



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE
PROFISSIONAL (PPGE-MP)

SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL**

Brasília-DF

Abril 2026

SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana

Brasília-DF

Abril 2026

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, abril, 2026.

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana
Orientador
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dra. Ana Sheila Fernandes Costa
Examinadora Interna
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. João Francisco Migliari Branco
Examinador Externo
Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (USP)

Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado
Examinadora Interna (Suplente)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

Estou feliz por concluir essa etapa acadêmica. Posso dizer que foi um trabalho que exigiu muito empenho e dedicação, com vários desafios, mas também um exercício muito gratificante e feliz. Poder contribuir com debates tão importantes e necessários no contexto da docência de anos iniciais, refletir e instigar reflexões com relação ao estilo de trabalho e de vida dos tempos atuais foi uma experiência marcante!

Mas eu não percorri esse caminho sozinha. Muitas pessoas contribuíram para que eu chegasse até aqui e sem a ajuda de pessoas tão queridas, essa jornada não teria sido possível.

Primeiramente agradeço a Deus, com sua presença fiel tanto nos bons momentos, quanto nos tempos difíceis. Sei que tudo foi providência sua: a saúde, a inspiração, a capacidade de superação e a persistência da esperança diante de tantos desafios e descaminhos que temos presenciado na contemporaneidade.

Agradeço ao Alexandre, meu esposo amado que, do seu jeito discreto, sempre ofereceu apoio em todas as minhas aventuras. Agradeço às minhas filhas tão lindas, valentes e amadas, que me ajudaram tanto de várias formas, muitas vezes, me enchendo de confiança dizendo: “mãe, você consegue, vai lá! Você já conseguiu!”. Agradeço ao meu filho, também tão amado, sempre carinhoso comigo e prestativo a cada vez que precisei da sua ajuda. São fantásticos!

Agradeço ao meu orientador Professor Fernando, a quem tanto admiro. Um professor que não só ensina e orienta, como também instiga os seus alunos a irem além das fronteiras dos currículos e das burocracias administrativas, em busca de libertação. Um professor que ensina que a vida é para ser vivida e saboreada, não só para ser “perpassada” e “sofrida”.

Também não poderia deixar de agradecer à Professora Ana Sheila Fernandes Costa e ao Professor João Francisco Migliari Branco pelo seu profissionalismo, cuidado e assertividade nos momentos da qualificação e da defesa desta dissertação. Suas contribuições foram muito valiosas!

Por fim, agradeço de coração aos meus pais e irmãos tão presentes e amados, além dos colegas, professores e educadores amigos, que sempre me apoiaram muito e contribuíram de várias formas para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos, minha sincera GRATIDÃO.

PEREIRA. Soraia Gomes Araujo Sampaio. A intensificação do trabalho docente de anos iniciais em Escolas Classe públicas do Distrito Federal. 2026. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2026.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo ampliar a compreensão sobre a intensificação do trabalho docente em escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Particularmente, buscou-se identificar os principais contextos de intensificação laboral no âmbito da docência em quatro escolas públicas de anos iniciais situadas em diferentes regiões do Distrito Federal (Taguatinga, Guará, Ceilândia e Sobradinho) e a percepção dos professores acerca desses processos. Para este trabalho, partiu-se da definição de intensificação laboral como sendo um fenômeno social relacionado à implementação de novas demandas de trabalho em um mesmo limite temporal, que pode se apresentar tanto de modo objetivo como subjetivamente, ou das duas formas. Os estudos na área indicam que, nas últimas três décadas, a intensificação do trabalho docente tem se aprofundado no âmbito das escolas públicas brasileiras, particularmente, em decorrência das mudanças promovidas pelas recentes reformas gerencialistas de base neoliberal. Esta pesquisa exploratória essencialmente qualitativa aponta que a intensificação laboral tem se apresentado de maneira significativa nas escolas de anos iniciais da região do Distrito Federal. A pesquisa realizada indica que atualmente a intensificação do trabalho docente nessas escolas está relacionada principalmente aos seguintes fatores: superlotação das salas; falta de pessoas de apoio à inclusão escolar; aumento de controles e pressões em geral; aumento de trabalhos administrativos padronizados determinados de forma externa, muitas vezes relativos aos sistemas avaliativos externos; e perda de autonomia do professor sobre a organização e gestão do seu trabalho cotidiano. O estudo aponta ainda que os processos de intensificação laboral no contexto escolar observado têm provocado nos professores sentimentos importantes de frustração e desmotivação com a sua profissão, além de mal-estar e adoecimento. Também foi possível identificar a presença de processos de colonização e alienação do trabalho docente, tendo em vista a quantidade de demandas determinadas e controladas de forma externa, sob prazos definidos também externamente, que têm deixado os professores com pouco tempo para exercerem a sua profissão de forma autônoma e discricionária. Assim, a intensificação do trabalho docente tem colocado os professores em um ciclo de trabalhos que se sucedem, sem descanso, sob um regime constante de priorização das atividades mais urgentes, que os impede de ter momentos de reflexão sobre o próprio trabalho, planejamento de qualidade e cuidados básicos com a sua saúde. No intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação para os estudantes das escolas públicas de anos iniciais na região do Distrito Federal, foi elaborado um Produto Técnico, denominado “Protocolo RIT”, Protocolo de Redução da Intensificação do Trabalho docente, com propostas de ações técnicas e organizacionais no sentido de reduzir a intensificação no contexto organizacional dessas escolas.

Palavras-chave: Intensificação do trabalho docente. Políticas educacionais. Precarização do trabalho. Reformas educacionais. Trabalho docente.

ABSTRACT

This study aims to broaden the understanding of the intensification of teaching work in public elementary schools. Specifically, it sought to identify the main contexts of work intensification within the teaching profession in four public elementary schools located in different regions of the Federal District (Taguatinga, Guará, Ceilândia, and Sobradinho) and the teachers' perceptions of these processes. This work is based on the definition of work intensification as a social phenomenon related to the implementation of new work demands within the same time frame, which can manifest itself objectively, subjectively, or both. Studies in the field indicate that, in the last three decades, the intensification of teaching work has deepened in Brazilian public schools, particularly as a result of changes promoted by recent neoliberal managerial reforms. This essentially qualitative exploratory research indicates that work intensification has been significantly present in elementary schools in the Federal District region. The research conducted indicates that the current intensification of teaching work in these schools is mainly related to the following factors: overcrowded classrooms; lack of support personnel for school inclusion; increased controls and pressures in general; an increase in standardized administrative tasks determined externally, often related to external evaluation systems; and a loss of teacher autonomy over the organization and management of their daily work. The study also points out that the processes of work intensification in the observed school context have caused teachers significant feelings of frustration and demotivation with their profession, as well as discomfort and illness. It was also possible to identify the presence of processes of colonization and alienation of teaching work, given the excess of demands determined and controlled externally, under deadlines also defined externally, which have left teachers with little time to exercise their profession autonomously and discretionarily. Thus, the intensification of teaching work has placed teachers in a cycle of successive tasks, without rest, under a constant regime of prioritizing the most urgent activities, which prevents them from having moments of reflection on their own work, quality planning, and basic care for their health. In order to contribute to improving the quality of education for students in the early years of public schools in the Federal District region, a Technical Product, called "RIT Protocol," Protocol for Reducing the Intensification of Teacher Work, was developed, with proposals for technical and organizational actions aimed at reducing intensification in the organizational context of these schools.

Keywords: Intensification of teaching work. Educational policies. Job insecurity. Educational reforms. Teaching work.

SUMÁRIO

Sumário

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL.....	1
AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	5
SUMÁRIO.....	7
APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E DO TRABALHO DOCENTE	21
1.1 O novo, intenso e insalubre mundo do trabalho	21
1.2 Intensificação do trabalho na história moderna	23
1.3 O fenômeno da intensificação laboral.....	26
1.4 Efeitos da intensificação do trabalho	28
1.5 Pesquisas recentes sobre a intensificação do trabalho docente no Brasil.....	29
1.6 Intensificação do trabalho, “hipersolicitação” e saúde do trabalhador	32
1.7 Intensificação, expropriação do saber e desgaste coletivo	33
1.8 Gerencialismo, profissionalização e performatividade	34
1.9 Racionalização, burocratização e intensificação do trabalho docente.....	37
1.10 Democracia, controle e gestão educacional: novas dinâmicas.....	39
1.11 A influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais no desenho das reformas educacionais brasileiras nas últimas décadas	40
1.12 Enfim, a tragédia docente no Brasil.....	47
CAPÍTULO 2: O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E NA SEEDF	50
2.1 Reestruturação do trabalho docente, intensificação e qualidade educacional.....	50
2.1.1 A “Nova Gestão Pública” e o SAEB.....	53
2.1.2 As novas demandas do trabalho docente	56

2.1.3 Reformas gerencialistas, carreira e formação docente	58
2.1.4 Intensificação e a precarização do trabalho docente no Brasil	60
2.1.5 Intensificação e colonização do trabalho docente	63
2.1.6 Gênero, intensificação e autointensificação do trabalho docente	66
2.1.7 Intensificação e autonomia docente	68
2.2 Estrutura e funcionamento da SEEDF	70
2.2.1 Diretrizes pedagógicas	72
2.2.2 Professores em situação de contratação “Temporária”	74
2.2.3 O trabalho docente em classe	76
2.2.4 O trabalho docente extraclasse	79
CAPÍTULO 3: A PESQUISA EM ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL	82
3.1 Introdução	82
3.2 Metodologia da pesquisa	83
3.3 A seleção e o perfil das escolas	88
3.4 O desenvolvimento da pesquisa empírica	93
3.4.1 O uso do questionário, a observação estruturada e os grupos focais	94
3.4.2 Organizando os dados coletados, ponderando questões e iniciando as análises	97
3.5 Resultados e discussões a partir dos instrumentos e técnicas utilizadas	99
3.5.1 Dados gerais das escolas públicas no Distrito Federal	99
3.5.2 Observação estruturada: escolas, turmas, ENEEs e pessoas de apoio	100
3.5.3 Observação estruturada: organização do trabalho docente coletivo e individual ..	106
3.5.4 Questionário: perguntas gerais sobre a intensificação laboral	109
3.5.5 Questionário: formulário NMS (Nível Mínimo de Suporte)	113
3.5.6 Grupos focais: percepções gerais	117
3.5.7 Grupos focais: sobre turmas com alto nível de intensificação com relação à falta de apoio	119
3.6 Análises gerais	123

3.6.1 A intensificação no contexto “em classe”: superlotação e falta de pessoas de apoio à inclusão	124
3.6.2 A intensificação no contexto “em classe”: necessidade de pessoas de apoio à inclusão com atribuições pedagógicas	130
3.6.3 A intensificação no contexto “em classe”: falta de apoio geral	132
3.6.4 A intensificação no contexto “extraclasse”: burocracias e sobrecarga de trabalho	134
3.6.5 Intensificação: mal-estar, adoecimento e outras questões	139
3.6.6 Intensificação: relações com a gestão escolar local	141
3.6.7 Intensificação: desvalorização profissional e sentimento de culpa	142
3.6.8 Intensificação, burocratização, colonização e alienação do trabalho docente	145
CAPÍTULO 4: PRODUTO TÉCNICO	153
4.1 Apresentação	153
4.2 Introdução e justificativa	154
4.3 Protocolo RIT, “Redução da Intensificação do trabalho”	155
4.4 Comentando e refletindo sobre as medidas sugeridas	162
4.5 Resultados esperados	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS	188
LISTA DE SIGLAS	189
APÊNDICES	190
Apêndice A - TCLE	190
Apêndice B - Roteiro Observação do Trabalho Coletivo	191
Apêndice C - Roteiro Observação do Trabalho Individual	192
Apêndice D - Questionário: perguntas gerais	193
Apêndice E - Questionário: formulário NMS	194
Apêndice F - Roteiro do Grupo Focal	195

Apêndice G - Parecer Consubstanciado do CEP	196
Apêndice H - Resultados do questionário, parte 1: gráficos de pizza	200
Apêndice I - Resultados do questionário, parte 2: formulário NMS	204
ANEXOS	207
Anexo 1 - Organização e trabalho coletivo nas 4 escolas pesquisadas	207
Anexo 2 - Trabalhos individuais nas 4 Escolas Classe.....	208
Anexo 3 - Exemplo de formulário para avaliação individual Psicogênese	209
Anexo 4 - Exemplo de calendário de reuniões coletivas dos professores	210
Anexo 5 - Exemplo de formulário para mapeamento ortográfico individual dos alunos.....	211
Anexo 6 - Exemplo de formulário para acompanhamento das aprendizagens individuais – português	212
Anexo 7 - Exemplo de formulário de acompanhamento das aprendizagens individuais - matemática.....	213

APRESENTAÇÃO

Em mais de vinte e cinco anos de trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuando na maior parte desse tempo como professora de anos iniciais do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de perceber, com clareza, o processo de intensificação do trabalho pelo qual nós professores dessa etapa escolar temos passado nos últimos tempos, no contexto das chamadas “Escolas Classe”. Ao longo desse período, pude observar a ocorrência de mudanças significativas no modo de gerir e organizar o trabalho pedagógico escolar. Essas mudanças envolveram a instituição de novas demandas de trabalho e novos procedimentos obrigatórios, sem que houvesse um redimensionamento dos outros trabalhos tradicionais da docência e sem que as nossas condições de trabalho fossem adaptadas satisfatoriamente às novas responsabilidades.

Uma das mudanças que acompanhei ao longo desse tempo foi a adoção do modelo da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como abordagem principal e obrigatória a ser utilizada nas escolas de anos iniciais para avaliar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças em fase de alfabetização. Outra mudança ainda mais significativa no contexto das escolas de anos iniciais tem sido a inclusão escolar. A cada ano que passa, mais estudantes com necessidades educacionais especiais vêm marcando a sua presença nas classes comuns.

Nas últimas décadas, como professora de anos iniciais, pude presenciar e vivenciar o aumento gradativo e contínuo no número de estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEEs) presentes nas classes comuns inclusivas e a progressiva reorganização do trabalho docente em busca de atender, da melhor forma possível, a essa nova demanda laboral. O aumento na diversidade de estudantes atendidos nessas classes modificou a organização do trabalho docente nas escolas da região, exigindo dos professores uma grande adaptação, inclusive de formação continuada, para atender a essa nova e exigente atividade e responsabilidade. O planejamento e o acompanhamento das aprendizagens, assim como a gestão do ambiente e da disciplina da sala de aula, tornaram-se notavelmente mais complexos.

Recentemente, nos últimos dez anos, e especialmente após o período da pandemia ocorrida em 2020, também pude acompanhar outras mudanças muito impactantes no contexto das Escolas Classe do Distrito Federal: a implementação dos sistemas avaliativos externos; o incremento nos tempos de formação continuada; e ainda as novas exigências quanto a relatórios detalhados de avaliação individual.

O surgimento de atividades relacionadas ao acompanhamento direto das aprendizagens dos estudantes nas escolas de anos iniciais de forma externa pelos coordenadores das regionais de ensino foi uma preparação para a implementação do novo sistema de avaliações externas próprio da região, o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAE-DF).

Primeiramente surgiram pedidos (obrigatórios) para que nós professores preenchêssemos relatórios envolvendo mapeamentos detalhados das aprendizagens dos estudantes com relação à leitura, ortografia e cálculos matemáticos com a finalidade de acompanhamento externo das aprendizagens pelos coordenadores externos. Depois surgiram avaliações padronizadas elaboradas com o objetivo de fazer diagnósticos das aprendizagens dos estudantes de forma externa. Às vezes, tínhamos devolutivas dessas avaliações “informando” as dificuldades dos estudantes. Aquilo me incomodava pessoalmente porque parecia que estavam dizendo que eu não tinha esse conhecimento, como se eu precisasse de ajuda para identificar as dificuldades dos meus alunos, com quem eu convivia e trabalhava diariamente.

Por fim, tenho acompanhado com preocupação o processo de implementação oficial do SIPAE-DF nas escolas de anos iniciais da região. Em 2025, tornaram-se obrigatórias, nas escolas públicas de anos iniciais da região, avaliações diagnósticas elaboradas e controladas de forma externa, com frequência bimestral. Trata-se de um sistema próprio de avaliações externas regionais que não se sobrepõe às avaliações nacionais do SAEB, mas que as complementa. Isso significa que, em alguns anos, os estudantes terão de responder às avaliações de ambos os sistemas e os professores também precisarão lidar com os dois sistemas simultaneamente.

Dessa forma, os dados de acompanhamento individual das aprendizagens escolares, que antes ficavam apenas nos cadernos dos professores e coordenadores escolares locais, agora precisam ser registrados também em outras plataformas para visualização e controle externo. Junto à aplicação das avaliações externas, chegam para os professores novas tarefas relacionadas ao preenchimento de formulários e relatórios em sistemas que muitas vezes apresentam diversos problemas, inclusive porque dependem de internet estável e aparelhos celulares e computadores nem sempre disponíveis nas escolas da região.

Além disso, as novas demandas decorrentes dos sistemas avaliativos chegam às Escolas Classe com prazos apertados definidos por gestores externos, de forma que nós professores, regentes diretos das classes, temos pouco ou nenhum espaço para opinar sobre se concordamos ou não com os procedimentos adotados.

Sobre esse contexto, percebo que, embora a avaliação diagnóstica faça parte do trabalho escolar, sendo um componente intrínseco à atividade docente tradicional, os sistemas avaliativos padronizados externos trazem às escolas uma nova configuração dessa atividade no âmbito do trabalho docente, e tem gerado consequências que precisam ser consideradas pelos gestores, inclusive com relação à intensificação laboral.

Também nos últimos anos, especialmente depois do período da pandemia, pude observar que as reuniões pedagógicas coletivas, realizadas semanalmente às quartas-feiras no contraturno escolar, foram se tornando tempos de trabalho cada vez mais cansativos e prolongados. Muitos dos temas que antes eram tratados de forma breve ou em pequenos grupos de interesse (em outras ocasiões), agora têm sido tratados nos espaços da reunião coletiva semanal. Ademais, notei que as reuniões coletivas das quartas-feiras passaram a ser destinadas frequentemente para a realização de cursos, o que antes era muito raro de se ver nas Escolas Classe.

Nesse contexto, observo a preocupação dos gestores com a formação continuada do coletivo de professores nas Escolas Classe se renovou. Contudo, embora reconheça a importância da minha formação continuada e a tenha como valor, também percebo que a destinação desses momentos para cursos tem reduzido o tempo disponível para tratar de outros aspectos da organização escolar, contribuindo para o aumento da sobrecarga de trabalho no âmbito da docência nos anos iniciais. Isso ocorre porque as pautas que não são tratadas na quarta-feira geralmente são remarcadas para o dia seguinte ou para a semana seguinte, ocupando na maioria das vezes o tempo que deveria ser destinado às coordenações individuais. O resultado é que nós professores acabamos levando mais trabalhos para fazer em casa porque, na escola, o tempo se torna ainda mais restrito para desenvolver tudo que é necessário no contexto da docência em anos iniciais.

Outra questão que observei nesse contexto de ampliação e intensificação do trabalho docente nas escolas públicas de séries iniciais foi o incremento na quantidade, na extensão e na qualidade dos Relatórios de Avaliação Individual dos estudantes, os chamados RAVs. Essa mudança certamente reflete um avanço na qualidade nos relatórios, mas, quando se olha o contexto do trabalho docente como um todo, é fácil perceber que ela significa mais um ponto de sobrecarga para o professor, tendo em vista tantas outras demandas que também se tornaram mais complexas.

Sobre a forma de mensurar o aprendizado dos alunos, eu observo que, há décadas, na rede pública de ensino do Distrito Federal, utilizava-se para avaliar os estudantes de anos

iniciais um modelo de menção em forma de “notas”, depois, este sistema foi substituído por relatórios individualizados, porém breves. Então, os relatórios avaliativos foram se tornando mais detalhados e complexos. Atualmente, trata-se de uma avaliação individualizada bimestral bastante extensa, trabalhosa e demorada de se fazer. Entendo que essa nova realidade precisa ser considerada pelos gestores no contexto da organização do trabalho docente com relação às condições de tempo necessárias ao seu desenvolvimento.

Nesse ponto, percebi que o trabalho docente, aparentemente mais “avaliado” “qualificado” e “profissionalizado”, corria o risco de perder qualidade real, em vez de ganhar. Ocorreu-me que a necessidade de ficar preenchendo formulários sobre as aprendizagens dos estudantes para coordenadores externos estava reduzindo o meu tempo para planejar atividades e estratégias para lidar com essas mesmas dificuldades diretamente com os meus alunos. Essa situação parecia ainda mais problemática à medida que as avaliações diagnósticas externas iam ocorrendo na escola de forma cada vez mais frequente. É que o tempo na escola é sempre muito limitado tendo em vista a necessidade de se trabalhar um currículo que é muito amplo, especialmente quando se tem como parâmetro uma educação voltada ao estudante visto de forma integral.

Da mesma forma, os cursos de formação continuada, tão importantes, necessários e valorosos para que se melhore a qualidade do ensino nas escolas em geral, quando inseridos em um contexto de sobrecarga e adoecimento, podem tornar-se pouco produtivos, ainda que se trate de cursos de excelente qualidade. Diante de uma imensidão de trabalhos urgentes para desenvolver, precisando corrigir avaliações e atividades dos alunos, sentindo-se cansados e ainda preocupados com tantas situações que surgem na escola, percebo que alguns professores preferem atender a essas demandas a participar de cursos, por excelentes que sejam.

Por fim, ressalto minha percepção de que, ao imporem a nós professores da Escola Classe tantos novos trabalhos, exigências e pressões, os gestores da escola pública, muitas vezes, parecem desconhecer e desconsiderar a complexidade do trabalho que a regência de classes nos anos iniciais, atualmente, representa por si só.

A docência em anos iniciais é um trabalho complexo que exige muito do professor, tanto fisicamente, quanto emocionalmente. Organizar e conduzir uma classe com diversas crianças, em um espaço fechado como é o da sala de aula nas escolas da região, por cinco horas seguidas, evitando que se machuquem, e ainda esperar que todas elas aprendam algo a cada dia, em si, já pode ser considerado um desafio enorme. Exigir do professor, além das cinco

horas de regência diárias, de segunda a sexta-feira, trabalhos igualmente exaustivos também no contraturno das aulas, parece-me insensato e desumano.

Contudo, hoje eu entendo que o processo de intensificação laboral não é exclusivo do trabalho docente escolar, ao contrário, trata-se de um fenômeno global que está atingindo de forma direta e ampla as mais diversas profissões nos mais diversos contextos de trabalho na atualidade, tal como os estudos indicam (DAL ROSSO, 2008; ALVES, 2022).

Pela sua abrangência e efeitos diretos na vida e no trabalho dos profissionais em geral, a intensificação laboral tem se apresentado como um tema atual e relevante para pesquisas nos campos da sociologia, psicologia, filosofia, saúde, educação e outros. Ademais, os estudos também determinam que a intensificação é um processo que não necessariamente resulta em eficiência profissional e qualidade do serviço, especialmente em se tratando do trabalho docente escolar.

Então, ao ter a oportunidade de desenvolver um projeto de pesquisa próprio, buscando um tema de pesquisa que fosse relevante e capaz de contribuir para a melhoria das minhas condições de trabalho, assim como dos meus colegas professores, repercutindo positivamente na qualidade do ensino nas escolas da região, encontrei o tema que julguei o mais coerente a ser aprofundado diante das minhas inquietações: a intensificação do trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado Profissional (PPGE-MP), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do professor Fernando Bomfim Mariana, coordenador do campo de pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação" nesta Universidade.

