniciação na docência

As contradições nas respostas permanecem ao responderem à questão 9e - “Você considera favoráveis as formas de progressão na carreira adotadas por essa rede de ensino? ” – Muitos deixaram a questão sem preenchimento. O total de 28% não respondeu, 16% não consideram a progressão favorável e 57% consideram favorável. Dos dezenove que correspondem à totalidade dessa porcentagem que respondeu favoravelmente, dez haviam deixado as questões anteriores em branco. A questão 9e contava com um espaço para justificativa. Duas respostas foram selecionadas uma vez que se complementam:

> *PEDINF 8 “Além de ser pouca progressão, foi implementada uma avaliação injusta e feita sem a nossa participação”.*
>
> *PEFI 3 “Além de ser pouco progressão, agora tem uma avaliação”.*

Também é possível visualizar que sete docentes, como o caso do PEFI 16, incluíram em suas respostas do questionário acerca das atividades que realiza além

de seu contrato para o trabalho pedagógico, justamente o estudo de conteúdos para a prova de concurso público de professor efetivo. O que se pode observar é que a precarização do contrato temporário gera incertezas e desconhecimento sobre os direitos trabalhistas previstos no próprio estatuto do município, além da preocupação com a permanência no serviço nos anos posteriores. Ao mencionar o estudo para o concurso de professor efetivo na resposta sobre as atividades pedagógicas realizadas, demonstra que esse sujeito compreende a estabilidade por meio do concurso público como pertencente ao seu trabalho docente e às suas condições. Dessa maneira, o tempo a ser destinado para a realização de atividades pedagógicas acaba sendo ocupado pela preocupação com as condições de trabalho, se furtando do objetivo do trabalho educativo.

Diante do exposto, tendo compreendido as percepções dos docentes iniciantes sobre a sua carreira, prossegue-se para a seção que irá abordar a jornada de trabalho, temática central da pesquisa, complementada pela explicitação das seções que a antecederam.

6.3 O que eles dizem sobre a jornada de trabalho?

Nessa parte foram considerados fatores como a itinerância a que os professores iniciantes estão submetidos, suas percepções sobre o tempo de trabalho, a suficiência ou não desse tempo para a realização de suas atividades docentes e o tempo que utilizam para além da jornada de seu contrato de trabalho com a finalidade de finalizar as demandas – tempo de ensino.

Há um número expressivo de docentes que, mesmo estando em seus primeiros anos de profissão, já atuaram em outras escolas da rede municipal e em outras etapas de ensino. Dos respondentes, 49% já atuaram em outra etapa e 58% já atuaram em outra escola, todos estão sob regime de contrato temporário. Os contratados como efetivos permaneceram na mesma escola.

A próxima temática das questões, sobre tempo de trabalho e informações relativas a isso, considera para análise o Quadro 3, presente na página 60, que sintetiza o Estatuto do magistério de Lençóis Paulista sobre a composição da jornada de trabalho dos docentes.

De acordo com o Quadro 3, o tempo de trabalho em sala de aula (tempo de ensino) dos docentes é de vinte e seis horas semanais na Educação Infantil (creche),

de vinte horas na Educação Infantil (pré-escola) e de vinte e cinco horas no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Porém, nas respostas dos professores temporários, apareceram algumas contradições. Alguns afirmaram que a jornada tem trinta ou mais de trinta horas de trabalho em sala de aula com alunos.

Na Educação Infantil todos responderam de acordo com a legislação municipal, afirmando trabalhar menos de trinta horas semanais em sala de aula. Já nos Anos Iniciais, alguns docentes afirmaram trabalhar trinta horas em sala de aula (dois professores) ou mais de trinta horas (sete); um total de 28% em desacordo com o que está estabelecido pela lei.

Gráfico 7: tempo em sala de aula de acordo com os sujeitos de pesquisa

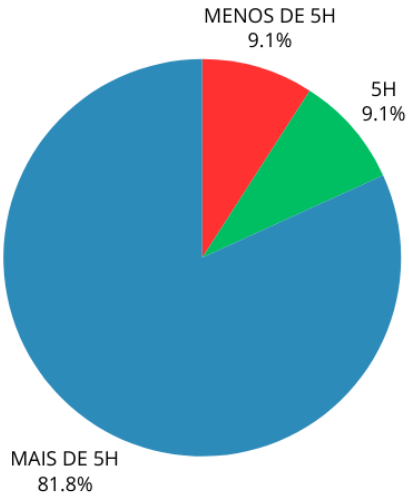


Fonte: elaborado pela autora.

Outra incompreensão que se expôs nas respostas foi em relação ao tempo de formação continuada em serviço e o tempo para planejamento (na escola e em local de livre escolha). De acordo com o Quadro 3 todas as etapas contam com duas horas de HTPC, duas horas para atividade em local de livre escolha, e de nove a dez horas de atividades correlatas - estas últimas de acordo com o artigo 23 devem ser usadas para “reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais e alunos, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, na

unidade escolar” (Lençóis Paulista, p.17, 2006). As respostas variaram bastante, não esclarecendo o tempo de cada atividade exercida.