Trata-se de uma pesquisa empírica essencialmente qualitativa, de caráter exploratório, com a utilização de abordagens qualitativas e quantitativas, que busca ampliar a compreensão sobre os processos de intensificação do trabalho do professor no contexto organizacional das escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental, ligadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). As perguntas norteadoras desta pesquisa foram: de que forma a intensificação laboral vem se configurando no contexto do trabalho docente dos anos iniciais em escolas públicas no Distrito Federal e qual tem sido a percepção dos professores sobre os processos de intensificação do seu trabalho nesse contexto.

De maneira ampla, o trabalho docente pode ser definido como sendo “todo ato de realização no processo educativo” (“trabalho docente”, em Dicionário Gestrado, 2010). O termo “trabalho docente”, portanto, não se refere apenas ao trabalho do professor na sala de aula, no contexto do processo de ensino formal, mas abrange também o trabalho de toda a equipe escolar, em todas as ações que envolvem o processo educativo. Trata-se de uma atividade complexa e extensa, que abarca mais do que apenas o trabalho desenvolvido pelos professores regentes de classe diretamente com os alunos.

Nota-se que, nos últimos tempos, o trabalho docente tem se tornado uma atividade ainda mais abrangente. Em decorrência das mudanças implementadas pelas recentes reformas educacionais no Brasil, as autoras Assunção e Oliveira (2009) falam em uma “dilatação” legal do que sejam as atribuições dos profissionais da educação e, especialmente, dos professores regentes de classes. Para além do planejamento das aulas e do atendimento direto aos alunos, hoje, o trabalho docente precisa contemplar ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, a aplicação de avaliações externas, entre outras funções.

Naturalmente, os professores continuam sendo considerados como os principais encarregados pelo processo educativo, sendo eles tidos como os primeiros responsáveis pelo

desempenho dos alunos e do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, os professores permanecem essenciais para o desenvolvimento da educação brasileira e encontram-se no centro das disputas em torno do currículo, da avaliação e dos rumos da educação pública nacional.

As recentes reformas gerencialistas advindas da lógica mercantilista neoliberal têm implementado mudanças que tornam o trabalho do professor, além de mais abrangente, cada vez mais sujeito aos mesmos parâmetros administrativos do mercado em geral. No atual contexto histórico, com o fortalecimento da extrema direita no Brasil e no mundo ocidental, percebe-se que as reformas educacionais de base neoliberal têm ganhado ainda mais adeptos e prosperado na implementação de um modelo de educação em sintonia com os interesses conservadores do mercado.

A construção de uma concepção de qualidade educacional assentada na racionalidade técnica e nos princípios econômicos contou com prescrições e incentivos por parte dos especialistas a serviço dos organismos internacionais (Silva; 2009). Entre as publicações do Banco Mundial com orientações para melhorar a qualidade da educação no país segundo os seus critérios, destaca-se a análise publicada em 2014, sob o título “Professores excelentes: como melhorar a qualidade da educação na América Latina e Caribe”.

Esse documento, divulgado como sendo uma “ajuda” aos gestores nacionais para corrigirem os rumos da política educacional instituída até então no país, indicava que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos estariam ligados diretamente aos problemas de má gestão da educação pública e ao fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. No entanto, as orientações dos especialistas do Banco Mundial desconsideravam as particularidades da realidade brasileira, as condições de trabalho nas escolas do país e as relações entre as questões econômicas e sociais com os problemas de aprendizagens dos estudantes.

Os especialistas do Banco Mundial indicavam que deveriam ser feitos fortes investimentos em sistemas avaliativos externos e que os professores deveriam ser responsabilizados diretamente pelos resultados das avaliações padronizadas externas. A responsabilização sugerida deveria envolver de bonificações e punições, incluindo exposição, desmoralização pública e demissão, como forma de “motivação” para que os professores melhorassem o seu desempenho e dos estudantes. Segundo essa lógica, os professores seriam mais “motivados” a se esforçar se estivessem sob constantes avaliações e pressões,

independentemente do contexto escolar e das condições de trabalho a que eles estivessem submetidos. Além disso, os critérios para avaliação dos professores também seriam definidos de forma externa e autoritária.

Dessa forma, as mudanças implementadas pelas reformas educacionais brasileiras nas últimas décadas sofreram forte influência de organismos internacionais que difundiam valores e modelos de forma desconectada com a realidade nacional. Concordando com os especialistas externos, os gestores educacionais brasileiros multiplicaram os instrumentos de controle, avaliação, fiscalização, responsabilização e pressão externa nas escolas do país.

No entanto, esse modelo de gestão ainda não foi capaz de mostrar resultados positivos claros, embora, tenha contribuído para o enfraquecimento dos projetos político-pedagógicos escolares, para a implementação de currículos empobrecidos e desprovidos de pensamento crítico, e ainda para a burocratização e intensificação do trabalho docente nas escolas públicas do país.

Buscando melhorar a produtividade e a eficiência do ensino público segundo os parâmetros do mercado competitivo, as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas têm envolvido também uma redução da autonomia do professor para desenvolver projetos voltados para realidades locais. Além disso, observa-se uma forte tendência de precarização das condições de trabalho nas escolas do país. Jornais de grande circulação divulgam manchetes dizendo que, no Brasil, o número de professores concursados efetivos atuando nas redes estaduais nunca foi tão baixo na história recente.

No Distrito Federal, a maioria dos professores regentes das classes de anos iniciais nas escolas públicas trabalham sob o regime de contratação temporárias e são submetidos a condições de trabalho e salário consideravelmente inferiores com relação aos efetivos. As mudanças implementadas pelas recentes reformas educacionais têm promovido até mesmo uma alteração quanto ao modelo de gestão de carreira dos professores, que têm se tornado cada vez mais caracterizada pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade (Oliveira, 2021).

Tendo em vista esse cenário, Evangelista (2017) alertou que o trabalho docente e a escola pública brasileira vivenciam na atualidade uma tragédia de vastas proporções. Segundo ela, ao fortalecer interesses privados, os direitos conquistados desde a Constituição Federal de 1988 estão sendo retirados, enquanto se procura manipular a opinião pública em torno de um conceito de qualidade questionável e instrumentaliza-se os professores para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada. A autora explica que se trata de um processo de

direitização, com base em princípios neoliberais, que busca “*melhorar a educação* (grifo meu)” utilizando-se de violência, medo, controles externos e ameaças de demissão, como se esses processos fossem levar a educação a um outro patamar de “qualidade”.

Além de tudo, as mudanças implementadas repercutem também sobre a identidade e a profissão docente (Assunção; Oliveira, 2009). Aliadas à deterioração dos salários e das condições de trabalho, as políticas educacionais oficiais têm introduzido novas formas de controle e intensificação do trabalho docente que tomam como objeto de governo a subjetividade dos professores, especialmente das professoras. Dessa forma, a intensificação laboral tem chegado para os docentes pelo aumento de demandas objetivas de trabalho, mas também por meio de apelos subjetivos, a partir do estímulo à sentimentos de *autorresponsabilização e autointensificação*.

A intensificação do trabalho se situa nesse contexto de disputas entre trabalhadores e capitalistas, que buscam defender seus interesses. De um lado, os capitalistas desejam a maior produtividade possível ao menor custo possível, almejando maiores lucros, e, por outro lado, o trabalhador procura fazer o seu trabalho com o menor desgaste e sofrimento possível, tentando manter algum nível de conforto e qualidade de vida. Inseridos nesse contexto, estão em jogo também os ideais democráticos da educação pública e o futuro das crianças e dos jovens que frequentam as escolas públicas.

Os efeitos da intensificação laboral sobre professores e a educação pública são muitos e preocupantes. A intensificação diminui os tempos de intervalo durante o horário de trabalho, criando uma sobrecarga crônica e persistente (Hargreaves, 1998). Além disso, ela dificulta o aperfeiçoamento profissional e expõe os professores a problemas de saúde ou ao agravamento de doenças pré-existentes, aumentando a incidência de absenteísmo e mal-estar no trabalho (Hargreaves, 1998; Assunção; Oliveira, 2009). Dessa forma, a intensificação pode atingir a qualidade do trabalho dos docentes e a qualidade da escola pública de várias formas.

Tendo em vista a gravidade dos potenciais efeitos negativos da intensificação laboral no âmbito da docência a curto, médio e longo prazos, pesquisas cuidadosas e aprofundadas sobre os processos de intensificação do trabalho docente nas escolas do país são necessárias e urgentes. Por isso, sob um olhar crítico, buscou-se desenvolver esta pesquisa de forma atenta, observando a rotina laboral dos professores de anos iniciais em algumas escolas públicas da região do Distrito Federal, situando os processos de intensificação laboral nesses contextos e refletindo sobre eles.

Então, para este trabalho dissertativo, no primeiro capítulo, propõe-se uma reflexão mais ampla sobre as “mudanças no mundo do trabalho e do trabalho docente”. Entre as mudanças recentes citadas estão a intensificação, a burocratização com os novos sistemas informatizados, o gerencialismo e os novos ideais de performatividade.

No segundo capítulo, intitulado “O trabalho docente no Brasil e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)”, o foco volta-se para as reformas gerencialistas que resultaram na reestruturação do ensino e do trabalho docente no Brasil, e na SEEDF, nas últimas décadas, com consequências também para a carreira e a formação docente. Além disso, apresenta-se brevemente a SEEDF, sua estrutura, funcionamento e a forma como os trabalhos docentes são organizados atualmente nesta rede de ensino.

O terceiro capítulo apresenta “A pesquisa em escolas do Distrito Federal”, apontando o caminho metodológico percorrido durante o desenvolvimento deste trabalho, a seleção e o perfil das escolas, a escolha das técnicas a serem utilizadas, o desenvolvimento, os resultados e as discussões iniciais, até chegar às análises gerais por categorias e às conclusões finais da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta o produto técnico construído tendo em vista os contextos de intensificação identificados na pesquisa empírica. Esse produto técnico, denominado “Protocolo RIT”: Redução da Intensificação Laboral do trabalho docente, propõe algumas ações práticas específicas visando reduzir a intensificação do trabalho docente em escolas públicas de anos iniciais na região do Distrito Federal.

Por fim, as considerações finais retomam as discussões levantadas sobre o fenômeno da intensificação do trabalho docente, destacando os resultados apontados pela pesquisa empírica e refletindo sobre possíveis contribuições desta pesquisa com relação à realidade observada na SEEDF e, de forma mais ampla, quanto às discussões sobre a intensificação do trabalho docente de anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras em geral.

CAPÍTULO 1: MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E DO TRABALHO DOCENTE

1.1 O novo, intenso e insalubre mundo do trabalho

No curso da história moderna, para manter o padrão de lucratividade das indústrias e das grandes empresas, o capitalismo vem se reinventando e criando formas renovadas de exploração do trabalhador, que precarizam e intensificam ainda mais o seu trabalho. Dessa maneira, apresentando-se como capitalismo reinventado, o neoliberalismo tem impulsionado fortes mudanças no processo produtivo, promovendo novas configurações do trabalho e do tempo de trabalho, com reflexos importantes também no tempo de não trabalho (Cardoso, 2013), com grande potencial destrutivo para a classe trabalhadora. Essa nova configuração tem gerado o que Giovanni Alves (2022) chamou de uma “precarização radical do trabalho”.

No Brasil, o neoliberalismo manifestou-se a partir da década de 1960, como uma nova ordem social e econômica, encontrando um terreno fértil para progredir. O que se assistiu nas quatro décadas seguintes, com o predomínio da agenda neoliberal, foi a restrição dos direitos sociais e trabalhistas conquistados anteriormente. A partir de 1990, “o mundo do trabalho foi o alvo das ações neoliberais, destacado pela crescente precarização nas ocupações e formação de enorme excedente da força de trabalho às necessidades do capital produtivo, cada vez mais submetido à lógica da dominância financeira” (Poshmann, apud Campos, 2020, p. 36).

Nesse cenário, a intensificação laboral esteve relacionada à imposição de “*mais trabalho*” (Dal Rosso, 2008), a ser executado por um mesmo trabalhador dentro de um mesmo intervalo de tempo. Trata-se de um fenômeno que pode ser caracterizado como um conflito social próprio do modo de produção capitalista, no qual se confrontam os interesses de trabalhadores e empregadores. Segundo Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho é “desesperadamente” buscada pelos administradores de negócios como uma maneira de vencer a corrida da competição com outras empresas, em busca de lucros sempre maiores. Por outro lado, reduzir a intensificação laboral significa uma luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e uma qualidade de vida melhor.

Assim, a contemporaneidade tem sido marcada por dinâmicas de poder que influenciam diretamente a organização do trabalho, favorecendo processos de precarização e intensificação

laboral, ao mesmo tempo em que impõem uma racionalização sobre a vida social, individual e psíquica do trabalhador. Nesse contexto, Safatle e outros (2020) observaram que o neoliberalismo, como forma de vida e organização social, teria (até mesmo) o papel de “gerir” o sofrimento psíquico do trabalhador; análise bem desenvolvida no livro intitulado “Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico”.

Segundo os autores desse estudo, a governança do sofrimento psíquico envolveria dois sentidos principais: o de “gerar”, no sentido de dar origem ao sofrimento, e o de “gerenciar”, no sentido de administrar o sofrimento. Assim sendo, o neoliberalismo poderia ser visto como uma forma de vida com poderes para administrar os sentimentos dos trabalhadores a favor da própria sobrevivência do capitalismo, valendo-se de estratégias que se manifestam atualmente tanto no âmbito do trabalho, quanto da linguagem e do desejo.

Então, em vez de conceber o sofrimento em seu sentido clássico, como de um tipo de transtorno que atrapalha a produção e o desenvolvimento da pessoa no trabalho, ele é visto, pelo ponto de vista neoliberal, como algo passível de ser administrado para extrair ainda mais produtividade do trabalhador. Nesse contexto de neoliberalismo exasperado, busca-se obter do trabalhador “o máximo de cansaço com o mínimo risco jurídico, o máximo de engajamento no projeto, com o mínimo de fidelização recíproca da empresa” (Safatle et al., 2020, p. 9).

Junto à ascensão do neoliberalismo nos anos de 1970, observou-se também a reformulação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Segundo os autores, esse documento foi compreendido como uma vitória da “*hegemonia da depressão*” e alterou a clínica tradicional, inserindo no rol de doenças tratáveis clinicamente, doenças concebidas com o objetivo de melhorar a performance no trabalho. A partir da divulgação do Manual reformulado, pôde-se observar na sociedade em geral uma exploração cada vez maior de fármacos para fins relacionados ao desempenho profissional.

Contudo, a preocupação constante com o desempenho e a sobrecarga de trabalho podem levar a formas de autocobranças extremamente prejudiciais ao trabalhador. De acordo com Han (2015), essa maneira de compreender a vida e o trabalho na contemporaneidade costuma ser confundida com “liberdade”, mas, na verdade, transforma o indivíduo em vítima de si mesmo, já que o desempenho nunca parece ser considerado suficiente. Han entende que a hiperatividade dos dias atuais está relacionada a um excesso de “positividade”, diante de uma enorme quantidade de estímulos, informações e impulsos a que o ser humano está exposto e que tende a gerar um estado de “*esgotamento espiritual*”.

Nesse sentido, Han (2015) observa que hoje vive-se em um regime marcado por uma pressão constante em torno de produtividade, eficiência e resultados, o que leva a uma exaustão física e mental. A ansiedade por resultados é um dos elementos centrais que caracterizam o sujeito contemporâneo. Então, para que se possa alcançar alguma “forma de soberania”, ele ressalta que é importante e necessário se contrapor ao ativismo e imediatismo dos tempos atuais dando espaço a momentos de contemplação e meditação (Han, 2015).

A necessidade de se vivenciar o tempo na contemporaneidade de forma mais saudável e sustentável também é ressaltada por Domênico De Masi (2021). Para ele, o tempo, inclusive o tempo de trabalho, pode e deve ser vivido de forma a preservar as suas características ligadas à criatividade e ao prazer. Ele chama de “ócio criativo” essa abordagem que une as três áreas da vida: lazer, trabalho e estudos. Nesse sentido, longe de significar algo como “não fazer nada”, o “ócio criativo” representaria a necessidade de que se dedique também um tempo razoável da vida a atividades culturais, relacionais, hobbies, viagens, lazer etc., de forma equilibrada.

Essas análises advindas dos campos da saúde, da filosofia e da sociologia provocam reflexões importantes sobre o significado e o valor do trabalho, dos tempos de trabalho e de não trabalho em busca de uma vida plena, criativa, saudável e coerente com os benefícios que os avanços tecnológicos podem nos oferecer na atualidade. Nesse contexto de reflexão, Dal Rosso destaca ainda outro aspecto interessante: “as estratégias intensificadoras não passam de técnicas e práticas pesquisadas por assessores e consultores, que as comercializam a peso de ouro” (“intensificação”, em Dicionário Gestrado, 2010).

1.2 Intensificação do trabalho na história moderna

A intensificação do trabalho constitui uma parte importante dos estudos da sociologia do trabalho na atualidade. Especialmente nas últimas décadas, observa-se um processo significativo de transformação na gestão e na organização do trabalho envolvendo processos significativos de intensificação e precarização, com consequências importantes para os trabalhadores e para a sociedade como um todo. Contudo, Dal Rosso (2008) nos ajuda a entender que o processo de intensificação laboral não é uma novidade dos tempos contemporâneos, já que ela ocorria também em outros tempos históricos e de várias maneiras.

Segundo ele, a intensificação que se pode verificar nos dias de hoje é apenas mais uma, entre muitas observadas na história moderna.

O surgimento do capitalismo no ocidente teve como um de seus pilares o alongamento da jornada, mas quando ela atingiu o seu ponto máximo, tendendo inclusive à redução da jornada de trabalho, as atenções dos empregadores se voltaram para a forma e a intensidade como ele era exercido. Desde então, explica Dal Rosso, a preocupação dos patrões se concentrou na exploração sistemática do grau de intensidade do trabalho exercido.

No século XIX, o capitalismo promoveu uma fase de grande crescimento na economia mundial impulsionado pelo uso da máquina a vapor e, posteriormente, pela energia elétrica na indústria e pelas novas tecnologias da época. No entanto, a partir de crises posteriores, em busca de novas formas de acúmulo de capital e do aumento na produtividade, as mudanças no âmbito das indústrias e das empresas atingiram a esfera organizacional da produção (Santos, 2011). Era preciso aumentar a eficiência da produção, otimizando o trabalho dos operários e da gestão.

A flexibilização do tempo de trabalho, as novas formas de compensação de horas, a fragmentação e o uso das novas tecnologias fazem parte do moderno conjunto de mudanças em relação à organização do trabalho nas empresas e nas fábricas. Neste contexto histórico do trabalho, situam-se os modelos de gestão do trabalho taylorista e fordista.

A principal ideia do taylorismo era a racionalização do trabalho. Ao perceber que os trabalhadores perdiam muito tempo durante a produção por não dominar a sua função, Taylor observou que era necessário aperfeiçoar as funções de cada um dividindo o trabalho em pequenas etapas, padronizando as tarefas e promovendo uma especialização dos trabalhadores em suas funções. Assim, era interessante que cada trabalhador fosse altamente especializado em uma única tarefa, o que os distanciava de uma compreensão global do processo de produção. “Foi sob a ótica da rígida separação do processo de trabalho, distinção entre concepção e execução e monopólio do conhecimento sobre os distintos processos de trabalho que os EUA conseguiram implantar um novo modelo tecnológico” (Santos, 2011, p. 140).

O modelo fordista de produção foi materializado pela primeira vez em 1913. Com a implantação da linha de montagem na empresa Ford, buscou-se aperfeiçoar o taylorismo instalando nas fábricas da época correias mecânicas de circulação, controlando ainda mais o ritmo e a velocidade do trabalho. Esse novo modelo de produção intensificou ainda mais o trabalho e reforçou a rígida separação entre os responsáveis pela execução e aqueles encarregados pela organização (Santos, 2011).

Então, os sistemas de Taylor e Ford introduziram sistematicamente, pela primeira vez, uma mudança com foco na organização do trabalho como instrumento para aumentar a produtividade sem alterações no tempo total de dedicação ao trabalho (Dal Rosso, 2008). A aplicação de um método de gerenciamento científico da organização do trabalho buscava a redução da porosidade do trabalho, diminuindo os tempos e espaços ociosos da produção.

No entanto, com o passar do tempo, esses modelos já não estavam mais sendo suficientes para manter a lucratividade das fábricas e empresas diante das crises do capital. Após os anos de 1970, observou-se uma grande crise estrutural do capital que resultou em um processo de reorganização desse capital, em busca de maiores índices de produtividade com maiores margens de lucratividade. “Dessa reestruturação fazem parte o neoliberalismo, com a desregulamentação dos direitos do trabalho, a desmontagem do setor produtivo estatal e seu processo de privatização” (Santos, 2011, p. 142).

Surge, então, outra lógica de controle e organização do trabalho, denominada de Sistema Toyota de Produção. De forma distinta de como acontecia no Taylorismo e no Fordismo, esse sistema propôs gerenciar a subjetividade do trabalhador, promovendo a sua exploração de forma mais consensual, envolvente e manipulatória. Agora, com o Toyotismo, a exploração do trabalho aparece travestida de uma ideia de maior autonomia do trabalhador (Alves, 2015). Esse modelo busca envolver ao máximo o trabalhador com a empresa, exaltando valores e regras de gestão, enquanto se utiliza também de técnicas de competitividade e premiação por metas alcançadas.

Procurando eliminar os desperdícios, o Toyotismo propõe uma organização empresarial chamada de “enxuta” ou “flexível”. Segundo esse modelo, a gestão deve buscar formas de reduzir a porosidade do tempo de trabalho dos empregados, o que implica processos de intensificação ainda maiores do que nos sistemas taylorista/fordista (Alves, 2015). A redução dos tempos de descanso e recuperação significa que “cada minuto deve ser inteiramente ocupado, sem parada e sem descanso” (Cardoso, 2013, p. 360), situação que é interpretada por administradores e gestores como sinal de eficiência e eficácia.

Observa-se ainda que o foco de exploração na capacidade física do trabalhador fundou o modo de produção Taylorista/Fordista. A partir do modo de produção Toyotista, o foco de exploração do trabalhador passa a ser a sua capacidade intelectual. Isso acontece porque, a partir das inúmeras ocupações de fábricas entre as décadas de 1950 e 1970 nos países Europeus, ficou claro que as capacidades operárias de autogestão e de produção foram extremamente bem-sucedidas em milhares de fábricas. Dessa forma, a capacidade intelectual tornava-se

prioridade perante a capacidade física-motora (até mesmo pelo desenvolvimento vertiginoso das tecnologias industriais que vem substituindo o trabalhador).

Nesse contexto, observa-se a busca por uma configuração de empresas “enxutas” visando a manutenção de lucros cada vez mais consolidados e requerendo a contratação de uma força de trabalho sempre mais precarizada. Assim, esse modelo empresarial associa redução de garantias trabalhistas com processos de terceirização, sendo que os trabalhadores terceirizados recebem salários mais baixos, têm jornadas de trabalho mais extenuantes e enfrentam condições de trabalho menos favoráveis em comparação aos empregados diretos. Santos (2011) observa que o atual estágio de organização do capitalismo, baseado nesse tipo de sistema flexível de produção, tem produzido uma intensificação da exploração da força de trabalho sem precedentes na história moderna.

A pressão constante como instrumento gerencial ficou conhecida criticamente como modelo de “administração por estresse”. O estresse e a tensão são reforçados pelo estabelecimento de metas individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que a competitividade é estimulada por meio de bonificações e premiações em dinheiro. Tal forma de gestão valoriza a performatividade e utiliza também sistemas avaliativos com o objetivo de mobilizar as competências e experiências do trabalhador em torno das metas da empresa. Nessa conjuntura, as novas tecnologias voltadas à gestão e ao controle da informação têm desempenhado um papel direto na intensificação do trabalho.

1.3 O fenômeno da intensificação laboral

A intensificação do trabalho é um fenômeno social relacionado à implementação de uma quantidade maior de trabalho em um mesmo espaço temporal, muitas vezes, sem o correspondente aumento de recursos ou remuneração e geralmente acompanhado de maiores pressões, responsabilizações ou cobranças de caráter subjetivo. Segundo Dal Rosso (2008), a intensificação laboral é definida como um aumento das demandas de trabalho dentro do mesmo limite temporal, sem aumento proporcional de recursos ou remuneração.

A definição da intensificação laboral costuma ser confundida, no entanto, com outros conceitos como o de produtividade, carga, ritmo e condições de trabalho, mas esses termos não podem ser considerados sinônimos da intensificação laboral. Cardoso (2013) explica que

aumentar a intensificação do trabalho não significa necessariamente aumentar a produtividade, nem equivale a aumentar o horário de trabalho, ou o ritmo de trabalho quando analisado isoladamente.

No caso das condições de trabalho, elas podem ser determinantes do grau de intensidade, mas nem sempre vão implicar a intensificação propriamente. Por exemplo, um porteiro em uma escola localizada em um lugar considerado calmo e seguro pode ter uma jornada prolongada de trabalho sem que essa seja considerada intensificada; ou, uma escola pode não ter materiais e livros suficientes e adequados para o trabalho pedagógico, mas isso não significa que o trabalho docente esteja intensificado.

Para Cardoso (2013, p. 358), a intensificação está relacionada ao “esforço físico, psíquico e mental dos trabalhadores, para dar conta das exigências do posto, durante o tempo de trabalho”. Por outro lado, a intensificação do trabalho pode estar ligada também a uma dificuldade de o trabalhador lidar com mudanças no contexto de trabalho, a conflitos entre expectativas, ao volume e à sobreposição de tarefas, ou a sofrimentos ou desgastes ligados ao trabalho (Pina; Stotz, 2014).

Portanto, a intensificação pode abranger tanto aspectos quantitativos, como na ampliação das demandas de trabalho num mesmo período temporal, quanto aspectos qualitativos, como no aumento de pressões subjetivas e sofrimentos ligados à rotina de trabalho. Pina e Stotz (2014, p. 150) ressaltam que a intensificação do trabalho abrange “práticas de exploração como o prolongamento da jornada, o intenso ritmo de trabalho e a administração por estresse e, ao mesmo tempo, de expropriação do saber do trabalhador pela gerência”. Dessa forma, ela pode estar relacionada não só a um maior esforço físico, como também a empenhos intelectuais ou psíquicos do trabalhador, além de responsabilizações diversas.

Marx usou a metáfora da “porosidade” para explicar o sentido de intensidade (“intensificação” em: Dicionário Gestrado, 2010). A esponja sem água expressaria uma intensidade menor, com maior “porosidade”, onde os trabalhadores teriam um tempo menos compactado e intervalos mais frequentes, enquanto a esponja com água representaria um trabalho com maior intensidade e menor “porosidade” representando menos tempos livres durante o horário de trabalho. De outra forma, Marx se referiu aos tempos de efetivo trabalho como “tempos vivos” e aos tempos de intervalos ou descansos de “tempos mortos”.

Nesse contexto, Dal Rosso (2010) explica que a intenção do administrador capitalista racional é fazer coincidir o tempo de trabalho efetivo com a jornada, de modo que não existam mais ‘tempos mortos’. Assim, toda a jornada seria convertida em tempo de trabalho vivo.

1.4 Efeitos da intensificação do trabalho

A literatura aponta que as consequências da intensificação são muitas e preocupantes. De forma direta ou imediata, a intensificação leva a uma redução do tempo de relaxamento durante o dia de trabalho e cria uma sobrecarga crônica e persistente, dificultando o aperfeiçoamento profissional, o planejamento das atividades e a execução de um trabalho com mais atenção aos detalhes. De forma indireta ou a longo prazo, o trabalho intenso pode ser fonte de sofrimento e de agravos à saúde do trabalhador, além de interferir nos resultados de qualidade do serviço ofertado. Além disso, no âmbito do trabalho docente escolar, a intensificação tem implicado perdas consideráveis de autonomia dos professores para organizar e gerir o seu trabalho.

Hargreaves (1998) observa que a intensificação laboral se reflete de várias formas no âmbito do trabalho docente escolar: na falta de tempo para aperfeiçoamento profissional, dificultando as planificações a mais longo prazo e até impedindo que os professores realizem um trabalho mais criativo e imaginativo no seu quotidiano. Nesse contexto, portanto, especialmente quando se trata do ensino elementar com crianças, a intensificação tende a se refletir diretamente na qualidade do trabalho docente.

Na realidade brasileira, é comum verificar situações em que o professor realiza tarefas do trabalho no ambiente doméstico e em horários que deveriam ser destinados à sua vida particular, ao descanso e ao lazer (Jacques; Hobold, 2014). Dessa forma, observa-se que, muitas vezes, a sobrecarga do trabalho docente escolar não fica limitada aos tempos de final de bimestres ou a períodos específicos. Trata-se de uma sobrecarga persistente de trabalho que leva os professores a um envolvimento constante com o trabalho durante todo o ano letivo (Viegas, 2022).

Outros autores também analisam que a intensificação do trabalho docente escolar tende a interferir nos resultados de qualidade do ensino. Assunção e Oliveira explicam que “confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios”

(Assunção; Oliveira, 2009, p. 366). Para poupar tempo, o professor precisa “saltar etapas” ou priorizar o que lhe parece mais urgente, deixando de lado outras atividades que também seriam necessárias. Dessa forma, “a intensificação das tarefas permite uma maior simplificação do trabalho do professor, que se torna mais propício à rotinização e menos afeito à criatividade, inclusive na preparação das aulas” (Souza; Fernandes, 2016, p. 129).

Por outro lado, o adoecimento é apontado como uma das principais consequências da sobrecarga e da intensificação, inclusive pelos próprios trabalhadores, que associam muitos dos seus problemas de saúde a situações ligadas ao trabalho (Viegas, 2022). O adoecimento impacta no bem-estar e na disposição dos professores no sentido de executar um trabalho mais atento e cuidadoso. Estudos reforçam a percepção dos professores observando que “o processo de intensificação tende a reduzir a capacidade de o trabalhador manter todos os critérios relativos à qualidade do serviço ou produto e de empreender cuidados de proteção à sua saúde” (Pina; Stotz, 2014, p.153). Como consequência, ausências mais frequentes dos professores por questões de adoecimento geram ainda problemas relacionados a descontinuidades no desenvolvimento dos trabalhos escolares que podem prejudicar a aprendizagem dos estudantes.

1.5 Pesquisas recentes sobre a intensificação do trabalho docente no Brasil

Entre os estudos recentes sobre a intensificação do trabalho docente no Brasil, observa-se uma predominância de pesquisas voltadas para a realidade do ensino superior. Poucas pesquisas desenvolvidas, até o momento, apresentam o seu foco principal voltado para a intensificação laboral vivenciada pelos professores no contexto escolar do Ensino Fundamental. Entre elas, foram identificados trabalhos que investigavam a realidade da intensificação nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Quanto ao contexto específico da intensificação do trabalho docente em escolas públicas de anos iniciais no Distrito Federal, nenhuma pesquisa recente foi identificada.

Oliveira e outros (2010) desenvolveram uma pesquisa com abrangência nacional, em forma de Survey, com o seguinte tema “Trabalho docente na educação básica no Brasil”. Esse trabalho realizado em 2010 indicou que a maioria dos professores, já naquela época, reconhecia a incorporação de novas funções e responsabilidades no seu trabalho docente diário. A maior parte desses profissionais admitiu não fazer atividades físicas regulares; boa parte admitiu que

não bebia água durante as aulas; e muitos deles consideravam os intervalos insuficientes para lanche e descansar. Muitos professores demonstraram que não tinham o hábito de leitura de literatura em geral.

Além disso, uma parte considerável disse se sentir frustrada quanto à profissão e muitos deles afirmaram que não escolheriam a educação para trabalhar se tivessem a oportunidade de recomeçar. A maioria dos professores entrevistados alegou levar trabalhos para fazer em casa com frequência. De maneira geral, a pesquisa de Oliveira e outros (2010), apontava, em geral, uma situação de precariedade com relação às condições de trabalho docente nas escolas brasileiras de educação básica naquele período.

Já a pesquisa de Assunção e Oliveira (2009), também observando a realidade nacional, evidenciou que a intensificação do trabalho docente escolar está associada tanto a fatores quantitativos, relativos a aumentos no volume de tarefas que têm chegado para os professores do Ensino Básico, quanto a fatores qualitativos, relativos a pressões e controles externos diversos, inclusive envolvendo os sistemas avaliativos padronizados externos. Portanto, a pesquisa indica que a intensificação laboral no contexto escolar tem estado associada à falta de condições adequadas de trabalho para o exercício da docência, de forma associada a pressões, responsabilizações e cobranças de caráter subjetivo.

Viegas (2022) analisou que o professor da educação básica tem trabalhado “o tempo todo”. A pesquisa de Jacques e Hobold (2014) também evidenciou que as demandas de trabalho do professor o têm levado a trabalhar “além da jornada escolar”. No mesmo sentido, Abonizio (2012) observou que “cada vez se exige mais” do professor, mentalmente e cognitivamente. Segundo o autor, atualmente, os professores precisam lidar com novas demandas de trabalho, entre elas, a presença de estudantes com necessidades especiais nas classes comuns e o elevado número de alunos por turma. Trabalhando sob condições inadequadas, os problemas de saúde desses profissionais tendem a se agravar.

A pesquisa de Jacques e Hobold (2014) apontou ainda outro aspecto interessante: os professores apresentam atitudes relacionadas a autocobranças e exigências de si mesmos. Esse entendimento corrobora as análises de Garcia e Andon que analisam que as mudanças implementadas no país têm estimulado “uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que vêm contribuindo para a intensificação e a autointensificação do trabalho docente” (Garcia; Andon, 2009, p. 65).

Por outro lado, as pesquisas de Gandin e Lima (2015), assim como de Souza e Fernandes (2015) apontaram a presença de preocupantes contextos de racionalização e de

controle do trabalho docente de forma externa. Segundo eles, a configuração de um trabalho docente com clara separação entre aqueles que planejam e aqueles que executam indica uma clara diminuição do grau de autonomia dos professores, que tendem a se tornar meros executores de um trabalho pensado por outros. Além disso, a sua pesquisa evidenciou que, diante da imposição de programas e materiais didáticos produzidos e controlados externamente, os professores demonstraram grande preocupação com a performatividade e com o que chamaram de “espetacularização dos resultados”.

A pesquisa de Souza e Fernandes (2015), realizada no estado de São Paulo, apontou que a precarização do trabalho pode ser compreendida sob várias dimensões, entre elas, quanto às formas de contratação, quanto às condições de trabalho e quanto ao trabalho intensificado. Seu estudo, publicado em 2015, indicou estarem em curso processos de precarização, intensificação e racionalização do trabalho, mas que ainda existe uma margem considerável para a resistência e a ressignificação por parte dos professores.

Riscos à saúde do professor relacionados aos processos de intensificação foram observados especialmente nas pesquisas de Abonízio (2012), Assunção e Oliveira (2009) e Pina e Stotz (2014). Abonízio (2012) confirmou que as condições e as relações de trabalho a que os professores estão submetidos têm gerado efeitos à saúde dos professores. Já as pesquisadoras Assunção e Oliveira (2009) observaram evidências de que fatores ambientais e organizacionais poderiam sustentar um “modelo explicativo” para os processos de adoecimento coletivo dos professores. Além disso, os seus estudos corroboraram o entendimento de que o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola.

Por fim, Pina e Stotz (2014, p. 150) verificaram que “a intensificação do trabalho está implicada em práticas de exploração como o prolongamento da jornada, o intenso ritmo de trabalho e a administração por estresse e, ao mesmo tempo, de expropriação do saber do trabalhador pela gerência”. Os seus estudos evidenciaram ainda que “esses processos determinam uma pluralidade de agravos à saúde e a manifestação do desgaste e do sofrimento difuso dos trabalhadores” (Pina; Stotz, 2014, p. 150).

Essas pesquisas apontam ainda outro aspecto relativo à intensificação laboral no contexto do trabalho docente escolar: a intensificação tem sido confundida pelos professores como se fosse algum tipo de ‘profissionalismo’ (Gandin; Lima, 2015; Garcia; Anadon, 2009; Souza; Fernandes, 2016; Jacques; Hobold, 2014).

De maneira geral, as pesquisas sobre o tema da intensificação do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras contextualizam recorrentemente esse fenômeno como sendo decorrente das reformas educacionais de base neoliberal, implementadas no país desde a década de 1990. Seriam elas as propulsoras das mudanças responsáveis por impulsionar os processos de intensificação do trabalho docente nesse contexto. Diante do cenário observado, os pesquisadores, apontam a necessidade do desenvolvimento de mais estudos e pesquisas sobre o tema da intensificação, inclusive com relação às suas consequências quanto a saúde do professor e a qualidade do ensino brasileiro.

1.6 Intensificação do trabalho, “hipersolicitação” e saúde do trabalhador

As reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas têm implementado novas demandas obrigatórias no âmbito do trabalho docente, acompanhadas de um aumento significativo de pressões e responsabilizações diversas. No entanto, as novas demandas de trabalho têm chegado para os professores das escolas brasileiras sem que as condições para o exercício da docência sejam ajustadas às novas exigências. Nesse contexto de intensificação, “evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho: aceleração ou impedimento” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 367).

Para responder às múltiplas demandas, os trabalhadores precisam elaborar estratégias operatórias que resultam em aceleração e “hipersolicitação” do corpo. Assunção e Oliveira explicam que “executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente, controlar a turma coletivamente, preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 361). Confrontados com a falta de tempo, os professores tendem a ficar limitados às atividades em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios, num regime de trabalho intenso, onde não é possível fazer tudo o que poderia ser considerado por eles mesmos, importante ou mesmo essencial.

Dessa forma, situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente. Diante da urgência, o modo operatório possível é aquele mais

rápido. “Ora, trabalhar sob pressão temporal pode desfavorecer o desenvolvimento de estratégias de autoproteção à saúde, como buscar a postura mais confortável, permanecer sentado com o dorso apoiado, evitar abuso vocal” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 355). Além disso, o cansaço crônico prejudica o padrão e a qualidade do sono e fragiliza a disposição para o lazer e para prática de hábitos saudáveis, explicam as autoras.

Nesse sentido, também fica claro que, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, a intensificação põe em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, “na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano, diante das infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 367).

1.7 Intensificação, expropriação do saber e desgaste coletivo

Além de estar relacionada a práticas objetivas de exploração do trabalhador com o aumento das demandas e do ritmo do trabalho, o prolongamento da jornada e a administração por estresse, a intensificação também tem implicado práticas de “expropriação do saber do trabalhador pela gerência, isto é, de suas capacidades físicas, psíquicas e intelectuais” (Pina; Stotz, 2014, p. 150). Dessa maneira, dos processos relacionados à expropriação do saber decorrem também uma pluralidade de agravos à saúde que as autoras denominaram de forma ampla como “sofrimentos difusos”.

A noção de “sofrimento difuso” é utilizada pelas autoras para se referir a queixas e sintomas inespecíficos e variados percebidos pelos trabalhadores, mas não identificados numa nomenclatura psiquiátrica clássica. Essas perturbações e queixas estariam relacionadas a sintomas físicos e não físicos, demonstrando a relevância de se refletir sobre o modo como os trabalhadores percebem o processo de intensificação do trabalho e suas implicações na saúde (Pina; Stotz, 2014, p. 158).

Segundo as pesquisadoras, “nenhum elemento do processo de trabalho parece escapar à intensificação” (Pina; Stotz, 2014, p. 153). Nesse contexto, o processo de intensificação tende a reduzir a capacidade do trabalhador de manter todos os critérios relativos à qualidade do serviço e de empreender cuidados de proteção à sua saúde, aumentando o risco de acidentes, por exemplo. Além disso, a intensificação pode afetar também a identidade do trabalhador

levando a sentimentos de desgosto ou fracasso pessoal, aumentando ainda mais o risco de desencadeamento de algum tipo de adoecimento.

Em busca de construir uma definição conceitual para o processo de intensificação do trabalho e saúde dos trabalhadores, Pina e Stotz (2014) observaram que essa questão emerge como um problema ligado à piora nas condições de trabalho nas últimas décadas, desde a crise capitalista dos anos 1970. A partir de uma pesquisa bibliográfica, os autores perceberam que os debates sobre esse tema costumam incluir o debate sobre o enfraquecimento das organizações sindicais de maneira geral. Nesse ponto, para compreender a intensificação é preciso analisá-la também como uma tentativa de evitar que os trabalhadores se organizem coletivamente em contextos de resistência e de contestação.

Portanto, corroborando com a percepção de outros autores, Pina e Stotz ressaltam a necessidade de se analisar a intensificação, o sofrimento difuso, o desgaste e o adoecimento sob a sua dimensão coletiva. O sofrimento e o desgaste estariam relacionados à (in) capacidade coletiva que os trabalhadores têm para proteger a sua saúde e, principalmente, para reagir em defesa de melhores condições de trabalho. Apoiados em Clot (2010, apud Pina; Stotz, 2014, p. 158), Pina e Stotz assinalam que “a perda, a ausência ou o enfraquecimento da dimensão coletiva na ação individual pode ser o fundamento da maioria das experiências de penosidade no trabalho atualmente” (Pina; Stotz, 2014, p. 158).

Dessa forma, Pina e Stotz colocam em relevo a determinação social do processo saúde-doença dos trabalhadores implicado ao processo de trabalho. Conceitualmente, “o objeto intensificação do trabalho e saúde do trabalhador pode ser definido e estudado nas práticas específicas de exploração/expropriação tendentes a enfraquecer a capacidade coletiva do trabalhador para proteger a sua saúde e, principalmente, para questionar as determinações dos problemas e dos agravos à sua saúde” (Pina; Stotz, 2014, p. 159).

1.8 Gerencialismo, profissionalização e performatividade

A ascensão do discurso gerencialista é destacada como uma tendência global nas políticas educacionais em países ocidentais (Ball, 2001, 2005). De maneira geral, observa-se que as políticas atuais orientam para a obediência às regras geradas de forma exógena, que desconsideram as características locais nos diferentes países e regiões, ao mesmo tempo em

que relegam o profissionalismo a uma lógica de desempenho performático. Assim, no âmbito do modelo gerencialista atual, são considerados competentes e eficientes os professores que mantêm o foco nos resultados, índices e metas estabelecidos politicamente de forma externa (Hypólito, 2010).

Nesse contexto, observa-se um entendimento implícito de que a eficácia só existe quando é medida e demonstrada de acordo com os critérios de “especialistas externos”. As circunstâncias locais tendem a ser vistas como uma “desculpa” inaceitável para situações consideradas “falhas” na execução ou na adaptação (Ball, 2005, p. 543). Dessa maneira, o professor tende a se transformar em um profissional constantemente preocupado em satisfazer julgamentos de gestores externos, a partir de conceitos de qualidade também definidos de maneira externa. No caso do trabalho docente, o foco se volta, então, para a apresentação de uma performance satisfatória especificamente demonstrada em desempenhos mensurados pelas avaliações externas.

Nesse sentido, Hypólito (2010) explica que as políticas gerencialistas implementadas nas últimas décadas tendem a reduzir o poder discricionário do professor e a sobrecarregar o trabalho docente com “mais tarefas e responsabilidades extras, mais relatórios e registros escolares, maior intensificação do trabalho, menor tempo para preparação e estudo” (Hypólito, 2010, p. 1346). Esse modelo desloca o foco do trabalho docente para indicadores externos, submetendo os professores a constantes julgamentos e comparações, e deixando menos espaço para que eles desenvolvam um trabalho voltado para os contextos locais.

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho (Ball, 2005, p. 546). Nesse sentido, há uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, onde as pessoas só seriam valorizadas de acordo com a sua produtividade. Assim, o gerencialismo desempenha um importante papel no sentido de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Nas palavras do autor: “a eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência” (Ball, 2005, p. 548).

O incentivo à competitividade e à performatividade pode ser observado claramente na forte cultura avaliativa que tem sido introduzida no campo educacional. A ampla divulgação, nos meios de comunicação, dos resultados de desempenho dos estudantes em avaliações externas, bem como o estabelecimento de metas educacionais a serem alcançadas nesses

exames, reforçam esse sistema. Tal lógica é intensificada com a divulgação de rankings das “melhores” e “piores” escolas nacionais, estaduais e municipais. Além disso, em alguns estados, os professores das “melhores” escolas recebem premiações e “bonificações” financeiras após a divulgação dos resultados das avaliações dos estudantes.

Exaltando ações relacionadas a mensurações, comparações e metas, observa-se também a multiplicação de avaliações diagnósticas e de formulários de registros de controle das aprendizagens, os quais devem ser reportados às instâncias superiores educacionais com frequência. Os especialistas dessas instâncias superiores respondem com diversas prescrições “orientando” os professores no seu trabalho, como se precisassem de uma ajuda externa para fazer o seu trabalho. No entanto, muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho, obrigando os indivíduos e as organizações a fazerem “o que for necessário para se distinguir ou sobreviver” (Ball, 2005, p. 549).

A definição das prioridades educacionais tem sido reservada às instâncias superiores. Atualmente, em discursos oficiais, os gestores falam sobre um tipo de currículo mínimo, supostamente “neutro”, voltado para a aprendizagem de conteúdos básicos de leitura, escrita e cálculos. Os conteúdos eleitos como prioritários são aqueles cobrados nas avaliações padronizadas aplicadas em larga escala. Essa realidade, que desconsidera a opinião dos professores do Ensino Fundamental na definição dos conteúdos prioritários, demonstra clara desqualificação do professor.

Tal configuração corrobora o entendimento de Ball, segundo o qual o profissionalismo, tal como conhecido anteriormente, encontra-se “erradicado” (Ball, 2005, p. 542). Trata-se de um contexto em que o professor perde a sua autonomia tomar decisões e conduzir seu próprio trabalho com base em sua “opinião profissional”. Atualmente, as decisões sobre a condução do trabalho escolar tendem a ser padronizadas e tomadas por ‘especialistas externos’, sob rígidos controles administrativos exercidos por gestores externos. Essa erradicação provém dos “efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (Ball, 2005, p. 542).

Assim, o autor analisa que o chamado pós-profissionalismo seria o profissionalismo de um outro, e não “o profissionalismo do profissional”, no sentido de que “ao profissional caberia a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria” (Ball, 2005, p. 543).