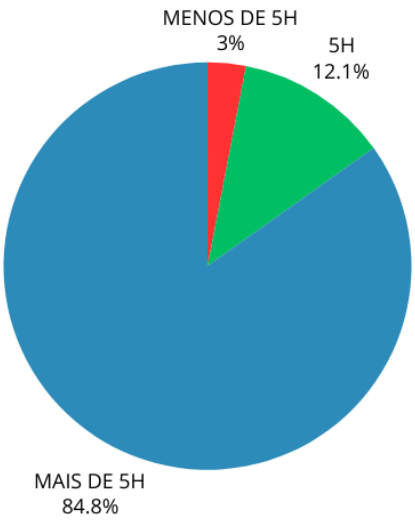
Gráfico 8: tempo de formação continuada em serviço de acordo com os sujeitos de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

A maior parcela dos professores iniciantes afirmou contar com mais de cinco horas para a formação continuada em serviço. Porém, outra parcela afirmou contar com cinco ou menos de cinco horas, mesmo que o regime de contratação seja semelhante para os sujeitos pesquisados. Sobre o tempo disponibilizado para o planejamento, as contradições se marcam novamente:

Gráfico 9: tempo de planejamento em serviço de acordo com os sujeitos de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

As diferenciações de respostas, nesse caso, foram mais acentuadas que a anterior. Dos respondentes, 3% afirmaram cumprir menos de cinco horas, 12,1% cinco horas e 84,8% mais de cinco horas para planejamento dentro de sua carga horária de jornada semanal.

Ao olharmos para a questão 4, do bloco B do questionário, “O tempo contratado de sua jornada de trabalho é suficiente para a realização de suas atividades profissionais?”, aproximadamente 73% dos professores afirmaram que o tempo de trabalho contratado não é suficiente para a realização de todas as atividades, seja entre os efetivos ou temporários. Algumas justificativas indicam fatores para essa insuficiência:

> *PEFI 1 “O tempo muitas vezes é insuficiente, pois há muitas avaliações externas e formações que são estipuladas “em cima de hora” ou com prazos curtos que atrapalham o planejamento já estipulado e exigem replanejamento das aulas e sequências didáticas”*

> *PEFI 8 “Além de planejar as aulas e atividades, temos que fazer gabaritos de avaliações externas e mudar o planejamento porque avisam dessas avaliações em cima da hora”*

O grande número de demandas externas tais quais a utilização de apostilas, avaliações de larga escala promovidas pelas editoras e também pelo Estado, faz com que muitas vezes o docente tenha de optar por prioridades, secundarizando conteúdos e até mesmo sua própria saúde (Barbosa, 2011). De acordo com Santos (2023), o aspecto empresarial que a educação escolar vem assumindo a partir da adoção de metas a serem cumpridas e avaliações em larga escala que quantificam resultados da aprendizagem, se intensifica com as políticas gerencialistas da NGP.

Outro fator relacionado à especificidade do trabalho docente é o fato de que o tempo de trabalho invade as horas privadas dos iniciantes, o que aparece em respostas que mencionam o “tempo insuficiente” e “acabamos levando trabalho pra casa”:

> *PEFI 21 “Muitas vezes acabamos levando trabalho para casa, devido a demanda que devemos cumprir”*

> *PEFI 14 “O tempo para a realização de todas as atividades profissionais com excelência não é suficiente, pois a demanda de atividades não é proporcional, acabo excedendo e levando mais tempo para cumprir”*

A culpabilização de si por não finalizar as demandas do trabalho aparece em “devido à falta de habilidade” e “nem sempre conseguimos realizar” nos relatos abaixo, carrega traços da formação social do professor (Martins, 2015).

É interessante as respostas que apontam a complexidade da tarefa de planejar e como isso se apresenta de forma mais exigente aos iniciantes na carreira:

> *PEDINF 1 “Devido à falta de habilidade, por estar começando na carreira, o planejar é complexo e detalhado, desse modo, acarretando em um tempo maior para sua execução”*
>
> *PEDINF 4 “Não, pois normalmente acabamos levando trabalho para casa porque nem sempre conseguimos realizar tudo o que é proposto na escola”*

Uma hipótese que se traça a partir dos dados obtidos é que o trabalho docente que deveria ser uma atividade consciente, em que os indivíduos partícipes se apropriam das objetivações produzidas pela humanidade, talvez passe a ser atividade alienada uma vez que o professor se torna alheio à finalidade do trabalho, enquanto categoria, que na sua especificidade escolar é produzir a própria humanização do gênero humano. Como a finalidade do trabalho passa a ser cumprir todas as demandas exigidas que lhe parecem alheia à especificidade e à natureza da educação, o trabalho assume o sentido de emprego em consonância com a proposta do capital.