1.9 Racionalização, burocratização e intensificação do trabalho docente

A busca por uma qualidade educacional pouco discutida tem sido a principal justificativa para a implementação das reformas educacionais que reforçam cada vez mais nas escolas formas de trabalho racionalizado, burocratizado e padronizado, com base em princípios de competitividade, individualismo e meritocracia. Direcionando as práticas educacionais para objetivos relacionados ao cumprimento de metas de desempenho dos estudantes nas avaliações externas, a atual política educacional ressalta um sistema que supervaloriza mensurações, comparações e julgamentos descontextualizados (Ball, 2005). Dessa forma, Freitas (2018) observa a configuração no cenário educacional brasileiro de uma renovada pedagogia de base tecnicista.

A nova face do tecnicismo é reforçada pelo uso de plataformas e de controles personalizados informatizados, “em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (Freitas, 2018, p. 105). Além disso, as bases curriculares e as avaliações padronizadas contribuem para esta nova formatação do tecnicismo, impactando diretamente o trabalho docente e eliminando a diversidade de projetos de formação integral tanto na formação dos professores, quanto na formação dos estudantes no ensino público brasileiro (Freitas, 2018).

Historicamente, buscando encontrar meios de aumentar produtividade e a eficácia do sistema econômico, o Taylorismo retirou dos trabalhadores as decisões sobre o modo como o trabalho deveria ser executado, colocando-as sob as prerrogativas dos gerentes. A partir dessa concepção, no âmbito do trabalho docente, “à medida que a responsabilidade por planejar o seu próprio currículo e o seu próprio ensino decrescia, a responsabilidade por tarefas técnicas e gerenciais aumentava” (Apple, 1995, p. 10). Dessa forma, observa-se que os gestores têm um papel fundamental na prevalência de uma lógica educativa voltada para a produtividade, para a standardização e para a medição, típica de um modelo racional-burocrático competitivo. (Ball, 2005; Lima, 2012).

Apesar do discurso de descentralização administrativa dos serviços públicos em geral, observa-se no cenário das escolas brasileiras um forte e renovado movimento de controle centralizado sobre o currículo, a avaliação e o trabalho dos professores, apoiado em sistemas

informatizados e burocratizados. “O processo produtivo capitalista caracteriza-se pela produção e reprodução ampliada do capital; neste contexto a informática cumpre o papel de reforçar o sistema econômico, revelando as relações de poder, racionalizando e diminuindo o custo da reprodução ampliada do capital” (Tragtenberg, 2012, p. 274).

Valorizando registros estatísticos, testes e medições, como critérios principais de mensuração de qualidade, a “administração científica” de base Taylorista tem se consolidado nos sistemas educacionais brasileiros. No cenário atual da educação nacional, no âmbito das políticas implementadas nas últimas décadas, ainda que se possa identificar elementos de descentralização, observa-se a configuração de um processo evidente de racionalização do trabalho docente, acompanhado de redução da autonomia docente e da centralização das decisões político-estratégicas. A esse processo que associa uma alta racionalização à utilização de tecnologias informatizadas Lima (2012) chamou de “hiperburocracia”.

Nesse sentido, Lima (2012, p. 129) observa que “o discurso da emergência de um modelo de organização administrativa pós-burocrática tem se revelado prematuro”. Pelo contrário, o autor entende que uma burocracia generalizada tem se instalado nas organizações educativas atualmente. Segundo o autor, a burocratização não só permaneceu, como se intensificou, com a ajuda dos sistemas informatizados, desde os anos de 1990. Ele observa que, no cenário atual, o registro e a guarda dos documentos continuam sendo importantes, enquanto a capacidade de controle, inclusive com a determinação de prazos, é ampliada devido às possibilidades da informatização.

A burocracia atual, portanto, resulta de uma associação entre o modelo Weberiano clássico com novas e mais complexas formas de extensão e de controle, entre outras, induzidas por uma burocracia digital. Como consequência, tem-se “uma padronização de procedimentos, cujo intuito é que o resultado se dê da maneira como foi racionalmente planejado por especialistas externos à instituição” (Souza; Fernandes, 2016, p. 137). Neste contexto, o objetivismo se apresenta “sob a máscara de ciência” (Tragtenberg, 2012, p. 252).

O debate sobre os fins e objetivos educacionais é deslocado para um debate sobre a “perfeição dos meios”, onde predomina uma ideologia voltada para uma racionalidade instrumental e econômica (Lima, 2012). O controle excessivo é justificado em nome da transparência do serviço público e da busca por melhorar a qualidade e a eficiência das escolas públicas brasileiras. Contudo, “perseguindo obsessivamente a eficiência e a eficácia, o cálculo racional em larga escala, a certeza e o controle”, os professores são expostos aos “riscos do

burocratismo e da desumanização” (Lima, 2012, p. 134), em um contexto de trabalho que deveria ser essencialmente humano e humanizador.

Como consequência, a *hiperburocratização* do trabalho escolar tende a desencadear processos de intensificação, precarização e alienação do trabalho docente, assim como tende a ser fonte de mal-estar e adoecimento entre os professores. Além disso, um modelo de gestão e organização do trabalho docente com foco em trabalhos administrativos, voltados para a prestação de contas, desfavorece a construção de uma escola pública verdadeiramente democrática e preocupada em oferecer uma qualidade educacional real para os estudantes.

1.10 Democracia, controle e gestão educacional: novas dinâmicas

Nas últimas décadas, gradativamente, as tarefas de organização e planejamento educacional no âmbito das escolas públicas brasileiras têm sido submetidas, cada vez mais, a controles de gestores externos, de forma subordinada a interesses econômicos mais amplos. Nesse contexto, Hypólito (2010, p. 1338) entende que o Estado tem funcionado como “agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado”. Reforçando essa visão, Mariana (2021, p. 103) observa que, “camufladas sob o discurso da gestão democrática”, a gestão escolar vem sendo, na prática, “instrumentalizada”, de maneira geral nas redes públicas de ensino do país.

Diante desse cenário, embora o discurso oficial aparentemente engrandeça princípios de descentralização administrativa e de participação ativa da comunidade na gestão da escola, o que se pode verificar nas escolas públicas brasileiras é o “enrijecimento das relações totalitárias” (Mariana, 2021, p. 103). Na realidade, a atual democratização da educação tem possibilitado uma descentralização administrativa e uma participação da comunidade escolar apenas em “certas” decisões do cotidiano da escola. Por outro lado, decisões sobre aspectos mais decisivos e relevantes quanto aos rumos da educação nacional, currículo e avaliação são negadas aos professores e aos outros profissionais que se encontram na linha de frente do trabalho pedagógico nas escolas públicas do país (Mariana, 2021). Portanto, ao mesmo tempo em que alguns aspectos da gestão escolar foram descentralizados, outros controles administrativos foram sendo reforçados.

Enquanto a tendência administrativa tem sido a de exercer “um controle mais apertado sobre o trabalho e o tempo dos professores, de o regular e racionalizar, decompondo-o em elementos pequenos e separados, com objetivos claramente definidos atribuídos a cada um deles” (Hargreaves, 1998, p. 126 e 127), novas formas de disciplina são instituídas na organização escolar (Ball, 2005). Dessa forma, o docente deve seguir certas regras das instituições educacionais, porém não lhe é permitido o acesso na decisão dessas regras. Enquanto isso, “os gestores se burocratizam e se ancoram nos autoritários mecanismos do Estado para decidir unilateralmente o futuro da educação” (Mariana, 2021, p. 110).

Os estudos de Souza e Fernandes (2015) corroboram o entendimento de que as tarefas de planejamento e coordenação dos trabalhos escolares tem se concentrando nas mãos dos gerentes, privando os professores das funções. Assim, os gestores controlam os rumos e as prioridades da educação nacional, que passa a ser orientada pelo alcance das metas, pelos indicadores de desempenho e pelo mérito dos sistemas de avaliação (Hypólito, 2010).

Segundo Oliveira (2004, p. 1131) as reformas tendem à “padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas”. Essa padronização administrativa e pedagógica acontece ao mesmo tempo em que novas dinâmicas de precarização, intensificação e burocratização do trabalho docente são implementadas por reconfigurações políticas e econômicas.

Sob outra perspectiva, a imposição de programas prescritos por “especialistas”, acompanhados de pressões e cobranças diversas, dificultam o estabelecimento de um clima de confiança e colaboração mútua no ambiente escolar, aumentando a dependência dos professores de instrumentos de avaliação e de tecnologias de gestão do ensino produzidos de forma externa (Apple, apud Hargreaves, 1998, p. 132). Nesse cenário, a gestão escolar tende a assumir um caráter autoritário e instrumentalizado, dificultando ainda mais a construção de “condições tangíveis para a transformação das bases estruturantes da sociedade” (Mariana, 2021, p. 103).

1.11 A influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais no desenho das reformas educacionais brasileiras nas últimas décadas

Nas últimas décadas, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) têm assumido uma posição de “ajudar” os países periféricos, incluindo o Brasil, no sentido de orientar esses países quanto às suas políticas sociais e educacionais. Desse modo, ultimamente, as organizações multilaterais têm influenciado de maneira significativa as políticas educacionais brasileiras, muitas vezes atuando como financiadoras, fornecedoras de diretrizes, e produtoras de pesquisas e estudos com recomendações de reformas, visando melhorar a qualidade educacional no país.

No entanto, a aprovação das reformas educacionais sob a influência dessas organizações, desde os anos 1990, tem promovido no Brasil a implementação de uma nova cultura educacional baseada em desempenhos competitivos, marcada por um “viés autoritário, metropolcentrista e descomprometido com os interesses nacionais” (Tolentino-Neto, 2023, p. 41). Um exemplo dessa lógica pode ser observado a partir da análise divulgada pelo Banco Mundial, em 2014, sob o título “Professores excelentes: como melhorar a qualidade da educação na América Latina e Caribe”.

Este estudo do Banco Mundial demonstrava à época a ineficácia do Estado para gerir questões ligadas às políticas sociais, em especial a educação, nos países da América Latina e no Caribe, justificando a necessidade de uma “ajuda” externa para auxiliar o desenvolvimento econômico e social desses países. A análise apontava que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos estariam ligados especialmente aos problemas de gestão da educação pública e ao fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. Essa situação exigia, segundo afirmavam, uma intervenção profunda na forma de gestão do ensino público brasileiro.

Entre as medidas recomendadas pelos especialistas do Banco Mundial, destacavam-se os fortes investimentos em sistemas avaliativos de estudantes, professores e escolas, a fim de monitorar a qualidade educacional no país. As avaliações frequentes deveriam também servir como instrumento de responsabilização dos docentes pelos resultados dos estudantes nos testes padronizados. Nesse contexto, demissões programadas frequentes e a instauração de um clima de competição entre estudantes, escolas e profissionais eram consideradas medidas estratégicas para estimular a melhoria da qualidade nas escolas públicas do país. Portanto, segundo o estudo, para a formação de professores considerados “excelentes”, seria preciso “avaliar,

gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual” dos professores de forma incisiva (Banco Mundial, 2014, p. 34).

Inseridos em uma lógica de mercado, os problemas de aprendizagem dos estudantes eram vistos como problemas de gestão. Dessa forma, segundo a análise dos especialistas do Banco Mundial, os problemas educacionais brasileiros estariam relacionados, basicamente, à falta de preparo dos professores para dar aulas que fossem interessantes e produtivas, assim como à ineficiência dos gestores públicos em exigir dos professores uma maior produtividade. A sua visão, portanto, reforçava uma lógica segundo a qual professor estaria no centro da ‘culpa’ pelo ‘fracasso’ da educação brasileira nos testes padronizados, em comparação com países membros da OCDE, por exemplo. No entanto, tal análise desconsiderava qualquer influência de questões econômicas, sociais e culturais sobre a aprendizagem dos estudantes, assim como as diversas realidades de condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras.

As medidas propostas pelo documento do Banco Mundial, além de serem apontadas como uma possível solução para os problemas educacionais dos países que compõem a América Latina e o Caribe, eram tidas também como “essenciais” para o desenvolvimento econômico e social desses países. Por isso, o documento divulgado, foi bastante claro ao definir as principais diretrizes e ações que deveriam ser tomadas visando melhorar a educação através da formação de professores “excelentes”, segundo a sua visão de excelência.

Primeiramente seriam necessários investimentos pesados nos sistemas de avaliação de desempenho dos professores. Os especialistas do Banco Mundial indicavam que as avaliações frequentes serviriam de base para o treinamento desses profissionais e para a sua responsabilização, servindo de “incentivo” e “motivação” para que melhorassem a sua produtividade.

“As informações sobre o desempenho dos professores podem tornar mais adequados os investimentos no treinamento em serviço, ajudar a melhorar seus objetivos e até reduzir os custos gerais de treinamento. Elas criam a base de informação necessária para os incentivos individuais de desempenho e medidas de responsabilização. Fornecem aos professores um feedback individualizado talvez mais imediato ou perspicaz do que por parte dos seus supervisores diretos e colegas, e aumentam a sua motivação para buscar capacitação ou melhoria profissional” (Banco Mundial, 2014, p. 35).

Além disso, o documento recomendava um reforço ainda maior dos sistemas avaliativos, com a associação de consequências, tanto positivas como negativas, de exposições públicas, responsabilizações e até demissões para os professores de acordo com o resultado das avaliações padronizadas externas.

“Os sistemas eficazes de avaliação de professores fortalecem a responsabilização. Eles permitem que os gestores dos sistemas escolares identifiquem os professores com necessidade de aprimoramento e criem fortes incentivos para que esses professores busquem o treinamento oferecido e o apliquem ao seu trabalho” (Banco Mundial, 2014, p. 36).

Segundo esse pensamento, já nos seus primeiros anos de magistério, os gestores deveriam apoiar o desenvolvimento e o treinamento dos professores, inclusive identificando “aqueles que devem ser aconselhados a deixar a profissão” (Banco Mundial, 2014, p. 34). As responsabilizações, incluindo demissões sistemáticas dos professores que não se adaptarem aos propósitos estabelecidos, seriam uma “ferramenta poderosa” para melhorar a qualidade do ensino público, e uma forma eficiente de atrair bons profissionais para a carreira docente.

“A capacidade de um sistema escolar de identificar os professores menos eficazes é uma ferramenta poderosa para aumentar a qualidade do ensino. As pesquisas sugerem que o direcionamento sistemático anual dos 5% dos professores com desempenho mais baixo para ‘dispensa’ pode gerar grandes ganhos na aprendizagem dos alunos ao longo do tempo (Hanushek 2011; Chetty, Friedman e Rockoff)”.

Então, segundo os analistas do Banco Mundial, o clima de competição e avaliação constante na escola seria algo benéfico e desejável em prol da melhoria do ensino público brasileiro. Os professores seriam mais “motivados” a se esforçar se estiverem sob constante ameaça, independentemente do contexto escolar e das condições de trabalho a que eles estejam submetidos. Além disso, no documento não há referência a outros tipos e formas de avaliação dos professores que pudessem ser mais contextualizados, equilibrados ou democráticos.

Outro ponto destacado nesse documento é sobre a importância do treinamento e do acompanhamento ‘orientado’ dos professores para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil e na América Latina. ‘Abordagens orientadas’ são indicadas para preparar professores de ambientes de baixa capacidade, fornecendo a eles uma ajuda em forma de “currículo diário”. O “uso eficiente do tempo” e de “técnicas de ensino” são apontados também como estratégias

importantes, assim como os cursos, que deveriam ser voltados para “técnicas de gestão da sala de aula” para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações. Nesse sentido, os cursos e as ‘orientações’ não precisariam ‘perder tempo’ com aprofundamentos teóricos ou críticos mais aprofundados.

Observando o contexto geral do documento divulgado, pode-se notar que o trabalho docente é tratado como sendo uma função mais ligada ao exercício de habilidades práticas com aplicação de “técnicas”, e menos visto como um exercício profissional político, ético, democrático e com características mais amplas coerentes com um trabalho complexo como a docência do Ensino Fundamental. Portanto, segundo a visão dos especialistas do Banco Mundial, o professor tende a ser visto como um operador de técnicas, subordinado a sistemas avaliativos e metas externas, desprovido de suas “funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórica e socialmente produzido” (Evangelista, 2017, p. 4).

Sob a lógica do Banco Mundial, as secretarias de educação devem controlar diretamente o desenvolvimento profissional dos professores e o conteúdo escolar, disponibilizando feedbacks ‘em tempo real’ para que os gestores e coordenadores possam ‘orientar’ o trabalho dos professores nas escolas do país. Nesse contexto, é desejável que os professores sejam submetidos a diversos controles, como se isso representasse algum tipo de garantia de qualidade educacional, e como se os professores precisassem de orientações externas para ajudá-los a fazer bem o seu trabalho. Diante desse cenário, os dirigentes escolares adquirem um papel central, pois são eles que devem monitorar diretamente os professores. Contudo, segundo a lógica instaurada, os diretores das escolas, por sua vez, também precisam ser monitorados, avaliados e responsabilizados, até o ponto de serem demitidos se não corresponderem às expectativas dos gestores externos.

Como exemplo dessa realidade, o Banco Mundial cita o Chile. Segundo a análise do Banco Mundial, o Chile é um país que tem apresentado uma boa estratégia para aumentar a qualidade dos dirigentes das escolas, formando “diretores de excelência”. Lá uma lei de 2011 “fortaleceu o processo de seleção e aumentou a autonomia e a responsabilidade dos diretores” (Banco Mundial, 2014, p. 39), que passaram a poder demitir até 5% dos professores da escola, ao ano, por motivo de desempenho. Nesse contexto, os diretores das escolas que quisessem continuar nos seus cargos tinham que assinar acordos de desempenho com os governos locais que os contratavam. Caso contrário, seriam destituídos das suas funções.

Contudo, ainda que se queira, não se pode desconsiderar a dura realidade das escolas públicas brasileiras e os diversos problemas sociais e econômicos que adentram os muros escolares. A busca por qualidade educacional, seja qual for o parâmetro dessa qualidade, não pode menosprezar a realidade concreta em que se encontram os estudantes, assim como não pode deixar de olhar para as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas. Por melhor que sejam os treinamentos dos professores com diferentes e inovadoras técnicas, não é possível colher frutos significativos de qualidade educacional sem que se olhe para a realidade local dos professores, dos estudantes e das escolas, situadas no seu contexto vivo e dinâmico.

Nesse sentido, é preciso contextualizar e compreender até que ponto as diretrizes do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, com a proposição desse modelo rígido, burocrático e centralizador de gestão do trabalho escolar, podem ser produtivas no contexto da educação pública brasileira. É preciso refletir sobre as vantagens que se pode ter com relação ao montante de investimentos feitos nos sistemas avaliativos padronizados externos, enquanto faltam nas escolas condições mínimas para o exercício de um trabalho docente de qualidade para os alunos.

É preciso também pensar no futuro e na sustentabilidade de um modelo que busca cobrar tanto dos professores, no sentido de prestação de contas a exigências administrativas externas, no contexto de um trabalho que já é, por si só, exigente, complexo e desgastante”, especialmente no caso da regência de classe com crianças e adolescentes. Também é preciso refletir sobre até que ponto a educação pública comprometida com uma qualidade ligada a interesses externos, gerida segundo lógicas estranhas, pode beneficiar o povo brasileiro simples, que tanto precisa da escola pública.

Refletindo sobre as relações entre os investimentos públicos e os resultados de qualidade educacional, especialmente em provas padronizadas aplicadas em larga escala, pesquisas da própria OCDE identificaram aspectos interessantes. As pesquisas realizadas apontam que os resultados de qualidade educacional estão intimamente relacionados aos investimentos que os países fazem nos seus sistemas educacionais, que se refletem inclusive na formação de turmas com números mais baixos de alunos, e na viabilização de condições melhores de trabalho, salários, e outros fatores. Por outro lado, aparentemente nas pesquisas realizadas, entre os fatores citados relacionados à qualidade escolar nos países com altos índices de desempenho dos estudantes, não foram citadas especificamente formas de gestão que

priorizam sistemas avaliativos rígidos, controles rigorosos do trabalho docente e responsabilizações diversas.

Nas escolas primárias brasileiras, em comparação com outros 37 países membros da OCDE, situados na Europa, América e Ásia, o número de alunos por professor no Brasil é um dos mais elevados (OCDE, 2024). A OCDE reconhece que esse número afeta diretamente a atenção individual que um professor pode oferecer a cada aluno, impactando como consequência, a qualidade da educação em cada contexto específico.

Outra questão apontada pelas pesquisas que apresenta reflexos diretos nos resultados escolares, é o valor que cada país investe em educação. No Brasil, entre 2015 e 2021 o investimento nos sistemas educacionais brasileiros, do Ensino Básico ao ensino superior, caiu em média 2% a cada ano. Isso ocorreu na contramão dos países da OCDE, que investiram 2,1% a mais, em cada ano, nesse período. Ou seja, enquanto a tendência em geral nos países da OCDE foi de um aumento anual no período da pandemia, o Brasil foi um dos poucos países do mundo que não aumentou os recursos para a Educação com o objetivo de reduzir prejuízos com aprendizagem e enfrentar os desafios do período (Portal G1, 2024).

Também muito relevante é observar que, segundo a pesquisa da OCDE, o Brasil investe, por ano, em média US\$ 3.668 (cerca de R\$ 20,5 mil) em cada aluno da rede pública na educação básica e nas universidades, sendo que, entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são referência em desenvolvimento humano, o patamar é mais do que o triplo disso: US\$ 11.914 (R\$ 66,5 mil) (Portal G1, 2024).

No entanto, essas questões não têm sido comentadas pelos gestores educacionais nacionais e internacionais quando falam sobre a busca por qualidade educacional no país. Por ter um impacto considerável nas despesas com a área educacional, o tamanho das turmas e a proporção aluno-professor são critérios que não costumam ser levados em consideração, inclusive porque o discurso gerencialista prega a redução de gastos com as áreas sociais. Além disso, os salários dos professores continuam inferiores ao de muitos outros profissionais com diploma de curso superior.

Por outro lado, observa-se que o problema da superlotação das salas também não é levado em conta quando o discurso oficial se volta para a responsabilização do professor pela “má” qualidade do ensino público brasileiro. Enquanto as turmas estão lotadas e faltam recursos nas escolas públicas, o Banco Mundial e os gestores nacionais continuam adotando o discurso da responsabilização do professor pelos resultados dos estudantes nas avaliações

externas. Ao mesmo tempo, altos investimentos têm sido feitos nos sistemas avaliativos padronizados em todas as instâncias dos sistemas escolares brasileiros, nacional, estadual e municipal, fator que não deixa de drenar recursos que poderiam ser investidos de outras formas.

Portanto, enquanto o Banco Mundial prescreve formas duras de monitoramento e avaliação dos professores, na realidade brasileira, os docentes do país têm que enfrentar condições precárias de trabalho e lidar com vários problemas sociais que despontam nas escolas, como violência, drogas, crianças em condições de insegurança alimentar. Diante desse cenário, a insistência quanto à necessidade de enormes investimentos em sistemas avaliativos, se contrasta com a realidade das salas de aula, que continuam superlotadas, e das condições de salário e de trabalho, que continuam insuficientes.

Por outro lado, é notável que as políticas do país, em concordância com os princípios reformistas neoliberais, têm permitido que cada vez mais que os gestores educacionais recrutem os professores das escolas públicas por meio de contratos temporários, o que deixa esses professores ainda mais submissos às regras do mercado competitivo e vulneráveis a uma precarização generalizada.

Por fim, entende-se que a responsabilização generalizada dos professores pelos problemas da educação nacional, assim como a instituição de controles abusivos que reduzem a autonomia do professor para trabalhar segundo as realidades locais, são medidas que não podem ser consideradas soluções plausíveis em busca de melhorias de qualidade educacional no país. Depois de décadas seguindo as orientações do Banco Mundial, os resultados significativos de desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas externas e de qualidade educacional geral não se tornaram realidade, embora muitos outros efeitos (negativos) da política implementada sejam notáveis (Freitas, 2012, 2018).