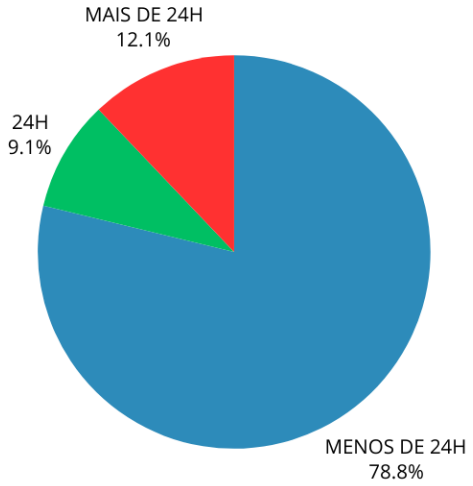
Se considerarmos ainda o ciclo de vida dos professores (Huberman, 2015,) o relato do PEDINF 1 estaria em total acordo com a etapa inicial de descoberta, choque com o real e tateamento, não havendo problematizações acerca do distanciamento da atividade de trabalho do sujeito que é por ela responsável.

Os professores que responderam afirmativamente para a suficiência do tempo contratado, por sua vez, totalizaram nove. Porém, não responderam de maneira unânime. A diferença entre eles é que cinco docentes, mesmo que tenham afirmado que o tempo de contrato é suficiente para realizar as atividades profissionais, asseguraram, nas questões subsequentes, que utilizavam mais tempo para finalizar as demandas e descreveram as atividades que realizam para além de seu horário na escola, como foi o caso do PEDINF 9, PEDINF 8, PEDINF 2, PEFI 19 e PEFI 16.

A questão 6 do questionário abordava as horas excedentes que os professores iniciantes utilizavam para, além da jornada de trabalho, na participação de atividades formativas e na realização de outras atividades didáticas. Os dados gerados reforçam

a resposta da questão 4, quando mais de 70% afirmaram que o tempo contratado não era suficiente para todas as atividades realizadas.

Gráfico 10: tempo de trabalho para além da jornada



Fonte: elaborado pela autora.

Para além da jornada na escola, uma das atividades que se destaca é a formação por conta própria que os docentes realizam. Alguns professores[18] escreveram que realizam formações presenciais e remotas do “Aprende Brasil”; alguns professores[19] também disseram realizar formações dos “Parceiros da Educação”; os professores PEFI 21 e PEFI 22 também disseram realizar formações do “Sesi PCMAT”. Todas essas formações estão associadas a grupos privados de ensino: o “Parceiros da Educação” recebe financiamento do BM e o “Aprende Brasil” e “Sesi PCMAT” do Instituto Península que, por sua vez, recebe financiamento do BM. Algumas destas formações são também contratadas pela Rede Municipal com recursos públicos da Educação Básica. Tais atividades formativas, por mais que estejam embutidas na jornada destes professores, se estendem para além dela, já que elas criam novas demandas aos docentes. Mais uma vez a formação continuada à distância foi apontada nas respostas:

[18] PEFI 1, PEFI 2, PEFI 3, PEFI 4, PEFI 6, PEFI 7, PEFI 8, PEFI 9, PEFI 11, PEFI 13, PEDINF 2, PEDINF 3, PEFI 18, PEFI 21, PEDINF 8, PEDINF 9.
[19] PEFI 3, PEFI 4, PEFI 7, PEFI 8, PEFI 9, PEFI 11, PEFI 14, PEFI 16, PEFI 18

> *PEFI 20 “Faço curso de formações na plataforma AvaMec, curso de formação da Abed e Só Educador”*
>
> *PEFI 13 “Cursos de capacitação à distância, elaboração de atividades para a turma e atividades diferenciadas para as crianças com dificuldades, correção de avaliações e preenchimento de várias fichas no Drive, etc”*

Diversas atividades pedagógicas foram citadas pelos professores para se referir àquelas que realizam fora da carga horária estabelecida em contrato. As principais foram o planejamento, a preparação de atividades voltadas ao ensino, os cursos e pesquisas.

> *PEFI 1 “Elaboração e impressão de atividades, adaptação de avaliações e atividades para aluno com surdez, preenchimento de fichas de avaliação de números e níveis de escrita exigidas pela escola”*
>
> *PEFI 5 “Cursos de alfabetização, leitura, jogos, planejamento, atividades adaptadas e complementares”*
>
> *PEFI 13 “elaboração de atividades para a turma e atividades diferenciadas para as crianças com dificuldades, correção de avaliações”*

Destaca-se o relato do PEFI 10 que demonstra um dispêndio de tempo e de condições materiais pessoais para o exercício da docência:

> *PEFI 10 “Eu comprei uma impressora (tanque) e durante o fim de semana imprimo atividades extras para os meus alunos, principalmente de matemática e português. Procuro novas dinâmicas em sites, artesanatos, confecção de brinquedos com material reciclável, coreografias para apresentações, lembrancinhas para datas comemorativas”*

Ao retomar a concepção teórica dessa pesquisa e a consequente concepção de ato educativo fica claro como a jornada é estendida, mesmo em uma cidade que atende a legislação, também para atender demandas que sequer fazem parte do trabalho docente, esclarecendo essa diferenciação entre tempo de ensino e tempo de trabalho. Artesanatos, coreografias para apresentações (sem o intuito de trabalhar conteúdos de arte específicos sobre dança) e lembrancinhas para datas comemorativas exemplificam essas demandas. Destarte, mesmo o que é previsto em lei não é suficiente para a extensão e intensidade da jornada docente.

Sobre o que foi aqui analisado, destaca-se os seguintes pontos:

1. Para esses iniciantes a itinerância entre redes de ensino ou entre escolas já está presente e aponta-se como fator de precarização, uma vez que enquanto iniciantes esses professores não se fixaram em um local de trabalho, possibilitando engajamento com a comunidade escolar e conhecimento dos alunos e rotina de trabalho;
2. Tempo de trabalho e de ensino se intensificam, se confundem e resultam na extensão deste tempo para o tempo de vida privado dos professores;
3. A incompreensão sobre a própria extensão da jornada converte-se nas contradições presentes nos dados e a culpabilização de si quanto às demandas apresentadas pelo emprego, o que passa a ser compreendido, dentro da realidade de alta divisão social do trabalho da sociedade capitalista, como problema individual do ser e não como consequência de um processo social, histórico, político e econômico em que estes sujeitos estão inseridos. Tais contradições foram constituídas, a partir do entendimento que se construiu com a análise dos dados, de uma formação inicial deslocada da articulação entre teoria e prática, um regime de contratação temporário e a ausência de uma sistematização da entrada nestes profissionais no exercício da docência;
4. Mesmo que o município estudado cumpra as exigências da legislação vigente, os fatores analisados apontam para a necessidade de uma política pública de acompanhamento e condições diferenciadas de trabalho para professores em início de carreira, pois, mesmo que tenham seus direitos garantidos, possuem especificidades diferentes dos demais docentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dessa dissertação inserida no contexto de um município do interior de São Paulo, que cumpre com as exigências legais da Lei do Piso, possibilitou a análise da jornada de trabalho de docentes em início de carreira e a problematização acerca dos principais desafios vivenciados por esses professores.

Das inquietações iniciais apresentadas na introdução, sobre a extensão da jornada docente e as condições de trabalho que favorecem um bom trabalho, fomentadas a partir participação no projeto “Possibilidades formativas e de acompanhamento de professores em início de carreira: experiência na rede municipal de ensino de Lençóis Paulista”, essa dissertação se constituiu em cinco capítulos para além do introdutório, com a finalidade de responder tais inquietudes. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as especificidades da jornada de trabalho dos professores iniciantes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - em uma rede de ensino.

Com licença poética ao utilizar-se do poema “O operário em construção” de Vinicius de Moraes, cada capítulo foi nomeado a partir de um verso ou estrofe do texto que traz como temática a categoria central da pesquisa: o trabalho. O primeiro capítulo teórico, intitulado “Olhar a própria mão: o trabalho como categoria de atividade vital do homem” discutiu justamente o sentindo de trabalho para a pesquisa, enquanto categoria marxista, de produção da própria vida enquanto atividade iminentemente humana sendo assim condição indispensável para a compreensão da jornada de trabalho dos docentes em início de carreira.

O capítulo seguinte, “Um operário em construção? Considerações sobre o trabalho docente”, abordou a especificidade do trabalho docente, auxiliando na resposta ao objetivo específico de identificar os componentes dessa jornada de trabalho, a partir da diferenciação da profissão docente das demais atividades produtivas, a problematização acerca da ambiguidade da docência entre a profissionalização e a proletarização, a historicidade na qual foi forjada essa atividade e o desvelamento das contradições a qual ela está submetida na sociedade do capital..

Em sequência, o capítulo “A compreensão desse instante (nada) solitário: a jornada de trabalho docente” retoma o objetivo geral acerca das especificidades da jornada docente e o objetivo específico de descrever as atividades realizadas na e

além da jornada de trabalho com vistas ao processo de ensino, pois apresenta dados teóricos da composição da jornada e as condições em que ela ocorre para os professores.

Adentrando a análise dos dados, “Olhar em torno: a jornada de trabalho docente na legislação” foi o capítulo que cumpriu com o objetivo específico de dissertar sobre as especificidades da jornada de trabalho à luz da legislação educacional, a partir da análise da implementação histórica da legislação federal e local acerca da jornada de trabalho docente e seus impactos na realidade da coleta de dados empíricos, compreendendo os fatos a partir da visão da totalidade e da universalidade sob o eixo histórico, político, social e econômico.

Por fim, “Uma nova dimensão: dados empíricos sobre a jornada docente dos professores iniciantes” analisou a jornada de trabalho dos professores iniciantes, descrevendo as atividades realizadas na e além da jornada de trabalho com vistas ao processo de ensino.