1.12 Enfim, a tragédia docente no Brasil

Não há dúvidas e não faltam evidências de que os professores estão vivenciando um intenso ataque à sua profissionalidade, mediante uma implementação autoritária de regras e preceitos neoliberais no âmbito do seu trabalho, na visão de Evangelista (2017). A tragédia vivenciada pelos professores é clara e pode ser traduzida em “retiradas de direitos conquistados

pelo menos desde a Constituição Federal de 1988 e em avanço orquestrado de interesses privados do capital com alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional” (Evangelista, 2017, p. 2).

Citando Guimarães (2016, apud Evangelista, 2017, p. 3), a autora fala do momento atual em que se percebe uma “redução brutal da capacidade popular de se expressar”, a partir da consolidação de uma força de direita que impõe o medo à maioria da população, seja por processos de violência, seja pela ameaça da perda do emprego, ou ainda “simplesmente pela desqualificação da sua presença num lugar não desejado”. Neste cenário, observa-se em curso um processo de *desintelectualização* docente e da sua instrumentalização “para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada” (Evangelista, 2017, p. 3).

A partir das políticas implementadas desde a década de 1990, as evidências da tragédia docente podem ser percebidas de várias formas, sendo que a formação, o trabalho e a atuação política dos professores vêm sofrendo visíveis degradações. Por trás dessas políticas, há uma pretensão específica de desconstituir o trabalho docente de “suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórica e socialmente produzido” (Evangelista, 2017, p. 4). Diante dessa visão, ela ressalta algumas faces da tragédia docente: o professor reconvertido, desqualificado, responsabilizado, *eadeizado* e instrumentalizado.

A reconversão docente é retrata a partir das mudanças ocorridas no âmbito do trabalho docente com a inserção de novos saberes e novas funções docentes de forma submissa aos interesses mercadológicos. As mudanças abrangem uma “nova profissionalização” do magistério, com a inserção de sistemas de avaliação de alunos, gestores e professores, novas formas de gestão da carreira docente e do sistema educacional e de prestação de contas, entre outras. A autora observa que um professor reconvertido, portanto adequado segundo as políticas educacionais atuais, é aquele que pode “fazer frente à produção de mão de obra, majoritariamente destinada ao trabalho simples, a baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país” (Evangelista, 2017, p. 5).

Já a desqualificação do professor é um requisito da reconversão docente formatada nas últimas décadas no Brasil para que ele aceite de bom grado a nova racionalização estabelecida, as constantes avaliações externas do seu trabalho e dos seus alunos. Nesse sentido, ela analisa a situação do professor observando que, para atingir os propósitos determinados, “é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência”.

Então, na esteira da desqualificação, apresenta-se a responsabilização generalizada dos professores pelos problemas educacionais em geral nas escolas brasileiras, desvinculando a má qualidade da educação de questões relacionadas aos problemas sociais e econômicos do país, como pobreza e desemprego. A responsabilização tem levado os professores a responderem a um tipo de “performance exterior” que os distancia de um compromisso maior com a formação da consciência crítica dos estudantes. Isso acontece porque a “performance” esperada e cobrada dos professores é limitada àquela demonstrada nos resultados das avaliações externas.

Por outro lado, “o professor brasileiro vem sendo expropriado de seu direito à formação consistente” (Evangelista, 2017, p. 12), sendo submetido a formações “práticas” em modalidades à distância (EaD), enquanto a esfera privada se fortalece com diversas oportunidades no mercado educacional. Nesse sentido, “o Estado e o Capital precisam impedir que na escola pública se criem as condições para a sistematização e difusão de um saber científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluindo o professor” (Evangelista, 2017, p. 13).

Nesse cenário, o professor é visto como se fosse um “instrumento” ou um “insumo” para melhorar a qualidade de aprendizagem dos estudantes segundo o modelo estabelecido de forma externa. Assim, as políticas educacionais dão origem a outros processos que contribuem para a sua instrumentalização, como por exemplo, a intensificação, a precarização, o alargamento da função do professor, a sua sobrecarga de trabalho, a *autointensificação* e o adoecimento.

Evangelista conclui a sua reflexão observando que as faces da tragédia docente não se limitam às citadas, infelizmente. No entanto, ressalta que é preciso reagir à essas agressões com a proposição de movimentos formadores de um professor pensante, que se oponha à posição do “Capital como educador do professor” (Evangelista, 2017, p. 14).

CAPÍTULO 2: O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E NA SEEDF

2.1 Reestruturação do trabalho docente, intensificação e qualidade educacional

O ensino e o trabalho docente têm sofrido transformações profundas acompanhando o movimento de transformações no trabalho, nas tecnologias e na sociedade como um todo. A intensificação do trabalho docente é um fenômeno que acompanha esses movimentos.

No Brasil, uma significativa reestruturação do trabalho pedagógico escolar tem ocorrido a partir das reformas educacionais gerencialistas implementadas nas últimas décadas. Em nome de melhorar a qualidade educacional do ensino público brasileiro, com base nos princípios neoliberais de gestão pública, esse processo tem aproximado cada vez mais a gestão da escola pública dos modelos administrativos típicos do mercado. Nesse sentido, Hypólito (2010, p. 1337) analisa que “o Estado tem obtido êxito na padronização curricular, na implantação de políticas de formação docente e na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado”.

Embora com um discurso voltado para a descentralização financeira e para uma suposta autonomia das escolas para gerir o ensino, as recentes reformas educacionais têm submetido o trabalho docente escolar a novas formas de burocracias e controles externos pouco democráticos, sob a justificativa de “prestação de contas” à comunidade e em nome de melhorar a educação pública brasileira. Entretanto, estudos indicam que, nas últimas décadas, as mudanças promovidas pelas reformas gerencialistas tem provocado efeitos que não combinam com ideais de qualidade educacional, ao menos, com o que se espera naturalmente que seja qualidade educacional.

No Brasil atual, a escola tem sido *instrumentalizada* para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada para atender a interesses atrelados à concepção de uma qualidade educacional própria dos negócios do mercado (Silva, 2009). Nesse contexto, o trabalho docente tem sido *reconvertido* no sentido de se tornar menos politizado e menos comprometido com uma formação humana e integral do estudante (Evangelista, 2017). A reestruturação do trabalho docente tem caminhado, portanto, no sentido de tornar o trabalho dos professores e gestores locais mais racionalizado, padronizado e obediente aos controles

externos. Desse cenário, fazem parte os frequentes sistemas avaliativos, a despolitização, a responsabilização descontextualizada dos professores pelos problemas educacionais, e os cursos práticos e aligeirados para formação de professores.

O aumento das cobranças externas, com a implementação de cada vez mais trabalhos administrativos burocráticos, de forma aliada à imposição de maiores pressões e responsabilizações por resultados mensuráveis nas avaliações padronizadas, num contexto gerencialista de contenção de gastos, contribui para o desenvolvimento de processos relacionados à intensificação e à precarização das condições de trabalho no contexto escolar. Mas é preciso refletir... Observando esse cenário, como exatamente a atual forma de gestão da educação pública pode contribuir para o aprimoramento da qualidade educacional?

Nesse ponto, é imprescindível pensar sobre o tema da qualidade educacional. Que tipo de qualidade espera-se produzir nas escolas públicas brasileiras a partir do atual modelo de gestão e organização do trabalho escolar? Quem tem definido o currículo e os padrões almejados qualidade atualmente e com que propósitos? Qual a participação dos professores regentes de classe nas diversas comunidades brasileiras nas decisões tomadas, por exemplo, com relação aos sistemas de avaliações externas? Como a intensificação do trabalho docente pode contribuir para a busca de uma qualidade educacional, qualquer que seja o parâmetro dessa qualidade?

Sabe-se que o termo “qualidade” é complexo e polissêmico, pois pode adquirir sentidos diferentes para pessoas diferentes em relação a um mesmo objeto de análise. Contextos diversos podem gerar análises diversas sobre o tema. O que pode ser considerado qualidade para alguns, para outros pode não ser. Naturalmente, os currículos e as finalidades educacionais têm sido historicamente objeto de disputas diversas, inclusive com relação a concepções diferentes sobre o que poderia ser considerado qualidade educacional. No contexto atual contemporâneo, não é diferente.

Para Silva (2009), uma escola de qualidade precisa estar atenta a um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que fazem parte do modo de vida das famílias e dos estudantes. Não pode se limitar, portanto, apenas a aprendizagens de conhecimentos práticos de leitura e cálculos com a finalidade de responder corretamente às avaliações padronizadas de múltipla escolha. Mais ainda, para a autora, o conceito de qualidade educacional está relacionado ao processo de “se superar o distanciamento entre as classes

sociais decorrente dos ordenamentos patrimonialistas enraizados nas práticas políticas” (Silva, 2009, p. 217).

Portanto, nesse sentido, a busca por qualidade não pode negligenciar o poder de transformação social da educação e pela educação. A qualidade escolar precisa envolver vários fatores, entre eles, condições adequadas de renda e de moradia das famílias dos estudantes, acesso a viagens e cultura, boa formação dos docentes e boas condições de trabalho, valorização salarial dos professores, escolas com recursos e financiamento adequado, formação dos estudantes incluindo o estímulo a pensamentos críticos, artísticos e criativos, entre outros.

Assim, a qualidade das escolas, segundo essa concepção, precisa envolver também aspectos sociais, culturais e ambientais relacionados ao contexto real de vida dos estudantes e da comunidade local. Seguindo essa linha, Tolentino-Neto (2023, p. 223) observa que “a qualidade está muito além de números e medidas, está no contexto socioeconômico, nas reais necessidades e atribuições das escolas, que são únicas de cada contexto e de cada instituição escolar”.

No entanto, as recentes reformas educacionais têm se baseado em políticas públicas que se voltam para uma outra concepção de qualidade educacional. Seguindo as recomendações de especialistas externos, reforçadas pelos analistas do Banco Mundial, os gestores nacionais têm difundido no meio educacional uma concepção de qualidade que se apoia na racionalidade técnica e em parâmetros econômicos (Silva, 2009). Dessa forma, o conceito de qualidade advindo do contexto econômico e empresarial tem sido transferido para o âmbito da educação pública brasileira.

Mas dessa concepção surgem contradições importantes. Sob a perspectiva comercial, a educação passa a ser vista como uma mercadoria e não como um direito social. Enquanto no mundo empresarial a qualidade de um produto pode ser demonstrada por meio de métricas, padronizações, comparações, hierarquizações e valorização monetária, na escola isso não deveria acontecer, tendo em vista que o trabalho pedagógico na educação básica engloba dimensões complexas e subjetivas que não podem ser mensurados estatisticamente. Enquanto, para a venda de um produto qualquer, a aparência do objeto pode até valer mais do que o próprio objeto, no contexto escolar, a preocupação com a ética e com o desenvolvimento de um trabalho voltado realmente para as necessidades concretas dos alunos deve sempre prevalecer.

Contudo, desconsiderando essas e outras contradições, os critérios racionais de mensuração, comparação e hierarquização têm sido utilizados não só para avaliar o trabalho

escolar, mas supervalorizados como se pudessem traduzir toda a complexidade da docência no contexto do ensino público brasileiro. O principal exemplo disso são os sistemas de avaliações externas, que têm sido utilizadas como a principal forma, senão a única, de medir a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Atualmente, nota-se, inclusive, que todo o trabalho escolar tem se reorganizado com o objetivo de melhorar os índices de desempenho dos estudantes nessas avaliações, com preocupações que claramente incluem uma performatividade social. A exposição pública gerada pela divulgação dos resultados desses testes reforça esse tipo de preocupação, embora os professores saibam que notas boas nessas avaliações não são garantia de aprendizagens significativas e duradouras (Sordi, 2022, p. 29).

Por traz de um discurso de eficiência e produtividade, os gestores da educação pública nacional não deixam de demonstrar a sua intenção de reduzir custos com as áreas sociais. Nesse sentido, percebe-se que há uma “ocultação intencional” quanto ao debate sobre as reais finalidades educativas (Freitas, 2018, p. 82). Difunde-se e defende-se um currículo “mínimo”, voltado para a aquisição de habilidades técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo, desviando o trabalho docente de suas funções voltadas para a formação integral dos estudantes, incluindo a formação de habilidades relacionadas ao pensamento crítico, criativo, artístico e político.

Observando esse cenário, tendo em vista as contradições entre o discurso oficial e a realidade das condições de trabalho nas escolas brasileiras, Hypólito (2010, p. 1350) entende que está havendo intencionalmente “um desmantelamento das escolas e das condições necessárias para uma educação com padrão mínimo de qualidade”.

Por um lado, os gestores e políticos cobram eficiência e produtividade dos professores, com metas de qualidade estranhas e, às vezes, impossíveis de serem alcançadas; aumentando a intensificação laboral e os responsabilizando dos professores de maneira desequilibrada, enquanto, por outro lado, as turmas das escolas públicas permanecem superlotadas, as condições de trabalho dos professores se tornam ainda mais precárias, e os investimentos diretos na educação nacional continuam baixos.

2.1.1 A “Nova Gestão Pública” e o SAEB

Os movimentos em busca de avaliar as aprendizagens dos estudantes de forma externa surgiram no Brasil em meados da década de 1980 e se fortaleceram a partir das reformas gerenciais ainda nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique. Naquele período, crescia a percepção de que era necessário obter informações mais precisas sobre o desempenho dos estudantes e sobre a qualidade do ensino ofertado nas escolas do país. Acreditava-se que essas informações poderiam ajudar os gestores a tomar decisões no âmbito da gestão educacional em busca de melhorias na qualidade do ensino público brasileiro. Os governos seguintes, independente das suas bandeiras partidárias, deram continuidade às reformas, ampliando e fortalecendo o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB).

Na década de 1990, entendia-se que o modelo burocrático de administração pública brasileira precisava ser superado, pois era considerado caro, lento e pouco eficiente, enquanto a forma de gestão das empresas de perfil liberal era vista como ágil, moderna e capaz de acompanhar as mudanças globais. Aos poucos foram sendo implementadas reformas em todos os setores da administração pública segundo um novo modelo gerencial que foi chamado de Nova Gestão Pública (NGP). Esse novo modelo de gestão baseado em princípios neoliberais, trouxe ao mundo do trabalho uma configuração que enaltecia o individualismo e a competição, ao mesmo tempo em que pregava uma redução de gastos públicos em áreas sociais e fragilizava os vínculos das relações de trabalho. Dessa forma, em um contexto de escassez de recursos públicos, o gerencialismo se implantou no setor público.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado ainda em 1990, no governo Fernando Henrique, e foi sendo reestruturado, remodelado e ampliado com o decorrer do tempo. Progressivamente, ele serviu de modelo e inspiração para as redes públicas de ensino estaduais e municipais para que criassem seus próprios sistemas regionais de avaliações externas. Nesse contexto, embora não tenham sido desenvolvidas pesquisas científicas suficientes sobre os efeitos que esta política poderia trazer à educação e às pessoas envolvidas (Freitas, 2012), acreditava-se que as avaliações externas eram instrumentos modernos e necessários para o país.

Em busca de melhorias na qualidade educacional, as avaliações externas foram recebendo cada vez mais atenção e investimentos, adquirindo papel de destaque nas políticas educacionais do país, em sintonia com os princípios gerencialistas neoliberais da NGP. Conceitos relacionados ao mundo empresarial, como “medição”, “padronização”, “rankings” e “estabelecimento de metas”, foram transferidos âmbito da educação pública. Aos poucos, uma cultura avaliativa foi sendo criada e estabelecida em todo o país, sendo que, bonificações,

repressões, exposição pública e responsabilizações passaram a ser ideias associadas à busca por “qualidade” educacional.

Em 2005 houve uma reconfiguração do SAEB que instituiu duas grandes avaliações nacionais: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Em 2007, foi criado o Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Em 2013, em uma nova reformulação, o SAEB ampliou a sua abrangência para incluir a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Dessa forma, o sistema de avaliações externas do SAEB continuou sendo ampliado e fortalecido, passando a ser considerado o principal parâmetro medidor de qualidade educacional nas escolas públicas brasileiras.

Em 2019, iniciava-se a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), completando o ciclo de padronização curricular de forma a complementar o sistema nacional de avaliações externas. Ao mesmo tempo, o governo federal efetivava um bloqueio significativo de verbas no Ministério da Educação que afetou universidades e o funcionamento de diversas instituições e bolsas de pesquisa. Também nesse período, avançava-se na formulação de diretrizes para o Novo Ensino Médio e iniciava-se o Programa Nacional de escolas Cívico-Miliares com a proposta de um novo modelo de gestão para essas escolas.

Enquanto isso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, criava-se a política de alfabetização com foco no método fônico, definindo que a alfabetização deveria ocorrer até a criança completar sete (7) anos de idade. Essa política foi criticada por pedagogos que defendiam uma educação mais contextualizada e lúdica na educação infantil, em vez de focada em uma única técnica. Especialistas entendem que essa medida pode prejudicar a formação de uma base necessária para o próprio processo de alfabetização, de forma mais sólida e consistente.

Atualmente, as avaliações em larga escala continuam sendo consideradas instrumentos essenciais e indispensáveis para monitorar qualidade educacional das escolas brasileiras. Predomina ainda a ideia de que estas avaliações podem produzir informações importantes para a gestão da educação nos diferentes níveis de ensino e que podem fomentar medidas administrativas e ações pedagógicas, potencialmente geradoras de qualidade educacional nas escolas do país.

No entanto, ao longo das últimas décadas, diversos autores alertaram e continuam alertando para os perigos da adoção desse sistema como única e principal forma de avaliar a educação no país. Da mesma forma, especialistas alertam quanto aos programas educacionais que limitam a educação básica a formas de treinamento desprovidos de preocupações com currículos formativos mais profundos e significativos.

2.1.2 As novas demandas do trabalho docente

As reformas educacionais, com base nos ideais gerencialistas de eficiência e produtividade, advindos da lógica mercantilista, trouxeram para o trabalho docente novas demandas de trabalho. Essas novas exigências profissionais associam-se com as demandas “antigas”, como por exemplo os desafios ligados à disciplina dos estudantes, o atendimento aos pais e o auxílio especial a crianças com dificuldades de aprendizagem e questões de vulnerabilidade social dos estudantes, entre outros que sempre existiram na realidade escolar brasileira. Além disso, atualmente, espera-se mais do professor em termos de atendimentos individualizados e acolhimento adequado em relação à diversidade de estudantes que se apresenta nas turmas regulares do Ensino Fundamental.

Assunção e Oliveira (2009, p. 352) observam que, a partir das reformas recentes, houve uma “dilatação”, de maneira legal, do que seja o exercício das atividades docentes e que “as mudanças implementadas têm resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, além de repercutirem também sobre a identidade e a profissão docente”. Atualmente, o trabalho docente precisa contemplar as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções (Assunção; Oliveira, 2009)

Na atualidade o professor precisa executar trabalhos burocráticos relacionados aos controles de aprendizagem, especialmente quanto às avaliações externas, preenchendo novos formulários, relatórios e participando de reuniões e formações relativas ao sistema de avaliações externas. Nesse sentido, além de aplicar as avaliações, que chegam elaboradas e prontas, o professor precisa passar individualmente as respostas dos estudantes para os programas informatizados. Depois, devem discutir as “devolutivas” sobre o desempenho dos estudantes, geralmente em reuniões pedagógicas e em conversas com os coordenadores escolares, e, então, incluí-las em formulários e relatórios avaliativos individuais e coletivos.

Uma significativa nova demanda de trabalho docente pode ser observada no contexto da docência em anos iniciais: o reforço das exigências por atendimentos mais individualizados a todos os estudantes, em busca por resultados melhores de desempenho nas avaliações externas nacionais e estaduais. Nesse ponto, observa-se que o aumento das cobranças e exigências frequentemente se apresenta de forma desconectada da realidade das escolas e das condições concretas de trabalho dos professores. Atualmente esse tipo de pressão por resultados mensuráveis chega aos professores inclusive em forma de responsabilizações diversas relacionadas aos testes padronizados externos que são amplamente divulgados.

Uma outra grande e significativa nova atividade laboral dos professores está relacionada ao aumento progressivo do número de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (ENEEs) nas escolas públicas brasileiras. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394/96, a presença desses estudantes, independentemente da existência de diagnósticos médicos oficiais, tem crescido continuamente nas escolas do país. Essa legislação ampliou significativamente o acesso às escolas públicas, estabelecendo que os ENEEs deveriam ser atendidos de forma gratuita e obrigatória, preferencialmente em classes regulares.

Em 2008, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), que reforçou a busca por garantia da inclusão escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou superdotação. Essa política promoveu o acesso ao ensino regular e buscou eliminar barreiras à participação desses estudantes nas escolas comuns. Dessa forma, as novas leis promoveram um maior acesso dos estudantes com necessidades educacionais específicas às escolas públicas do país.

As estatísticas nacionais demonstram que o número de matrículas na educação especial teve um aumento de 41,6% entre 2019 e 2023, atingindo mais de 1,7 milhão de matrículas, sendo a maioria delas em classes regulares. A presença de maior diversidade de estudantes em turmas regulares configura uma situação de “*mais trabalho*” (Dal Rosso, 2008) para o professor porque significa que ele precisará fazer atendimentos e planejamentos diferenciados, mais urgentes e mais frequentes na sua rotina diária. Na prática, cada ENEE, diagnosticado ou não, vai demandar novos atendimentos e planejamentos, tendo em vista que cada um possui características particulares, ainda que com diagnósticos gerais semelhantes.

Abonísio (2012) observa que a presença de estudantes com necessidades especiais nas classes comuns e a falta de preparo dos professores para lidar com esse novo público têm

gerado estresse para o professor de anos iniciais na atualidade. Além desses, ele cita outros fatores de estresse e intensificação do trabalho docente na atualidade: “o elevado número de alunos por turma, a infraestrutura inadequada, a falta de trabalho pedagógico em equipe, a indisciplina cada vez maior, a desvalorização do profissional, e, por fim, os baixos salários” (Abonísio, 2012, p. 22).

2.1.3 Reformas gerencialistas, carreira e formação docente

A carreira e a formação docente têm sofrido alterações significativas em decorrência das políticas gerencialistas adotadas no Brasil. As mudanças implementadas em busca de eficiência com redução de gastos, baseada em avaliações padronizadas que exaltam a competitividade e a meritocracia no ambiente educacional, têm gerado impactos negativos sobre a docência e sobre a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 271) adverte que, com o passar do tempo, as vigentes políticas educacionais com centralidade nas avaliações externas têm provocado forte impacto nos sistemas educativos “promovendo uma enorme crise que afeta as escolas e especialmente os professores”.

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas pela precarização das relações de trabalho. No contexto das escolas públicas brasileiras, o trabalho do professor tem estado cada vez mais sujeito aos mesmos parâmetros administrativos do mercado em geral e sujeito a processos de precarização. Esse movimento tem se apresentado em formas de flexibilização e até mesmo no sentido de desregulamentação da legislação trabalhista (Oliveira, 2004, p. 1138). A precarização do trabalho docente nas redes públicas de ensino é especialmente notável quando se observa o aumento expressivo de contratação de professores de forma temporária, com salários e benefícios reduzidos.