A análise dos questionários apontou fatores de precarização da jornada, tal qual a itinerância docente, a intensificação e extensão do tempo de trabalho e de ensino para os iniciantes, a culpabilização de si ao falhar nas demandas e a ausência de condições e políticas públicas específicas de acompanhamento de professores iniciantes a fim de evitar condições de trabalho alienantes.

A máxima “o professor trabalha pouco” problematizada na introdução dessa dissertação presente no imaginário de senso comum, continuou a ser refutada com o aprofundamento desse estudo, uma vez que compreendendo tempo de trabalho e tempo de ensino dimensionou-se a jornada docente como intensa e extensa. Houve a confirmação da hipótese inicial de que há ainda resistência política e social pelo reconhecimento e valorização profissional dos trabalhadores da educação – especificamente a jornada de trabalho – mesmo que se cumpra a legislação vigente para que essa valorização ocorra.

As dificuldades e limitações encontradas durante o trajeto de pesquisa originaram-se principalmente na ausência de uma política de Estado que paute a valorização docente, em específico a jornada de trabalho, e a escassa literatura que aborde a temática, que passou a ser crescente apenas após a aprovação da Lei do Piso. Também se aponta como limite a ausência da resposta de todos os professores aos questionários, o que restringiu a análise a uma parte dos iniciantes da rede.

A relevância acadêmica do estudo reside justamente em suas dificuldades e limitações, contribuindo tanto para a produção de literatura acerca da temática, quanto à proposta de estudos futuros que ultrapassem tais limitações. A proposta é que a se ramifique a partir desta dissertação, uma investigação da jornada docente para além do que já foi implementado com a Lei do Piso do Magistério, identificando quais são os limites dessa legislação para a valorização dos professores uma vez que mesmo uma rede municipal que obedece à exigência legal, como a que foi investigada, carece de um acompanhamento sistematizado desses iniciantes e de uma superação do tempo de trabalho proposto para a suficiência da extensão da docência. Encontrando os limites, caminhos seriam apontados para políticas públicas de valorização e modificações necessárias no Piso do Magistério.

Outro caminho de investigação se apresenta a partir de um dado decorrente da pesquisa que demonstrou a ausência de apropriação dos indivíduos pela própria condição objetiva de sua jornada, evidenciada pelas contradições presentes nas respostas sobre o tempo de trabalho, tempo de ensino e carreira. Estes apontam como fatores de alienação do trabalho, pois alheiam o trabalhador do seu processo de produção e privam a compreensão acerca das horas trabalhadas, o tempo designado para cada tipo de atividade e as possibilidades de evolução no cargo em curto, médio e longo prazo. Neste sentido, um recorte de pesquisa com todos os professores, temporários e efetivos, em uma rede de ensino investigando a compreensão de sua jornada de trabalho evidenciaria se tais fatores estão relacionados ao regime de contratação ou à um desconhecimento da classe docente, talvez intencional e com a pretensão de desmobilizar a classe na luta por direitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A educação em Mészáros:** trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Um banco melhor para um mundo melhor**. Relatório Anual [2024]. Washington: The World Bank

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

BARBOSA, Andreza; et. al. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e235807, 2021.

BARBOSA, Andreza; et. al. Estado do conhecimento sobre jornada de trabalho docente no ensino fundamental e médio. **Periódico Horizontes**, USF, Itatiba, SP – Brasil, v. 36 n. 2, 2018.

BESSI, Aline Pereira. **A constituição da atividade de trabalho docente:** formação da atividade-guia no professor iniciante. 2024. 114F. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2024.

BRASIL. **Lei n. 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. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 13.004**, de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 387, de 10 de maio de 2016.** 2016a. Disponível em: https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Legislacoes/portaria_ 387_2016_rede_PCR.pdf. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planos de Carreira e Remuneração:** contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2 de mai. 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 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. MEC: Brasília - DF, 2009. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. MEC: Brasília - DF, 2007. BRASIL.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. in MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 4, p. 41 - 61, 1991.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Neoliberalismo na educação paulista:** um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino. Bauru, SP: Editora Mireveja, 2023.

GOMES, Pedrina Viana; CRUZ, Shirleide Pereira Silva da. Produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente na América Latina (2000-2020). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 675-696, set./dez. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p 31-59.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 4, p.3-21, 1991.

LANA, Shirley Cristina Vieira. **A jornada de trabalho e as atividades extraclasse dos docentes de duas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte.** 2016. 164f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio. **A constituição histórica do processo de trabalho docente.** 2008. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LENÇÓIS PAULISTA. **Lei complementar nº 36.** De 12 de dez. de 2006. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, Plano de Cargos e Salários e Avaliação de Desempenho e dá outras providências.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievich. **Atividade, consciência, personalidade.** Bauru, SP: Mireveja, 2021.

MARIN, Alda Junqueira. **Técnicas do trabalho de investigação em educação:** em destaque o roteiro para análise documental inicial. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.130-143, jan. 2013. ISSN 2175-5604. doi:http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; et. al. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo, SP: Difel difusão editorial, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2008.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense. 1993.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Marcela Pergolizzi Moraes de. **Jornada de trabalho e remuneração de professores:** um estudo sobre a vigência da Lei do Piso Salarial na RMC. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

Painel de Monitoramento do PNE. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 03, abr. de 2024.

PNAD contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> . Acesso em: 03, abr. de 2024.

SANTOS, Franciele Del Vecchio Dos. **Precarização do trabalho docente no contexto da educação básica privada paulista**. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

SAVIANI, Dermeval.**Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma oitra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAYERS, Sean. **Marx and Alienation.** New York, Palgrave Macmillan, 2011. Disponível gratuitamente em: <https://seansayers.com/publications/>

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. in MATOS, Neide da Silveira Duarte de;
SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2008.

SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: SEMINARIO DE LA RED DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO

DOCENTE, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais** […]. Buenos Aires: Red Estrado, 2008. 1 CD-ROM.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica: Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194.

APÊNDICE I
ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

- TÍTULO DO DOCUMENTO:
- DATA DE PUBLICAÇÃO:
- LOCALIZAÇÃO:
- NÚMERO DE PÁGINAS:
- CUNHO DO DOCUMENTO:
- ASSUNTO:
- RESUMO:
- TIPO DE CIRCULAÇÃO:
- ORIGEM:
- AUTORIA:
- DESTINATÁRIOS:
- FINALIDADE:
- OUTRAS OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE II
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) professor(a),

Estamos realizando pesquisas na Rede Municipal de Ensino de Lençóis Paulista, parte do projeto "Possibilidades formativas e de acompanhamento de professores em início de carreira", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número do protocolo 69769423.800005398, que possuem como objetivos:

- Analisar as especificidades da jornada de trabalho dos professores iniciantes de educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais nesta rede de ensino; e
- Investigar o processo de transição entre a formação inicial do professor e a iniciação na docência.

Gostaríamos de sua colaboração para responder este questionário, destinado aos professores iniciantes da referida Rede, visando identificar suas concepções e percepções sobre a atividade de trabalho docente.

Suas respostas serão registradas em caderno de investigação e outros meios físicos utilizados pelas pesquisadoras e, somente depois do seu tratamento de forma anônima, é que os dados produzidos serão armazenados em nuvem, no Google Drive da conta institucional dessas, de modo a garantir a privacidade para preservar sua identidade na pesquisa. Apenas o nome do município não será omitido em algumas circunstâncias que tratarão das especificidades da referida Rede no que diz respeito às suas políticas em Educação.

Os dados obtidos por meio de sua participação serão apresentados pelas pesquisadoras predominantemente em suas dissertações que serão produzidas como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Escolar pela Unesp - Araraquara. Porém, parte das respostas, também tratadas de forma impessoal, poderá ser apresentada em trabalhos acadêmicos em eventos da área de Educação, na publicação de artigos e outros meios de divulgação científica.

Os riscos que podem vir a surgir da sua participação são mínimos, tais como a exposição do sistema municipal o qual exerce a profissão de professor e a possível identificação das respostas dadas pelos demais envolvidos na pesquisa, de forma que você poderá romper seu vínculo com as pesquisas a qualquer momento, sem que haja consequências por tal decisão. Qualquer desconforto poderá ser relatado às pesquisadoras para que medidas sejam tomadas de forma a garantir o seu bem estar, dialogando outras formas de continuar nas pesquisas ou declinando sua participação, conforme a necessidade e decisão do respondente.

A devolutiva dos resultados será feita presencialmente com todos os professores participantes, demonstrando o modo como os dados obtidos foram analisados, como o sigilo da identidade foi preservado, entre outros aspectos importantes da pesquisa e de sua participação, sendo oportunizado um espaço aberto para o diálogo entre pesquisadoras e participantes.

Ao longo de toda a pesquisa, ficaremos à disposição para tirar dúvidas e estabelecer contato quanto à participação dos envolvidos na investigação. Desse modo, disponibilizamos nosso email e telefone, bem como o link para acesso aos nossos currículos, onde poderá se obter informações sobre nossa trajetória acadêmica.

Gratas, desde já, pela colaboração,

Aline Pereira Bessi -Pesquisadora (14) 99666-9070 / aline.bessi@unesp.br http://lattes.cnpq.br/1074173215760990	**Karla Aparecida De Ataide Ravaneli** - Pesquisadora (14) 99118-3147 / karla.ataide@unesp.br http://lattes.cnpq.br/2993944473364656

Após ler o termo de consentimento livre e esclarecido, você aceita contribuir com a pesquisa respondendo o questionário abaixo?

- Sim. Li, concordo e aceito participar da pesquisa.
- Não, não concordo em participar da pesquisa.

APÊNDICE III

Bloco A - Informações pessoais

Este bloco possui o objetivo de conhecer melhor sua atuação na área de Educação. A sua caracterização anônima, com os devidos cuidados para garantir a preservação de sua privacidade e identidade, suas informações serão restritas somente às pesquisadoras para o controle do número de participantes (evitando a duplicidade de respostas) e a possibilidade de contato para posterior divulgação dos resultados da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1- Nome completo:

_____

2- E-mail:

_____

3- Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( )

Outro:_____

4- Idade:_____

5a- Qual sua primeira formação na área de Educação?