Esse novo modelo de contratação e gerenciamento da carreira e da remuneração dos professores, alinhada com os princípios da Nova Gestão Pública, vem alterando a forma de pensar dos gestores e até da sociedade em geral. Freitas (2018, p. 109) observa que “a reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo”. Segundo essa lógica, a remuneração e a carreira do professor deveriam ser dependentes dos resultados esperados, “sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização” (Freitas, 2018, p. 109). A carreira do

trabalhador deveria ser administrada por ele mesmo e o direito à ascensão deveria estar condicionado a méritos individuais, e não mais ao critério de “tempo de serviço”.

Enquanto o modelo tradicional é marcado pela relativa estabilidade no emprego e pela progressão linear vertical, a nova gestão da carreira docente é caracterizada pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, seguindo o modelo empresarial (Oliveira, 2021, p. 291). Essa tendência de mudança na gestão da carreira docente pode ser vista na atualidade especialmente em alguns estados brasileiros, mediante a “adoção de políticas de gestão que levam em consideração o mérito pessoal, a produtividade e a responsabilização dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional e pagamentos diferenciados” (Oliveira, 2021, p. 294). Nesses locais, o novo modelo de gerenciamento de carreira tem sido implementado na forma de “*accountabilitys*”, os quais vinculam retribuições financeiras e aumentos de salários ao atingimento de metas de desempenho nas avaliações externas padronizadas.

Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Nessa visão, o professor trabalharia mais se estivesse com sua cabeça a prêmio todo dia, explica Freitas (2018). No entanto, “tal desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização” (Freitas, 2018, p. 109).

Ao mesmo tempo e alinhada com a política adotada no país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora preceitos de individualização, competição e responsabilização ao ambiente escolar pela via da lógica de ensinar competências e habilidades. Nesse sentido, observa-se uma forte tendência de retrocesso educacional ao tecnicismo dos anos 1990, com prioridades educacionais voltadas à formação para o mercado de trabalho (Tolentino-Neto, 2023). Com a BNCC, os esforços para padronização de avaliações, dos materiais didáticos e até da formação dos professores foram reforçados.

Pesquisadores da área educacional chamam a atenção para uma tendência de regulação da formação do magistério baseada em parâmetros pragmáticos e na diminuição da formação teórica que podem imprimir uma desqualificação profissional já na sua formação inicial. As políticas atuais têm definido novas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura e Pedagogia que privilegiam o “saber-fazer”. Dessa forma, abrem a possibilidade para uma formação docente em modalidades alternativas, como de educação a distância, e cursos semipresenciais, e promovem uma formação docente menos reflexiva e mais distanciada da pesquisa e de um status universitário (Hypólito, 2010).

A noção de pedagogia “fast food” é utilizada para se referir a uma “proposta de formação dos professores aligeirada e pouco aprofundada” que deixa de lado outras habilidades ligadas à formação integral e crítica do ser humano (Tolentino-Neto, 2023, p. 220). Assim como ocorre com a BNCC, a formação “fast-food” do docente estaria voltada para certa racionalidade técnica, com foco em formação de competências e habilidades práticas.

Evangelista (2017, p. 8) explica que “para o BM (Banco Mundial) não é necessária uma formação longa, pois o importante seria o treinamento ‘full time’ baseado em demandas pragmáticas”. E complementa observando que “certamente subjaz à alardeada desqualificação profissional e pobreza intelectual o interesse pulsante de despolitização do professor” (Evangelista, 2017, p. 8).

2.1.4 Intensificação e a precarização do trabalho docente no Brasil

O atual processo de reestruturação do trabalho em geral tem sido configurado pelo aumento da informalidade e pela flexibilização dos contratos de trabalho. No entanto, a preferência pela terceirização e pela contratação temporária tem causado fortes impactos no mercado de trabalho. Nesse sentido, Alves (2022) analisa que a reestruturação produtiva no Brasil é um modelo que ameaça a classe trabalhadora e desafia os sindicatos. Por outro lado, Santos (2011) explica que, dessa forma, o atual estágio de organização do capitalismo tem produzido uma intensificação da exploração da força de trabalho sem precedentes na história moderna.

A seleção de trabalhadores para a educação e para outros setores por meio de contratações temporárias, e não por concursos públicos para convocação de efetivos, se traduz, na prática, como uma precarização dos contratos e das condições de trabalho desses profissionais. Segundo Oliveira (2004) o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, com a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, “tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público” (Oliveira, 2004, p. 1140).

No contexto do trabalho docente das escolas públicas brasileiras, os processos de precarização e intensificação do trabalho estão intimamente relacionados. A precarização das condições e dos contratos de trabalho tem reforçado os processos de intensificação do trabalho dos professores nessas escolas, ao mesmo tempo em que a intensificação também pode ser

considerada uma forma de precarização. Reforçando esse aspecto, Souza e Fernandes (2015, p. 129) entendem que “um dos aspectos que nos permite mensurar a precariedade das condições de trabalho é a intensidade em que o mesmo se realiza”.

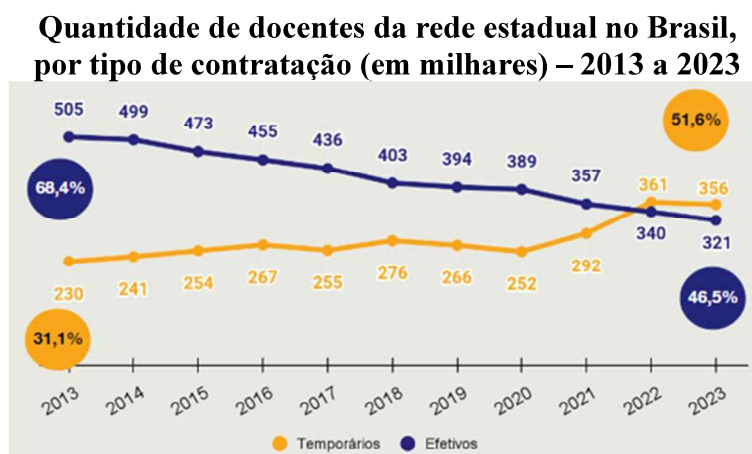
No entanto, para os professores das redes públicas de ensino no Brasil, a precarização dos contratos de trabalho representa uma intensificação das condições já precárias vividas pelos professores. Nesse sentido, embora os professores “temporários” tenham as mesmas competências e responsabilidades que os professores efetivos, eles estão expostos a uma situação de maior precariedade em relação aos efetivos. Na prática, eles recebem salários menores, têm menos proteções sociais e trabalham sob maiores pressões.

Sobre os professores contratados temporariamente recaem maiores pressões para que trabalhem doentes, já que não costumam ter os mesmos direitos que os professores efetivos, inclusive com relação aos afastamentos por motivo de saúde. Por outro lado, eles precisam lidar constantemente com o medo de serem “devolvidos” ou perderem seus empregos, aspecto que, segundo defensores do neoliberalismo, é considerado positivo representando um tipo de pressão que pode até estimular o aumento da produtividade do trabalhador. Além disso, esses profissionais também sofrem pressões porque precisam se submeter regularmente a novos concursos públicos para garantir a continuidade do seu vínculo empregatício para sustento familiar.

Os professores terceirizados recebem salários mais baixos, têm jornadas de trabalho mais extenuantes e enfrentam condições de trabalho menos favoráveis em comparação aos empregados diretos contratados de forma efetiva. A perda de garantias trabalhistas e previdenciárias agrava ainda mais a precariedade do emprego no magistério público. No entanto, a preferência por essa forma de gestão política da educação nacional está em conformidade com as orientações neoliberais difundidas globalmente. Observa-se que a contratação temporária de servidores em geral tem o potencial de reduzir custos de maneira imediata e/ou a longo prazo, facilitar a contratação e a demissão de funcionários, além de inibir o fortalecimento de organizações ou sindicatos que poderiam impor algum tipo de resistência em prol de benefícios ou proteção à categoria desses trabalhadores.

Dessa forma, com o fortalecimento do neoliberalismo nas últimas décadas, os professores ditos “temporários” já são maioria nas diversas redes de ensino estaduais no Brasil. Estudos da organização não governamental intitulada “Todos Pela Educação” demonstram que, até o momento da sua pesquisa, o Brasil nunca havia tido um número tão baixo de professores

concursados efetivos atuando nas redes estaduais: eram quinhentos e cinco (505) mil efetivos em 2013 (68,4% do total), número que caiu para trezentos e vinte e um (321) mil no ano de 2023 (representando, então, 46,5% dos professores), como apresentado no quadro abaixo:



Quadro 1: Quantidade de Docentes no Brasil por Tipo de Contratação 2013-2023

Fonte: MEC/Inep – Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração: Todos Pela Educação

Análises mais detalhadas desse estudo apontaram que, quanto à remuneração, há quinze (15) redes públicas estaduais em que o salário dos professores temporários, calculado por hora, é menor que o de professores efetivos em início de carreira, chegando a uma diferença de até 140%, no caso de Pernambuco. Nas outras dez (10) redes analisadas, não foi observada uma diferença salarial. Contudo, os professores temporários não costumam ter progressão salarial, nem os mesmos direitos trabalhistas e benefícios tal como os professores efetivos. Além disso, eles não têm direito à aposentadoria pela previdência estadual.

Os estudos divulgados também confirmaram que, em muitas das redes públicas estaduais, os professores “temporários” são submetidos frequentemente a novos processos seletivos, sem garantia de remuneração no intervalo entre os contratos e sem garantia de recontração. “Em nove redes estaduais, o tempo de contrato de professores temporários é de apenas vinte e quatro (24) meses, o que obriga que os professores enfrentem um processo de seleção a cada dois (2) anos” (Portal G1, 2024). Essa situação provoca medo e desconforto, tendo em vista que o seu sustento depende desses concursos e de provas de múltipla escolha, que não necessariamente avaliam a sua competência prática na sala de aula.

Dados do censo escolar de 2020 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021, ambos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), apontam que a média de idade dos professores contratados nas redes estaduais era de 40 anos,

em comparação a 46 anos dos docentes efetivos. Além disso, constatou-se que “quase metade (43,6%) dos temporários atua há pelo menos onze (11) anos como professor, indicando que esse tipo de contratação tem sido utilizado não apenas para suprir uma demanda pontual, mas também para compor o corpo docente fixo de algumas redes de ensino” (Carvalho, 2024).

Dentre os estados brasileiros, ainda tendo como referência os dados de 2023 dos “Todos Pela Educação”, Minas Gerais é o que tem a maior porcentagem de temporários na sua rede estadual de ensino, com cerca de 80% dos professores sendo contratados nessa modalidade. A porcentagem também supera os 70% em estados como Tocantins, Acre, Espírito Santo e Santa Catarina. Já o Rio de Janeiro é o estado com a maior taxa de professores efetivos (96%). Na Bahia, Pará e Rio Grande do Norte, as porcentagens dos professores efetivos também são elevadas, estando além dos 90%. No Distrito Federal, a partir de dados obtidos pela plataforma Participa-DF, em setembro de 2025, a proporção de profissionais contratados nesta rede pública se aproximava de 43%.

Além de causar impacto nas condições de trabalho dos professores, nota-se que as contratações temporárias podem refletir negativamente também na qualidade do ensino público ofertado nas escolas brasileiras. Mariana Tokarnia (2024), da “Agência Brasil”, destaca que a alta rotatividade docente “pode prejudicar o vínculo com a comunidade escolar e o efetivo desenvolvimento dos estudantes”. Ademais, Assunção e Oliveira (2009, p. 367) também entendem que “o processo de intensificação e precarização do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola”.

Dessa forma, observa-se que a função do professor temporário que se configura no cenário atual não é mais a de suprir eventuais ausências dos professores efetivos, cobrir licenças médicas, afastamentos ou carências de efetivos nas escolas. Trata-se de uma opção política contrária ao fortalecimento da classe trabalhadora e à distribuição de renda, em sintonia com os propósitos de gestão neoliberal.

2.1.5 Intensificação e colonização do trabalho docente

As reformas educacionais têm incluído desqualificações e requalificações dos professores, além do aumento de exigências e pressões no seu contexto de trabalho, especialmente de anos iniciais. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento tecnológico tem

contribuído para uma “vigilância sistemática segundo categorias tipificadas ‘a priori’, e unilateralmente impostas, que modelam as realidades escolares, controlam tempos e espaços, generalizam metodologias e processos de trabalho, favorecem a padronização e a mensuração, bem como a comparação automática de processos e resultados” (Lima, 2012, p. 148). Dessa forma, novas formas de controle externo têm acompanhado as mudanças curriculares e organizacionais implementadas provocando, entre outros processos, a intensificação do trabalho.

Em pesquisas realizadas no Canadá, Hargreaves (1998) observou que movimentos de racionalização, burocratização e controle do trabalho do professor têm “*colonizado*” o trabalho do professor de anos iniciais. O autor explica que esse tipo de colonização ocorre quando os tempos demarcados como espaços de trabalho livre e discricionário dos professores, aos poucos, vão se convertendo em espaços pensados, vigiados e controlados pelos administradores, diretores ou supervisores escolares. Como consequência, observa-se uma perda considerável de autonomia do professor para organizar e gerir do seu próprio trabalho na escola.

O aumento de vigilâncias, com atribuição de tarefas e prazos definidos e controlados externamente, tem invadido o tempo de trabalho discricionário dos professores e até os seus momentos de relaxamento. Um tempo de trabalho que antes era privado, espontâneo e imprevisível, tem se tornado regulamentado e controlado por gestores externos. A pesquisa de Hargreaves apontou que os professores têm vivenciado um estado de “sobrecarga crônica de trabalho” mediante pressões, estresses e pela “falta de tempo para relaxar e até para falar com os colegas” (Hargreaves, 1998, p. 153).

O autor analisou especialmente o tempo extraclasse de planejamento das aulas, chamado naquele contexto de “tempo de preparação”, e verificou que os gestores e administradores têm transformado as propriedades desse espaço, considerado muito importante pelos professores. Um tempo antes destinado ao planejamento das aulas de forma discricionária, agora tem sido tomado por atividades determinadas pelos gestores e coordenadores externos. “Em muitos sentidos, o trabalho que os professores realizam fora da sala de aula (...) está a transformar-se numa região altamente contestada pelos administradores, em termos de possuir propriedades de palco principal ou de *bastidores*” (Hargreaves, 1998, p. 123).

Para esclarecer melhor esse contexto e ressaltar a negatividade do processo de colonização, Hargreaves cita Erving Goffman (1998, p. 122) que comparou o trabalho docente

a performances de atores, que atuam, ora diretamente no palco diante do público, ora em ensaios nos bastidores, longe dos olhares do público principal. As regiões “*frontais*” de performance exigem que o profissional esteja sempre atento e alerta, se comportando formalmente de acordo com as prescrições e normas adequadas. No caso dos professores, estes seriam os momentos “*em classe*”, com contato direto com a sua turma no ambiente da sala de aula, ou em reuniões com os pais, ou recebendo visitas formais de supervisores.

Já as regiões dos “*bastidores*” são aquelas que permitem o relaxamento, o alívio e a fuga das tensões das exigências dos trabalhos “*frontais*” ou “*em cena*”. No caso dos professores, seriam espaços relativos aos momentos de intervalos e de trabalhos “*extraclasse*”. Esses lugares são isolados do contato com alunos ou pais de alunos e oferecem ao profissional oportunidades de descontração. Nos “*bastidores*”, explica o autor, é comum o uso de linguagem mais informal, “palavrões”, “risadas”, “discursos de baixo padrão”, brincadeiras, posturas e comportamentos que podem até parecer descuidados ou pouco profissionais, mas que, no entanto, são muito importantes para “equilibrar as exigências do trabalho frontal performático”.

Hargreaves (1998) observa que os momentos de retaguarda, portanto, ajudam a aliviar as tensões geradas pelo trabalho frontal, enquanto os professores precisam descansar e se preparar para os próximos momentos de “*performances*”. Além disso, promovem relações informais que ajudam a criar sentimentos de confiança e solidariedade entre os professores, possibilitando também algum grau de controle e flexibilidade aos docentes na gestão do seu difícil trabalho na sala de aula.

No entanto, a “*colonização*” dos tempos de trabalho extraclasse está transformando um tempo que deveria ser “*de bastidores*”, em uma região de trabalho “*frontal*”. Assim, os professores vêm perdendo um importante espaço de discricionariedade e flexibilidade que poderia ajudar no alívio das tensões do trabalho frontal em classe. Além disso, os estudos de Hargreaves (1998, p. 124) mostraram que a flexibilidade na gestão das suas tarefas, especialmente em momentos extraclasse, é importante para a maior parte dos professores e que o tempo de preparação teria um grande potencial para criar elementos de “*desintensificação*”.

Por fim, Hargreaves (1998, p. 127) alerta que, “à medida que as iniciativas impelidas por intenções burocráticas (no sentido de exercer um controle mais apertado sobre o processo de desenvolvimento e de mudança) vão sendo apanhadas na espiral da intensificação vão se tornando também contraproducentes”. Segundo o autor, a solução para o impasse seria justamente o contrário: devolver esse tempo aos professores.

2.1.6 Gênero, intensificação e autointensificação do trabalho docente

Nas últimas décadas, as políticas educacionais oficiais têm introduzido novas formas de controle e intensificação do trabalho docente que tomam como objeto de governo a subjetividade dos professores, especialmente das professoras, e as emoções que envolvem o trabalho com os alunos (Hargreaves, 1998). Corroborando Apple (1987), Garcia e Anadon (2009) analisam que as formas de controle do trabalho e de como a intensificação tem acontecido no Ensino Fundamental estão diretamente ligadas ao fato de haver uma predominância feminina nessa categoria.

Garcia e Anadon (2009, p. 65) observam que, aliadas à deterioração dos salários e das condições de trabalho, as mudanças implementadas no país “estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que vêm contribuindo para a intensificação e a autointensificação do trabalho docente”. Segundo as autoras, a *autointensificação* do trabalho docente ocorre quando as próprias professoras internalizam as pressões externas e passam a se cobrar ainda mais, ampliando voluntariamente sua carga de trabalho e responsabilidades, mesmo diante de condições precárias.

Elas ainda apontam que, o fato de a maioria dos professores de educação básica ser formada por mulheres influencia diretamente a forma como o trabalho se torna intensificado nesse contexto e a forma como as professoras resistem ou dão sentido às demandas que chegam a partir das políticas educacionais oficiais. Nesse sentido, o estudo de Garcia e Anadon (2009, p. 65) indica que “a natureza dos cuidados que historicamente tem caracterizado a educação elementar da infância, que vai muito além de uma educação meramente instrumental, faz parte das autoimagens de docência das professoras”. Assim, os discursos e os dispositivos se configuram como uma estratégia indispensável para o sucesso das reformas.

Historicamente, em qualquer categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas ao processo de proletarização do que os homens. Além disso, elas estão mais sujeitas a piores condições de trabalho, a salários mais baixos e a intensificação laboral. Portanto, “não é um fato aleatório que uma das tentativas mais massivas para racionalizar o currículo e o ensino teve como alvo um grupo de docentes constituído, na sua maioria, por mulheres” (Apple, 1995, p. 7). Por isso, as tentativas de “consertar” e de tornar “mais produtivo” o trabalho das professoras por parte de determinadas pessoas do Estado, geralmente homens, não podem ser analisadas sem que sejam consideradas as questões relativas à divisão sexual do trabalho.

Sob outro ângulo, nos meios acadêmicos, o conceito de profissionalismo docente predominante costuma ser vinculado a características como a objetividade, a cientificidade e a ênfase nos aspectos instrucionais. Percebe-se então a existência de uma rígida separação entre o profissional e o doméstico, entre a razão e o afeto, entre o público e o privado, entre o racional, a intuição e o improviso. Contudo, culturalmente, as características atribuídas às mulheres, como a sensibilidade, a afetividade, a paciência, a atenção ao detalhe, o improviso, foram e continuam sendo consideradas como sinônimos de sentimentalismo, domesticidade e pouco profissionalismo (Garcia; Anadon, 2009).

Em pesquisa de campo, Garcia e Anadon (2009) observaram que, na prática, as próprias professoras entrevistadas relacionavam o aumento de trabalho a ideais de profissionalização e a discursos que mesclam um certo caráter missionário e humanitário da docência. Seus estudos indicam que termos como “cidadania”, “qualidade de ensino”, “compromisso social”, “doação”, “empenho”, “comprometimento docente” são comumente utilizados no contexto escolar pela retórica oficial como forma de responsabilizar as professoras pelos resultados do trabalho desenvolvido, a despeito das condições em que esse trabalho é realizado.

Os pesquisadores observam a possibilidade de que a aceitação dessa situação com pouca resistência por parte dos docentes esteja relacionada ao fato de os/as professores/as estarem interpretando os processos de requalificação e intensificação como promotores de maior profissionalização. Contudo, Apple (1995) ressalta o paradoxo existente nessa interpretação da realidade: o aumento do seu trabalho estaria ligado a um aumento de “status” profissional, como se eles, ou elas, precisassem estar constantemente provando o seu valor profissional. Entretanto, uma situação de diminuição da autonomia do profissional, com aumento da proletarização do seu ofício, pode configurar exatamente o contrário do que seria uma real valorização profissional.

Além disso, a pesquisa de Garcia e Anadon indica que a aceitação da intensificação também é reforçada por fatores internos que dirigem a atenção dos docentes a prioridades estabelecidas a objetivos e padrões que não podem ser alcançados. Nesse sentido, observa-se a ocorrência de uma colonização administrativa das emoções das professoras no Ensino Fundamental, expressa por meio de “pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser” (Garcia; Anadon, 2009, p. 71). Assim, é possível notar incitações a “sentimentos de autorresponsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública”, além de estímulos

a um “engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária” (Garcia; Anadon, 2009, p. 75).

Dessa forma, confirma-se uma tendência de responsabilização subjetiva e moral do professor pelo êxito ou pelo fracasso da escola, com base em discursos que dissimulam o conceito de profissionalismo. Ademais, narrativas desse tipo têm levado os professores a uma situação de maior exposição a avaliações e críticas por parte da sociedade, ao mesmo tempo em que o Estado se coloca numa posição de menor responsabilidade tanto quanto à qualidade educacional nas escolas públicas, como também pelos problemas decorrentes da desigualdade social no país.

2.1.7 Intensificação e autonomia docente

As políticas educacionais atuais têm reforçado a divisão social do trabalho escolar e provocado uma perda considerável de autonomia do profissional docente nas escolas públicas brasileiras de anos iniciais. Nesse sentido, Hypólito (2010, p. 1342) é cuidadoso ao alertar que “a gestão democrática e o discurso da participação podem constituir parte do discurso oficial, com políticas de aparente incentivo à descentralização financeira e a uma autonomia mais imaginada do que realizada”.

As reformas implementadas reforçam processos de burocratização e estabelecem novas formas de controle do trabalho docente a partir de reconfigurações políticas e econômicas decorrentes do processo de transnacionalização do capital (Mariana, 2021). O controle externo do trabalho docente pode ser observado diante do delineamento de políticas públicas e de práticas administrativas que visam direcionar as atividades em sala de aula (Souza; Fernandes, 2016). Assim, ao instituírem maiores controles sobre currículos, procedimentos e métodos no âmbito do trabalho docente, “a autonomia dos profissionais, a colegialidade e o trabalho cooperativo tendem a ser afastados por lógicas de competitividade e de individualização” (Lima, 2012, p. 148).