( ) Licenciatura em Pedagogia

( ) Licenciatura em outra área de conhecimento

( ) Outra:_____

5b- Qual foi o ano de término de sua formação inicial?

( ) Entre 1980 e 1990 ( ) Entre 1991 e 2000 ( ) Entre 2001 e 2010

( ) Entre 2011 e 2020 ( ) Em 2021 ( ) Em 2022 ( ) Em 2023

5c- Em qual sistema de ensino foi a sua formação inicial na área de Educação?

( ) Público ( ) Privado

5d- Em qual modalidade de ensino foi a sua formação inicial na área de Educação?

( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) EaD

5e- Registre o nome da instituição a qual realizou a formação inicial.

_____

5f- Você considera que sua formação inicial ofereceu conhecimentos sólidos para a atuação profissional? ( ) Sim ( ) Não **Justifique:**

_____

_____

_____

_____

6a- Você possui outra formação em nível superior na área de educação ou está cursando atualmente alguma dessas opções? Qual a área/foco da formação? (Exemplos de resposta: Especialização em "Educação Inclusiva"; Mestrado em "Educação Escolar"). Assinale quantas alternativas corresponderem à sua situação.

( ) Graduação em

_____

( ) Especialização em

_____

( ) Mestrado em

_____

( ) Doutorado em

_____

( ) Outro:

_____

( ) Não possuo

6b- Escreva o nome da(s) instituição(ões) que realiza(ou) essa(s) formação(ões).

_____

_____

7- Antes de se tornar docente, você já atuou em outra função na área de educação?

( ) Não

( ) Sim, como estagiário(a), por ( ) + de 5 anos ( ) até 5 anos

( ) Sim, como monitor(a) de creche, por ( ) + de 5 anos ( ) até 5 anos

( ) Sim, como inspetor(a) de alunos, por ( ) + de 5 anos ( ) até 5 anos

( ) Sim, como funcionário(a) de limpeza, por ( ) + de 5 anos ( ) até 5 anos

( ) Sim, como funcionário(a) da secretaria escolar, por ( ) + de 5 anos ( ) até 5 anos

( ) Sim, como _____, por ( ) + de 5 anos ( ) até 5 anos

8a- Em qual rede de ensino você iniciou sua carreira como professor(a)?

( ) Na Rede Municipal de Lençóis Paulista ( ) Em outra Rede Municipal

( ) Na Rede Estadual de São Paulo ( ) Em outra Rede Estadual

( ) Em uma instituição privada de ensino

( ) Outra:_____

8b - Há quanto tempo atua ou atuou como professor(a) nessa rede que iniciou?

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 ano ( ) 2 anos ( ) 3 anos

( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) Mais de 5 anos

9a- Há quanto tempo atua como professor da rede municipal de Lençóis Paulista? (Responda essa questão somente se NÃO iniciou a docência nesta rede de ensino)

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 ano ( ) 2 anos ( ) 3 anos

( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) Mais de 5 anos

9b- Qual é o cargo que você ocupa?

( ) Professor de Educação Infantil I – PEI I (creche, crianças de 0 – 3 anos)

( ) Professor de Educação Infantil II – PEI II (pré-escola, crianças de 4 – 5 anos)

( ) Professor de Ensino Fundamental I – PEF I (anos iniciais regulares e EJA)

( ) Professor Substituto – PEI

( ) Professor Substituto – PEF I

9c- Qual é o seu regime de contratação?

( ) Efetivo

( ) Contratação temporária

9d- Caso seja efetivo, qual a classe de evolução da carreira pertence?

( ) Classe A

( ) Classe B

( ) Outro _____

( ) Não sei informar

9d- Caso seja efetivo, você já teve alguma progressão na carreira durante o período que atua nesta rede?

( ) Não

( ) Sim, 1 progressão

( ) Sim, ____ progressões.

9e - Você considera favoráveis as formas de progressão na carreira adotadas por essa rede de ensino?

( ) Não ( ) Sim **Justifique:**

_____

_____

_____

_____

_____

9f- Em qual etapa ou ano escolar trabalha atualmente?

Educação Infantil	Ensino Fundamental - Anos Iniciais
( ) Etapa de 0 a 1 ano e 6 meses ( ) Etapa de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses ( ) Etapa de 4 anos a 5 anos e 11 meses	( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

9g- Qual o nome da escola em que trabalha atualmente?

_____

10- Já atuou em outra etapa de ensino ou ano escolar na Rede Municipal de Lençóis Paulista?

( ) Não ( ) Sim,

qual?_____

11- Já atuou em outra escola da Rede Municipal de Lençóis Paulista?

( ) Não ( ) Sim,

qual?_____

Bloco B - Jornada de trabalho

Este bloco possui o objetivo de conhecer a composição da jornada de trabalho dos participantes da pesquisa.