Configurando um movimento que Apple (1989) havia observado há décadas, nota-se que, também no cenário brasileiro atual, os professores têm se tornado cada vez mais dependentes de um conjunto de normas, avaliações, instrumentos e tecnologias de gestão do ensino produzidos de forma externa. Nesse sentido, Souza e Fernandes (2016) analisam que “o controle técnico é o principal modo de impor direcionamento ao trabalho, pois se insere em

sua estrutura e fundamentos permitindo que demandas estatais se concretizem por meio do uso de pacotes de materiais curriculares” (Souza; Fernandes, 2016, p. 137).

Com o objetivo de que o resultado do trabalho se dê tal como foi “racionalmente planejado” por especialistas externos, a padronização de procedimentos contribui para uma separação entre os trabalhos de planejar e executar o que foi planejado. Nesse contexto, a falta de tempo, devido a uma situação de trabalho intensificado, tende a reforçar ainda mais uma dependência em relação a materiais e conhecimentos especializados produzidos de forma externa (Larson, apud Hargreaves, 1998, p.132).

Dessa forma, a separação entre o planejamento e a execução do trabalho docente tem produzido uma perda considerável na relativa autonomia dos professores. Apesar de a escola e os professores tentarem resistir ao controle técnico e burocrático, Souza e Fernandes (2016, p. 136) observam que, no contexto de uma correlação de forças entre professores e políticas educacionais, a sua “autonomia relativa tem sido anulada”.

Em escolas do Rio Grande do Sul, Gandin e Lima (2015) verificaram como a utilização de materiais didáticos específicos padronizados com prazos determinados e controles externos têm sido inseridos na rotina de trabalho dos professores das escolas da região, e como essa situação transformava-os em meros executores de um trabalho pensado e preparado de forma externa. Nesse contexto, é clara a perda de autogestão dos professores regentes de classe na condução do seu trabalho enquanto eles eram submetidos a processos de desqualificação e requalificação de acordo com prioridades e finalidades definidas externamente.

Dessa maneira, as reformas gerencialistas têm reforçado processos de desqualificação e requalificação dos professores e promovendo uma cultura de performatividade. Como consequência, a perda de autonomia do profissional docente dificulta o exercício de um trabalho docente de qualidade social voltado para as necessidades específicas dos estudantes das escolas públicas brasileiras, ao mesmo tempo em que acarreta uma “desqualificação” sobre o trabalho dos professores dessas escolas (Apple, 1989).

Contudo, Hargreaves (1998, p. 127) não deixa de destacar que “o desenvolvimento dos docentes é, em última instância, incompatível com a sua confinamento ao papel de meros implementadores de diretivas curriculares”. Por outro lado, Tolfo e Picinini (2007, p. 42) advertem que, “para a manutenção da saúde e da normalidade”, é importante que o trabalho tenha objetivos claros e seja valorizado por aqueles que o realizam, além de “possibilitar autonomia” na administração das atividades. Além disso, ressaltam a importância de que o

trabalho tenha sentido para o trabalhador para que a sua vida seja cheia de sentido também “fora do trabalho”.

2.2 Estrutura e funcionamento da SEEDF

A Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos, independentemente de gênero, etnia, diferenças linguísticas, sociais, religiosas ou culturais, ou se possui necessidades educacionais especiais, e ainda estabelece que cabe ao Estado e à família promover esse direito a todos. Segundo a Carta Magna brasileira, a etapa do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, deve ser ofertada pelas redes públicas de ensino, de forma gratuita e obrigatória, atendendo crianças e jovens de seis (6) anos aos quinze (15) anos de idade.

No Brasil, as etapas de ensino infantil e Ensino Fundamental costumam estar sob a responsabilidade dos municípios, enquanto os estados ficam responsáveis pelo ensino médio. No entanto, como o Distrito Federal assume características de cidade e de estado, a SEEDF é responsável pela gestão de todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

No âmbito da rede pública, a SEEDF apresenta-se como uma das maiores redes de ensino do país, atendendo atualmente mais de 450 mil estudantes em 825 escolas públicas e conveniadas nesta região. Deste total de estudantes, quase a metade, cerca de 260 mil, estão matriculados no Ensino Fundamental, sendo que a maior parte das matrículas se concentra nos anos iniciais. No Distrito Federal, cabe às mais de 300 “Escolas Classe” a oferta dessa etapa escolar.

Nas Escolas Classe, o trabalho do professor regente dos anos iniciais é estruturado em uma jornada semanal de quarenta (40) horas, distribuídas de segunda a sexta-feira. A carga diária de oito (8) horas se divide em dois momentos: cinco (5) horas consecutivas de regência em sala de aula, com intervalo de quinze (15) minutos, e o período destinado à coordenação pedagógica, realizado no contraturno, completando assim a jornada efetiva de trabalho.

Na SEEDF, os anos iniciais estão organizados em ciclos de aprendizagem que abrangem blocos plurianuais de aprendizagem. O primeiro ciclo compreende os três (3) primeiros anos do Ensino Fundamental, com foco especial na alfabetização. Já o segundo ciclo abrange os

dois anos seguintes, os quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. No decorrer dessas etapas, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar as aprendizagens de diferentes formas com um tempo mais estendido. Só ao final de cada ciclo, se for o caso, o estudante pode “repetir de ano”, ficando retido por mais tempo naquela etapa.

A rede de educação pública da SEEDF está organizada em quatorze (14) Coordenações Regionais de Ensino (CREs) que supervisionam diretamente as escolas da região. Algumas delas atendem a mais de uma região administrativa, sendo que todas refletem o modelo administrativo da sede, abrangendo subsetores que lidam com recursos humanos, gestão pedagógica, apoio à merenda e ao transporte escolar, tramitação de documentos e outros. Os coordenadores e a equipe pedagógica das regionais estão na linha de frente junto às escolas, à comunidade escolar e aos professores que trabalham nas escolas de cada região.

Quanto à formação continuada dos professores de anos iniciais, além do apoio das equipes regionais, os professores da rede pública de ensino contam com a estrutura da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), responsável por fortalecer e acompanhar o processo de formação continuada desses docentes. Semanalmente, durante um período no contraturno das aulas, eles podem se dedicar a estudos e cursos de formação continuada.

Outro aspecto interessante observado no âmbito do trabalho docente de anos iniciais é a abrangência dos objetivos educacionais estabelecidos oficialmente nesta, e em outras redes de ensino. Segundo a resolução do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF, 02/2020) os objetivos do Ensino Fundamental incluem aspectos amplos e diversos: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”; “a aquisição de noções gerais básicas da língua portuguesa e da matemática e das práticas de comunicação e expressões artísticas”; “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e de valores sociais”; “o aprimoramento das formas de convivência escolar e social” e o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”, entre outros.

Dessa maneira, os objetivos educacionais não se limitam à transmissão de conteúdos acadêmicos ligados à leitura, escrita, cálculos história e ciências da natureza, sendo que abrangem aspectos bem mais amplos relacionados à formação integral dos estudantes. Nesse sentido, na SEEDF, assim como em outras redes públicas educacionais brasileiras, o trabalho docente de anos iniciais pode ser descrito como um trabalho multidimensional, dinâmico e

complexo que exige do professor capacidades e habilidades para além do domínio das diversas áreas do saber.

2.2.1 Diretrizes pedagógicas

Segundo as Diretrizes Pedagógicas Para a Organização Escolar (2014), “a organização escolar em ciclos, que tem como princípio a progressão continuada das aprendizagens, se efetiva por meio de cinco elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico escolar: a gestão democrática; a formação continuada; a coordenação pedagógica; a avaliação formativa; e a organização curricular”. Essa é, portanto, a proposta quanto aos eixos integradores da organização do trabalho escolar e do trabalho docente na rede de ensino do Distrito Federal.

De acordo com esse documento, o exercício da gestão democrática nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal vai além da escolha dos gestores por meio do voto. Ao possibilitar espaços de reflexões e debates sobre os desafios da escola no contexto atual, a gestão democrática compreende um compromisso de todos no espaço escolar para garantia de ingresso, permanência e aprendizagem dos estudantes com qualidade social. Nesse sentido, a coordenação pedagógica, conduzida de forma democrática, colaborativa e comprometida com a melhoria da qualidade da educação, constitui um importante espaço de democratização da escola pública.

A formação continuada é o segundo elemento constitutivo da organização escolar em ciclos, devendo oferecer contribuições significativas para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Sendo assim, a formação dos professores deve ser vista numa perspectiva crítico-reflexiva que possibilite a construção de sua autonomia pessoal e pedagógica. Na SEEDF, os professores das Escolas Classe têm a oportunidade de frequentar cursos durante um período de trabalho (geralmente às terças ou às quintas-feiras) semanalmente. Estes cursos são de livre escolha e podem ser frequentados em ambientes externos, sejam eles oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento desta secretaria, a EAPE, ou por outras instituições credenciadas.

Quanto à coordenação pedagógica, cabe ao coordenador, junto com a equipe gestora e com outros profissionais, orientar, acompanhar e avaliar a elaboração e a execução do planejamento pedagógico desenvolvido pelos professores; dar suporte técnico-pedagógico;

planejar momentos de estudos; além de planejar, orientar e acompanhar as avaliações em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e larga escala.

O horário de coordenação pedagógica também é tido como um importante espaço de formação continuada, assim como um tempo imprescindível para a organização individual e coletiva do trabalho pedagógico. “Esse espaço e tempo são compostos por atividades de estudo, planejamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos na e pela escola possibilitando, assim, a promoção de avanços na organização do trabalho pedagógico a partir da análise dos desafios e da proposição fundamentada de alternativas para sua superação” (Diretrizes SEEDF, 2014).

Nesse sentido, o planejamento do trabalho pedagógico deve ser assumido em um ambiente de reflexão e de tomada de decisões em busca de melhorar sempre a qualidade do ensino ofertado na escola. As diretrizes pedagógicas desta rede de ensino enfatizam que o planejamento das atividades escolares deve partir de avaliações diagnósticas, e ser articulado aos elementos que compõem o processo de ensino: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias de avaliação para aprendizagem, recursos e cronograma.

Este mesmo documento estabelece que “a avaliação deve ser ato de valorização e de potencialização das aprendizagens e não de classificação e exclusão” (Diretrizes SEEDF, 2014). Assim a avaliação formativa acontece durante todo o processo de ensino e tem a função de diagnosticar as aprendizagens, sendo considerada uma prática imprescindível para o progresso das aprendizagens dos estudantes e, portanto, para a melhoria da qualidade do ensino.

Em sintonia com essa concepção de avaliação, a SEEDF adota três formas de avaliações escolares nas séries iniciais. Primeiro, as avaliações diagnósticas internas, elaboradas e aplicadas pelos professores das turmas visando diagnosticar o que os/as estudantes já aprenderam e o que ainda não sabem. Em segundo lugar, a avaliação institucional, que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, envolvendo autoavaliações realizadas por todos os envolvidos no processo educativo. E em terceiro lugar, têm-se as avaliações externas de desempenho dos estudantes, elaborada por equipes especializadas da própria SEEDF e, em nível nacional, do SAEB.

Segundo as diretrizes da SEEDF, o Currículo em Movimento para a Educação Básica, é um Currículo de Educação Integral que objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais; que considera as diferentes formas de organização da educação básica; e que visa garantir não apenas o acesso à educação básica, mas, sobretudo, a permanência de todos numa escola com qualidade. O Currículo das escolas públicas no Distrito Federal deve também abrir

espaço para grandes temáticas de interesse social, chamados de temas transversais, que produzem convergência de diferentes áreas do conhecimento como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade.

A concretização deste Currículo se dará a partir dos projetos político-pedagógicos que devem ser construídos de forma participativa e democrática na escola. Este documento, elaborado de forma conjunta, deve definir a identidade da escola, os seus valores e a sua proposta pedagógica, estabelecendo metas e estratégias para que a escola possa atingir os seus objetivos.

Para garantir a consolidação dos objetivos escolares, segundo as diretrizes pedagógicas da SEEDF, o trabalho escolar deve ser organizado com base no acompanhamento pedagógico sistemático dos estudantes pelo professor, supervisor e coordenador pedagógico, como sujeitos imprescindíveis desse processo. Tal acompanhamento implica em tornar visíveis, por meio de registros diversos em relatórios, formulários e atas de reuniões dos Conselhos de Classe, por exemplo, os avanços e as necessidades de cada estudante.

Por fim, o documento das diretrizes pedagógicas desta rede de ensino ressalta que “o trabalho coletivo de toda a equipe escolar se apresenta como o principal responsável pelo alcance dos objetivos propostos, que ganha vida no interior das escolas, exigindo profissionalismo e compromisso de todos os envolvidos com o processo de ensinar e aprender”.

2.2.2 Professores em situação de contratação “Temporária”

Tal como ocorre em outros estados, o Distrito Federal tem registrado, nos últimos tempos, um crescimento expressivo no número de professores contratados temporariamente para atuar na rede pública de ensino. Segundo pesquisa obtida por meio da Lei de Acesso à Informação registrada em Protocolos junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, sob os números LAI-012944/2025, no mês de setembro de 2025, havia 23.936 registros de professores em contratos ativos efetivos na SEEDF, enquanto o número de professores em Contratos Temporários chegava a 18.113. Esses valores demonstram que a proporção de profissionais contratados nesta rede pública se aproxima de 43%.

No entanto esses números listam os professores ativos na SEEDF de maneira geral. Quando se trata de uma comparação entre o número de docentes em Contratos Efetivos e em Contratos Temporários que estão em efetiva regência de classe, essa proporção é muito maior.

Isso acontece porque, nas escolas da região, apenas os professores “efetivos” podem ocupar os cargos de direção escolar, supervisão, coordenação e funções administrativas nas escolas e nas regionais de ensino. Enquanto isso, as salas de aula com as crianças do Ensino Fundamental são regidas predominantemente por professores em situação de contratação temporária.

Assim como acontece em outras redes públicas estaduais, os docentes “temporários” ligados à SEEDF precisam trabalhar sob condições piores em comparação com os professores Efetivos. Eles têm que conviver em um contexto de instabilidade no emprego e ausência de direitos e benefícios que os professores em contratos efetivos já conquistaram há décadas. Eles não têm direito aos cinco (5) dias de abono anuais para tratar de assuntos pessoais, nem podem dispor de atestados de acompanhamento de filhos ou companheiros.

No caso de questões relativas à própria saúde, a sua licença médica é submetida a regras distintas que dificultam que os professores usufruam dela. No caso de atestados de mais de quinze (15) dias, os “temporários” perdem a sua vaga na escola e são “devolvidos” para a regional de ensino. Depois da licença médica, correm o risco de não serem recontratados de forma imediata, além de que, após quinze (15) dias, os seus salários ficam condicionados aos trâmites gerais do INSS. Por fim, a aposentadoria dos professores “temporários” também segue outras regras menos favoráveis ao trabalhador.

Naturalmente, diante do risco de sofrer prejuízos diversos, muitos professores tendem a retornar ao trabalho mesmo ainda estando doentes. Dessa forma, há uma forte pressão para que eles trabalhem doentes, por medo de perder o emprego ou de ter suas condições de trabalho prejudicadas. Contudo, eles têm, na prática, as mesmas competências e responsabilidades que os efetivos nas escolas da região. Além disso, muitos deles possuem muito tempo de experiência em sala de aula com crianças do Ensino Fundamental.

Ademais, eles precisam se submeter a avaliações semestrais dos seus gestores. Isso piora suas condições de trabalho, já que precisam trabalhar constantemente com medo de serem prejudicados a qualquer tempo. Uma avaliação negativa, ainda que eventualmente sem motivos claros e comprovados, pode significar uma “devolução” para a regional de ensino, ou uma “transferência” compulsória para uma escola mais distante, situação que reforça ainda mais a pressão para que trabalhem mesmo doentes.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece metas e estratégias para todas as etapas de ensino e a valorização do setor, prevê que pelo menos 90% dos professores das escolas públicas tenham cargos efetivos. Contudo, o que se percebe no DF

e em outros estados brasileiros é que a contratação temporária tem sido utilizada não apenas suprir as carências de professores afastados das salas de aula, por motivos diversos, por períodos breves ou não, mas também para carências que duram o ano letivo inteiro e que deveriam ser ocupadas por professores contratados de forma efetiva.

2.2.3 O trabalho docente em classe

O trabalho docente abrange tanto atividades que podem ser previstas e planejadas, como também demandas que são imprevisíveis e que exigem do professor improvisações e adequações diversas. Entre os procedimentos padronizados e planejados previamente em toda a rede escolar da região, estão os tempos destinados à regência de classe e às coordenações no contraturno escolar, os períodos bimestrais, a forma e a frequência dos relatórios avaliativos, e o planejamento curricular geral, que deverá ser seguido durante todo o ano letivo escolar. As diretrizes gerais estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal devem ser seguidas por todas as Escolas Classe da região.

Com relação aos procedimentos gerais citados, poucas variações podem ser vistas nas escolas da rede. O trabalho em regência de classe abrange sempre cinco (5) horas diárias de aula, com um intervalo em torno de quinze (15) minutos nesse período. No contraturno, todos os professores precisam complementar as demais três (3) horas de trabalho diárias nas coordenações pedagógicas coletivas e individuais ou em cursos de formação continuada. Às quartas-feiras, no contraturno da regência, todas essas escolas realizam as reuniões coletivas semanais. Nas terças e quintas, em um desses dias, os professores são dispensados para realizar cursos externos, e, no outro dia, sempre no contraturno das aulas, eles podem realizar trabalhos de coordenação individual.

O currículo também é comum em toda a rede escolar, sendo que os três primeiros anos do Ensino Fundamental são dedicados ao bloco inicial de alfabetização. Já os 4º e 5º anos compõem o segundo ciclo, consolidando a alfabetização e ampliando o estudo das diversas linguagens. Os conteúdos curriculares abrangem as áreas de matemática, português, produção de texto, história, geografia, ciências, artes e educação física. Destaca-se que, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta rede de ensino, todos os conteúdos curriculares são de responsabilidade de um único professor, o regente da turma. Também cabe a ele, o planejamento e a aplicação das avaliações internas escolares e a escrita dos relatórios avaliativos bimestrais dos estudantes da sua turma.

Por outro lado, o trabalho docente nas Escolas Classe, assim como em qualquer contexto de escola básica, envolve também uma gestão de demandas que não podem ser previstas ou controladas. Essa parte do trabalho exige do professor um conjunto diversificado de competências e habilidades, necessárias para a gestão do currículo, das aprendizagens, e ainda do ambiente da sala de aula, incluindo aspectos relacionados à capacidade de lidar com relações interpessoais nesse local.

A gestão do currículo se refere aos cuidados didáticos e organizacionais que o professor precisa ter ao reger o conteúdo programado, da melhor forma, em busca dos resultados de aprendizagem esperados. Algumas escolas orientam um trabalho pedagógico padronizado nas salas de aula, com roteiros básicos semanais e até diários, feito em conjunto pelos coordenadores e professores das respectivas séries. No entanto, ainda que os professores de turmas da mesma etapa escolar estabeleçam orientações gerais, e até mais detalhadas, sobre os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula, o professor regente precisa organizar as atividades e adaptar os tempos de acordo com as características específicas da sua turma.

Algumas vezes, o professor não consegue executar o que foi programado para o dia de aula, outras vezes, os estudantes finalizam toda a tarefa mais rapidamente do que o previsto, sobrando tempo para avançar em outros conteúdos. Às vezes, a agitação do momento não permite a introdução de um conteúdo novo mais complexo e o professor precisa improvisar, reorganizando o que havia programado. Na prática, o professor tem que organizar o tempo, os espaços e os recursos em torno do currículo e dos objetivos estabelecidos, identificando os problemas e traçando planos de ação antes e durante o horário das suas aulas. Além disso, ele deve buscar conhecer seus estudantes e compreender seus raciocínios para ajudá-los em situações de questionamentos ou dúvidas que surgem no decorrer das aulas.

A gestão das aprendizagens envolve acompanhar e monitorar o desempenho dos alunos da forma mais individualizada possível, tendo em vista os objetivos e as metas curriculares gerais estabelecidos para o ano e o bimestre letivo. Partindo das avaliações individuais diagnósticas de cada estudante, o professor deve identificar as suas dificuldades e promover atividades e ações que possam ajudá-los a avançar para os próximos níveis de habilidades e conhecimentos. Nesse sentido, a SEEDF orienta que é imprescindível que o professor organize o trabalho pedagógico em função das possibilidades e necessidades de cada estudante, garantindo, assim, um ganho significativo em sua formação integral.

Para o acompanhamento das aprendizagens, o professor deve também observar os sinais de dificuldades dos estudantes, tais como: lentidão para concluir as atividades,

dificuldades para focar nas tarefas determinadas pelos professores, problemas para entender enunciados e instruções, agressividade, ansiedade e outros. Para melhorar as aprendizagens, a SEEDF orienta a utilização de estratégias de ensino diversificadas e adequadas ao perfil dos estudantes sendo que “cada aluno possui características individuais e necessidades específicas, e é papel do professor identificar essas particularidades e adaptar sua abordagem pedagógica” (Diretrizes, SEEDF, 2014).

Nessa direção, diferentes estratégias pedagógicas de intervenção podem ser adotadas, incluindo atividades diversificadas individualizadas, Reagrupamentos Intraclasse e Interclasses, e os Projetos Interventivos. O reagrupamento é uma estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes, buscando avanços nas aprendizagens a partir da formação de diferentes grupos de estudos, durante o horário de aula, dentro da mesma classe ou numa dinâmica que mistura e reagenda estudantes de mais de uma classe. Por outro lado, o projeto interventivo é desenvolvido no contraturno das aulas regulares pelo próprio professor da turma ou por outros professores da escola, às vezes readaptados, geralmente em tempos semanais de uma (1) ou duas (2) horas, para atividades de reforço individualizado com estudantes que apresentaram dificuldades de aprendizagem, indicados pelos professores das turmas.

Nas classes de anos iniciais, a gestão do ambiente da sala de aula e das relações interpessoais também é uma tarefa essencial para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, é trabalho do professor promover boas relações interpessoais entre os alunos e deles com os professores e a comunidade escolar em geral, estimulando o respeito, a cooperação e o trabalho em equipe. O docente também precisa estar atento aos comportamentos dos estudantes a fim de evitar situações de agressão verbal, física ou psicológica que possam ofender a outras pessoas no ambiente escolar. Pode-se dizer que pequenas ou grandes brigas, dificuldades de relacionamento, resistência para fazer as tarefas, brincadeiras “fora de hora”, distrações, birras, choro, agressividade, subgrupos que se unem ou se afastam entre si, são situações comuns nas salas de aula de Ensino Fundamental com as quais o professor tem que lidar.

Na SEEDF, oficialmente, o professor conta com o apoio da supervisão e da direção escolar para lhe dar suporte nos casos mais difíceis que costumam envolver problemas de comportamento, violência e outros. Para auxiliar com os Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (ENEEs), os professores desta rede de ensino têm à disposição certo número de monitores ou Educadores Sociais. Contudo, diante da realidade da sala de aula

atualmente, muito diversa e com alto número de estudantes, a quantidade de monitores ou educadores sociais contratados para dar apoio ao trabalho dos professores, aparentemente, tem sido inferior ao número que seria adequado.

Portanto, a gestão das aprendizagens e do ambiente da sala de aula tem se configurado como um grande desafio para os professores. Nesse sentido, nota-se que quanto maiores são as turmas e quanto maior a diversidade existente nela, seja com a presença de muitos ENEEs ou de estudantes com transtornos diversos, mais desafiadora para o professor é a tarefa de acompanhar as aprendizagens dos estudantes de maneira individualizada e mais difícil é a gestão do ambiente da sala de aula. Turmas com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem ou que apresentam dificuldades comportamentais importantes exigem do professor mais tempo de planejamento, mais esforço para controlar a turma e mais habilidades profissionais, além de um bom preparo físico, mental e emocional.