1- O seu tempo de trabalho em sala de aula é de:

( ) Menos de 30h semanais ( ) 30h semanais ( ) Mais de 30h semanais

2- O seu tempo de formação continuada em serviço, trabalho coletivo e individual na escola é de:

( ) Menos de 5h semanais ( ) 5h semanais ( ) Mais de 5h semanais

3- Em relação ao seu planejamento, quanto tempo você leva para planejar as atividades de sala de aula, avaliações e demais encargos?

( ) Menos de 5h semanais ( ) 5h semanais ( ) Mais de 5h semanais

4- O tempo contratado de sua jornada de trabalho é suficiente para a realização de suas atividades profissionais?
( ) Sim ( ) Não **Justifique:**

_____

_____

_____

_____

5- Quais atividades você realiza durante as horas de formação continuada institucionalizada, ou seja, junto à sua unidade escolar e à secretaria de educação, a qual você é contratado(a) para realizar?

_____

_____

_____

_____

_____

6 - Além das horas de trabalho na escola, quanto tempo por semana você destina para formação continuada não institucionalizada e demais atividades didáticas que não estão na sua jornada?

( ) Menos de 24h ( ) 24h ( ) Mais de 24h

7a- Descreva a formação continuada que realiza por conta própria e/ou as demais atividades que realiza além da escola para o trabalho pedagógico (planejamento, confecção de materiais, entre outras).

_____

_____

_____

_____

_____

7b- Descreva as demais atividades que realiza além da escola e de sua jornada para o trabalho pedagógico (planejamento, confecção de materiais, entre outras).

_____

_____

_____

_____

_____

Bloco C - A formação para e a iniciação na docência

Este bloco possui o objetivo de conhecer as concepções e percepções sobre a formação do professor para o exercício de sua atividade de trabalho.

1 - A sua opção pela formação na área da educação se iniciou:

( ) Logo após a conclusão do Ensino Médio na adolescência ( ) Durante a vida adulta

2 - Você já trabalhava quando iniciou sua formação na área de educação?

( ) Não ( ) Sim, como

_____

3 - Qual foi o principal motivo pelo qual escolheu ser professor(a)?

_____

_____

_____

_____

_____

4a - O que você esperava aprender no curso de licenciatura?

_____

_____

_____

_____

_____

4b - Essas expectativas de aprendizagem foram atendidas ao longo do curso?

( ) Não ( ) Sim **Justifique:**

_____

_____

_____

_____

_____

5a - Você realizou estágio presencial em alguma escola durante sua formação em licenciatura?

( ) Não

( ) Sim, **em uma escola** ( ) pública

( ) privada

5b - Caso tenha assinalado que realizou estágio, em qual etapa de educação atuou?

( ) Na Educação Infantil

( ) No Ensino Fundamental - Anos Iniciais

( ) No Ensino Fundamental - Anos Finais e/ou Ensino Médio

5c - A experiência de estágio ajudou para o seu processo de iniciação na docência?

( ) Não ( ) Sim **Justifique:**

_____

_____

_____

_____

_____

6a - Quando iniciou seu trabalho como docente, quais foram as principais dificuldades enfrentadas?

_____

_____

_____

_____

_____

6b - Enumere de 1 até 3 principais formas de apoio que você procurou ou procura para lidar ou resolver essas dificuldades. (Considere o número "1" como a forma de apoio que você mais procura).

( ) Professores mais experientes

( ) Professores com tempo de experiência similar

( ) Coordenador pedagógico

( ) Diretor escolar

( ) Estudos realizados na formação inicial

( ) Estudos realizados na formação continuada da Rede de Ensino

( ) Estudos realizados por conta própria

( ) Outro:

_____

_____

_____

_____

_____

7 - Enumere de 1 até 3 principais motivos pelos quais procura a/ necessita da formação continuada realizada por conta própria ou pela referida Rede (Considere o número "1" como o meio mais requisitado).

( ) Desenvolver/Aperfeiçoar atitudes e comportamentos relacionados à identidade docente

( ) Compreender melhor a realidade para identificar as necessidades do trabalho docente

( ) Apropriar os conteúdos escolares que devem ser ensinados aos alunos

( ) Apropriar os conhecimentos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento intencional da atividade de ensino

( ) Aperfeiçoar/desenvolver melhores formas de ensinar, planejar e avaliar a ação pedagógica

() Outros.

Quais?_____

_____

8a - Para você, o conhecimento teórico é importante para a atuação na prática?

( ) Não ( ) Sim **Justifique:**

_____

_____

_____

_____

_____

8b- O que é formação continuada para você?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9a- Quais os pontos positivos e negativos das formações continuadas organizadas pela Secretaria de Educação?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9b- Quais os pontos positivos e negativos das formações continuadas organizadas pela unidade escolar?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10- Caso queira escrever algo relacionado ao processo de iniciação à docência ou sobre a formação inicial e continuada que não esteja contemplado em nenhuma outra questão, use este espaço.

_____

_____

_____

_____