2.2.4 O trabalho docente extraclasse

O horário de planejamento pedagógico escolar, chamado na SEEDF de “coordenação pedagógica”, foi uma conquista histórica dos professores da rede pública no Distrito Federal consolidada na década de 1990. Nessa época, foi implantada na rede de ensino a “jornada ampliada”, organizando o trabalho docente de forma a concentrar o horário de regência de classe dos professores em apenas um turno, deixando o outro horário para planejamentos cursos, reuniões e outras demandas de trabalho extraclasse. O horário destinado à coordenação extraclasse representava para os professores a possibilidade de organizar melhor o seu trabalho pedagógico, individualmente e coletivamente, e de evitar ou diminuir a necessidade de o professor levar trabalhos para o espaço doméstico.

Essa configuração permanece nas escolas públicas do Distrito Federal ainda hoje. Os professores das escolas públicas de anos iniciais contam com uma carga horária de cinco (5) horas diárias dedicadas à regência de classe, e, as três (3) horas diárias restantes, no contraturno da regência, são destinadas à formação continuada e à organização pedagógica individual e coletiva dos professores. Como foi citado antes, esse tempo de trabalho extraclasse é organizado da seguinte forma: nas quartas-feiras são realizadas as reuniões coletivas com toda a equipe escolar, nas terças e quintas, em um dia, os professores podem fazer cursos externos e, no outro, coordenar individualmente, e, por fim, as segundas e sextas-feiras são reservadas para que os professores possam complementar os trabalhos escolares em home-office.

O trabalho extraclasse do professor regente tem início na semana pedagógica, antes mesmo do início das aulas com os alunos. Já nos primeiros dias de reuniões, são definidos coletivamente os pontos principais do Projeto Político pedagógico, o calendário escolar e as datas dos trabalhos e eventos escolares. Durante o ano todo, as reuniões coletivas continuam sendo realizadas às quartas-feiras agrupando os professores nos contraturnos da regência de classe. Além dos cursos externos, as reuniões coletivas que tratam de assuntos pedagógicos são classificadas como momentos importantes de formação continuada, devendo, segundo as diretrizes gerais da SEEDF, contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Os tempos de coordenações coletivas destinam-se também a esclarecimentos, avisos, debates, tomada de decisões, Conselhos de Classe, planejamentos coletivos de festas ou eventos escolares, seleção e organização curricular de atividades bimestrais, reuniões em pequenos grupos e inclusive para palestras sobre temas escolhidos pela direção escolar ou determinados pela Regional de Ensino. Além disso, as reuniões coletivas das quartas-feiras também são utilizadas para a realização de palestras ou reuniões em pequenas equipes, geralmente agrupando os professores de uma mesma etapa escolar junto ao coordenador(a) da escola para desenvolver planejamentos bimestrais, semanais e até diários das atividades escolares.

Observa-se que, com o passar dos anos, as coordenações coletivas nessas escolas têm se tornado cada vez mais numerosas, densas e extensas. Não é incomum nesse contexto, acontecer de não dar tempo de tratar todos os assuntos previstos na pauta do dia. Por isso, muitas vezes, as coordenações coletivas precisam continuar em dias posteriores, ou serem estendidas para além do horário previsto. Nesse sentido, anos atrás, a pauta das reuniões coletivas era menos densa, o que possibilitava que elas fossem realizadas até de forma quinzenal em determinadas épocas do ano letivo. Ao sobrar tempo nos contraturnos das quartas-feiras, o tempo era destinado a planejamentos livres e trabalhos presenciais não direcionados, onde os professores podiam trabalhar de forma mais autônoma.

Já nas terças ou quintas-feiras, o período do contraturno escolar é destinado aos cursos externos e às coordenações individuais. O professor que escolher fazer o curso nas terças-feiras, deve reservar as quintas para as coordenações individuais, se escolher fazer o curso nas quintas-feiras, as terças ficam para o trabalho individual.

O período de coordenação individual é um tempo imprescindível para o trabalho docente de anos iniciais. Este momento é quando os professores podem fazer o seu

planejamento de aula voltado para as necessidades particulares da turma e outras atividades importantes para o bom andamento das suas aulas. Além dos horários das terças-feiras (ou quintas-feiras) também as segundas e sextas, em ambiente home office, são destinadas a esses trabalhos. Nesses tempos, os professores devem planejar atividades, confeccionar materiais, corrigir cadernos, produções de texto, organizar e corrigir avaliações e preparar tarefas específicas para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, os tempos de coordenação individual representam importantes espaços para a realização de pesquisas diversas com o objetivo de enriquecer as aulas. Nota-se que esta e outras partes do trabalho docente extraclasse de anos iniciais não pode ser realizada de forma coletiva.

Entre os relatórios, destaca-se o Relatório Bimestral de Avaliação Individual do estudante, o RAV, por sua importância e a complexidade nos dias de hoje. Tendo como base uma avaliação formativa, neste relatório bimestral, o professor deve descrever os conteúdos trabalhados, os avanços e as dificuldades de aprendizagem de cada aluno individualmente, apontando as estratégias pedagógicas utilizadas em busca de sanar as suas dificuldades. Trata-se de um documento importante e relativamente detalhado que deverá ser apresentado aos pais na reunião bimestral e ficará arquivado nos registros escolares do estudante.

CAPÍTULO 3: A PESQUISA EM ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL

3.1 Introdução

Esta pesquisa empírica, essencialmente qualitativa, teve como objetivo central compreender melhor a intensificação do trabalho do professor regente de classe de anos iniciais em escolas públicas ligadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). As perguntas norteadoras deste trabalho foram: de que forma a intensificação laboral vem se configurando no contexto do trabalho docente em Escolas Classe públicas de anos iniciais no Distrito Federal, e, qual tem sido a percepção dos professores sobre o processo de intensificação do seu trabalho nos últimos anos nesse contexto.

Especificamente, buscou-se identificar focos de intensificação do trabalho docente nos contextos “*em classe*” e “*extraclasse*”, sejam eles de caráter quantitativo ou qualitativo e a percepção dos professores sobre a intensificação laboral nesses contextos. O termo “*em classe*” é usado nesta dissertação como uma referência aos tempos de trabalho docente com os estudantes em sala de aula, enquanto o termo “*extraclasse*” se refere aos horários destinados às coordenações pedagógicas ou planejamentos de aulas, individuais ou coletivos, geralmente sem o contato direto com os estudantes.

Ressalta-se que o trabalho dos professores em turmas de anos iniciais possui características particulares. Diferentemente do trabalho docente de séries finais, do ensino médio ou da Universidade, nos anos iniciais, as relações envolvem a afetividade e o cuidado de forma especialmente relevante. Trata-se de um trabalho complexo, interativo e dinâmico onde o professor tem um contato intenso com uma mesma turma de crianças, no caso do Distrito Federal, por um período prolongado de cinco (5) horas diárias, semana após semana, durante um ano inteiro. Este professor é o único regente da turma para todas as disciplinas, incluindo educação física e artes. No âmbito da SEEDF, a etapa de anos iniciais atende crianças com idades entre seis e dez (6 e 10) anos e abrange os dois primeiros ciclos da alfabetização, sendo ofertada, em geral, nas chamadas Escolas Classe.

Nessas escolas, os professores são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos e da qualidade escolar como um todo. Assim, o seu trabalho docente, na atualidade, abrange o planejamento pedagógico coletivo junto aos outros professores da

escola, a participação em Conselhos de Classe, o planejamento individual para a sua turma, a preparação de atividades específicas para alunos com necessidades específicas (ENEEs) a gestão de problemas que surgem entre os alunos da sua turma, a avaliação e a escrita de relatórios individuais dos seus alunos, as relações com a comunidade e a família dos estudantes, entre outras funções.

Portanto, a rotina de trabalho do professor de anos iniciais nas Escolas Classe do Distrito Federal não é simples. Esses professores trabalham constantemente para atender aos estudantes, aos pais e a diversas outras demandas de trabalho, inclusive de caráter administrativo, aparentemente, com pouco tempo para descansar ou repor as energias, e, muitas vezes, sem boas condições de trabalho, por exemplo quanto à presença de pessoas de apoio à inclusão escolar. Ao mesmo tempo, ultimamente, novas demandas de trabalho, maiores exigências e cobranças têm sido direcionadas a esses profissionais, situação que reforça a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a intensificação no contexto educacional dos anos iniciais.

No entanto, a despeito de sua importância no contexto do trabalho docente em escolas de anos iniciais, o tema da intensificação do trabalho docente no Ensino Básico não vem sendo objeto de muitas pesquisas no Brasil e, especialmente, no Distrito Federal. Então, desejando compreender melhor os processos de intensificação do trabalho docente de anos iniciais e poder contribuir com os debates atuais em busca de soluções que ajudem a melhorar as condições de trabalho dos professores de anos iniciais, aceitamos o desafio de desenvolver esta pesquisa.

3.2 Metodologia da pesquisa

Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, utilizando abordagens qualitativas e quantitativas, entendendo que, para esta pesquisa de mestrado, esse seria o caminho mais adequado em busca por ampliar a compreensão sobre o fenômeno da intensificação mediante os recursos e o tempo disponível.

Visando alcançar os objetivos gerais e específicos propostos, procuramos coletar dados quantitativos, quanto às demandas obrigatórias para o professor na sua rotina atual de trabalho “*extraclasse*” no âmbito da SEEDF. Nesse sentido, foram observadas tanto as demandas de trabalho coletivas, como reuniões, cursos obrigatórios e outros, quanto as demandas de trabalho de coordenação pedagógica individual. Além disso, buscou-se coletar informações sobre a

existência, ou não, de pessoas de apoio à inclusão escolar nas classes comuns inclusivas, em número considerado adequado, nas escolas onde a pesquisa foi realizada. Entendemos que esses aspectos objetivos de condições de trabalho incidem diretamente nas condições percebidas e vivenciadas de intensificação laboral.

Ao mesmo tempo, com a ajuda de um questionário estruturado e com o desenvolvimento de grupos de debate sobre o tema da intensificação laboral, procuramos captar as percepções e opiniões de caráter subjetivo relacionadas a sobrecargas e pressões diversas que recaem sobre esses professores atualmente. Estas abordagens estão respaldadas teoricamente em pesquisas que sinalizam a intensificação do trabalho como resultante da combinação de muitos fatores os quais abrangem tanto aspectos quantitativos como qualitativos.

Buscamos nos aproximar das concepções de análise do materialismo histórico-dialético por entender que os processos de intensificação do trabalho se situam no âmbito da materialidade da vida social, dos conflitos e das contradições sociais, assim como em um contexto histórico específico. Nesse sentido, observamos que ideologias diversas relativas a lutas de classes estão presentes de várias formas nas relações de trabalho em geral. É notável que diferentes concepções sobre o que seria qualidade educacional e sobre quais deveriam ser as prioridades curriculares, administrativas e pedagógicas nas escolas públicas têm gerado fortes tensões sobre o trabalho docente na atualidade. Concordamos, portanto, com Arroyo (2021) e Apple (1995) ao situar o currículo, a avaliação e o trabalho docente em um território de disputas e tensões.

Compreendemos que o fenômeno da intensificação do trabalho docente deve ser observado, então, de maneira contextualizada e crítica, sob o risco de descaracterização do próprio fenômeno diante das suas características complexas. Entendemos que uma boa compreensão do trabalho docente precisa envolver uma análise que não perca de vista o seu contexto global. Assim sendo, optamos por partir da visão do próprio professor de anos iniciais para buscar perceber a sua realidade concreta de trabalho de forma global.

Ressaltamos que as disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação durante o percurso do mestrado muito contribuíram para o bom andamento desta pesquisa. Entre elas, a disciplina “Técnicas e Enfoques Analíticos em Pesquisa Qualitativa: Texto e Materiais Visuais”, ministrada pela Professora Alia Maria Barrios González, que reforçou a necessidade da construção de um desenho metodológico adequado, com foco nos objetivos estabelecidos e nos cuidados éticos. Nesse contexto destacou-se também a importância da sensibilidade e do

bom senso que o pesquisador deve ter ao empreender uma pesquisa que lida essencialmente com pessoas.

Por outro lado, a concepção da metodologia deste trabalho contou com uma inspiração importante que surgiu da disciplina “Pesquisa em educação: análise”, sob a orientação do Professor Bernardo Kipnis. Como trabalho final da disciplina, o professor solicitou aos estudantes que escolhessem e aplicassem uma técnica de pesquisa, em forma de teste, para posteriormente desenvolver uma análise dos dados observados. Escolhemos aplicar a técnica de grupo focal de forma "online" com professores de anos iniciais sobre o tema da intensificação.

A experiência foi muito produtiva porque mostrou que a técnica de grupo focal pode suscitar questões interessantes, inclusive algumas que não haviam sido pensadas previamente pela pesquisadora. No desenvolvimento da discussão, foi possível observar claramente os aspectos que pareciam ser mais relevantes para a intensificação do trabalho docente, na opinião das professoras que participaram do debate.

A partir da transcrição do debate, que foi devidamente gravado e registrado, desenvolveu-se um exercício manual de depuração e seleção das principais categorias de análise mencionadas pelos professores participantes. Então, buscou-se compreender o peso de cada aspecto citado no contexto atual do trabalho docente de anos iniciais na SEEDF, à luz das teorias selecionadas.

A técnica do grupo focal demonstrou ser de grande valor para coletar informações do ponto de vista dos professores envolvidos no contexto avaliado. Assim sendo, optamos por utilizar a técnica de grupo focal em combinação com as técnicas de observação estruturada e aplicação de questionário, esperando, ao final desta pesquisa, construir uma análise que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno da intensificação do trabalho docente no contexto dos anos iniciais na SEEDF, de forma o mais coerente e consistente possível.

Com o grupo focal, objetivamos alcançar uma compreensão do tema com ênfase no resultado da interação entre os professores participantes e na sua opinião dita de forma livre. Nesse sentido, Leny (2009, p. 792) observa que a técnica de grupo focal possibilita “espaços privilegiados de discussão e de trocas de experiências em torno de determinada temática”. A técnica de grupo focal se apresentou, portanto, como uma boa opção para este estudo por estar associada à possibilidade de obtenção de dados de opinião válidos e confiáveis em um tempo abreviado, com custo relativamente baixo.

Optamos pelo formato "online" buscando facilitar a presença no debate de professores provenientes das quatro (4) escolas selecionadas, situadas em diferentes e distantes localidades. Com relação ao número de participantes nos grupos focais, encontramos na literatura uma variação entre o mínimo de quatro (4) e o máximo de quinze (15) pessoas. “O tamanho ótimo para um grupo focal é aquele que permita a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas” (Leny, 2009, p. 782). No entanto, em se tratando de temas polêmicos Godim (2002, p. 154) recomenda o número máximo de dez (10) pessoas. Então, para este trabalho, optamos pelo quantitativo máximo de dez (10) participantes.

Os professores foram convidados a participar do grupo focal no dia da aplicação do questionário. Aqueles que manifestaram querer participar do debate "online" preencheram, no próprio questionário, o dia da semana da sua preferência para o debate e o seu nome e telefone para contato. Assim, o debate foi programado para ocorrer de forma "online" com a duração de cinquenta (50) minutos inicialmente. Após esse tempo, prorrogou-se por mais quinze (15) minutos para que os professores pudessem complementar questões sobre o tema debatido. Ao todo, o debate ocorreu em um tempo de uma (1) hora e cinco (5) minutos, com a concordância dos participantes.

Ao iniciar a discussão, a pesquisadora informou que o debate deveria ser gravado para fins específicos da pesquisa, reforçando a importância do respeito às opiniões dos outros participantes, e lembrou o caráter anônimo do debate. Além disso, deixou claro que, previamente, todos deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE).

O roteiro de questões para o debate foi preparado com poucos itens, que serviram de norte para toda a discussão. Esse roteiro envolveu três (3) partes: sobre a intensificação do trabalho docente no contexto “*em classe*”, depois, no contexto dos trabalhos “*extraclasse*”, e, por fim, quanto à percepção dos professores participantes sobre se “a forma como a direção escolar conduz os trabalhos pedagógicos e lida com os professores” pode gerar uma intensificação maior ou menor do trabalho docente nas Escolas Classe ligadas à SEEDF”. Essa última parte buscou captar, então, a percepção dos professores sobre a influência dos gestores escolares com relação à intensificação laboral no contexto das Escolas Classe.

Com a observação estruturada, buscamos coletar alguns dados relacionados à composição do corpo docente e discente, à existência de pessoas de apoio à inclusão escolar, e à organização do trabalho pedagógico coletivo e individual nas escolas. Especificamente observou-se os seguintes pontos: a quantidade de classes regulares e especiais na escola; a quantidade de professores efetivos e contratados temporariamente; a quantidade de ENEEs

matriculados nas classes comuns e nas classes especiais; a quantidade de monitores/educadores de apoio na escola; a forma de organização dos tempos de trabalho extraclasse; e, também, as demandas obrigatórias de trabalho docente individual. Essas informações foram coletadas por meio de observações e perguntas diretas aos coordenadores e secretários escolares e/ou aos professores em geral.

Já o questionário foi formulado com questões objetivas de múltipla escolha buscando coletar dados importantes para o estudo da intensificação a partir de respostas individualizadas, simples e objetivas relacionadas à rotina de trabalho do professor regente de classe em anos iniciais. A seleção dos professores para colaboração com esta pesquisa esteve condicionada às suas eventuais presenças nos dias escolhidos para a aplicação dos questionários conforme data marcada pela direção escolar. Este trabalho foi programado para ser realizado com grupos de professores ao mesmo tempo e na mesma sala, preferencialmente nos dias e horários das reuniões coletivas, de modo a possibilitar aos participantes momentos de troca de informações e reflexão enquanto preenchem os questionários.

Especificamente, as perguntas do questionário abordaram: se, na sua opinião, o trabalho docente tem ficado mais intenso e desgastante nos últimos anos; se os professores costumam levar trabalho para fazer em casa à noite ou nos finais de semana; se eles conseguem, e com que frequência, tirar quinze (15) minutos de descanso no intervalo das aulas; se costumam trabalhar com sentimentos de cansaço permanente; se costumam trabalhar doentes; se tomam medicamentos por motivos que eles consideram relacionados com o trabalho; e, por fim, em uma questão de resposta livre, a sua opinião sobre o trabalho dos professores em situação de contratação temporária.

No total, foram apresentadas quatorze (14) perguntas, sendo treze (13) de múltipla escolha e uma última de livre escrita, com um espaço curto de cinco (5) linhas. O tempo médio para a resposta ao questionário foi de quinze (15) minutos, além de cinco (5) minutos que foram reservados à apresentação da pesquisa e explicações básicas sobre o questionário.

Como já mencionado, a participação dos professores nessa etapa da pesquisa esteve condicionada à sua presença nos dias escolhidos pelas equipes de direção das escolas, e pela sua adesão voluntária a este trabalho de pesquisa. O dia da aplicação do questionário foi escolhido e determinado pela direção de cada uma das quatro (4) escolas, durante visita prévia da pesquisadora a cada escola.

Entre as vantagens do questionário estão a sua praticidade e objetividade na coleta de dados de caráter individual. Esse instrumento pode ser aplicado a um número maior de

professores de forma simples, rápida e com baixo custo, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa. Além disso, alguns autores ressaltam que, em uma pesquisa qualitativa, “o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados” (Chaer; Diniz, 2011).

Por fim, ressaltamos que, em todas as etapas deste trabalho, estivemos atentos aos cuidados éticos que consideramos fundamentais para o exercício de qualquer pesquisa que envolve pessoas. Ao realizar a pesquisa empírica, a pesquisadora buscou deixar claro o caráter voluntário e anônimo da participação dos professores e da equipe escolar neste trabalho. Também foi ressaltada a importância de todos os colaboradores lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, ressalta-se que como a pesquisa visa o conhecimento de um problema que afeta diretamente os professores e o seu trabalho, os seus benefícios tendem a ser maiores do que os incômodos que pode causar em campo durante o breve tempo de observações e aplicação do questionário.

Então, após a coleta de dados e o debate no grupo focal, foi feita uma análise de conteúdos buscando identificar os principais contextos de intensificação laboral nas quatro (4) escolas da região e qual a percepção dos professores sobre a intensificação laboral que têm vivenciado nessas escolas, esperando que esta pesquisa possa trazer contribuições concretas e significativas no sentido de melhorar as condições de trabalho e de vida do professor de anos iniciais das escolas do DF.

3.3 A seleção e o perfil das escolas

A SEEDF possui uma das maiores redes de ensino público do país, com mais de 450 mil estudantes atendidos, composta por quatorze (14) Coordenações Regionais de Ensino (CREs), responsáveis por organizar, orientar e supervisionar as escolas públicas em toda a região do Distrito Federal. A partir dos dados disponibilizados pelo CENSO DF relativos ao ano de 2024, observamos a existência de mais de trezentas (300) Escolas Classe (EC) onde a pesquisa empírica poderia ser realizada atendendo aos propósitos desta pesquisa.

Ainda que não se trate de uma pesquisa do tipo amostral, e muito menos do tipo censitária, optamos por priorizar neste trabalho as regionais de ensino e as Escolas Classe que pudessem ser relativamente mais representativas em relação ao universo pesquisado e o tema explorado. Inicialmente pensamos em utilizar o critério de adoecimento dos professores para a escolha das escolas deste estudo, observando que este pode ser um sinal de problemas relacionados ao trabalho, inclusive com relação a sobrecargas, precarizações e intensificações.

No entanto, após uma pesquisa breve, a partir de dados obtidos pelo canal de informação ao Cidadão “Participa-DF”, percebemos que essa abordagem não seria muito indicada. Os dados relativos aos números e aos tipos de afastamentos por motivo de saúde obtidos não revelavam o índice de adoecimento de forma clara nas escolas da região da forma como seria útil para esta pesquisa. Os dados informados quanto aos afastamentos de professores na SEEDF não diferenciavam entre os professores regentes de classe e aqueles que trabalhavam em setores administrativos, como nas regionais de ensino ou em cargos de direção escolar.

Outro fator observado que dificulta muito a análise do quantitativo de adoecimentos nessa rede pública de ensino é que, na realidade atual no Distrito Federal, a maior parte dos professores em efetiva regência de classe trabalha sob o regime de contratação temporária. Entendemos que essa situação pode interferir nos dados oficiais quanto ao adoecimento dos professores. As regras quanto ao afastamento de professores contratados temporariamente por motivos de saúde impõem limites e prazos que terminam por inibir estes professores de se afastarem em certos casos e circunstâncias. Na prática, é mais difícil para um professor “temporário” se afastar para tratamentos médicos do que é para um professor efetivo. Entendemos, portanto, que esse fato pode camuflar os dados oficiais dos afastamentos de professores por adoecimento nas escolas da região, dificultando a compreensão da realidade observada.

Dessa forma, pensamos em outros critérios para selecionar as escolas para esta pesquisa. Buscamos identificar as escolas que possuem os maiores números de estudantes matriculados pertencentes a diferentes Coordenações Regionais de Ensino no DF. Por meio do canal “Participa-DF”, registrado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF pelo Protocolo LAI-012946/2025, tivemos acesso à lista das maiores Escolas Classe do DF em relação ao número de estudantes matriculados. Entre as maiores escolas da região em número de estudantes matriculados nos anos iniciais, estão escolas de diferentes regiões do DF, conforme podemos observar no quadro abaixo:



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE OPERAÇÕES EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UNIDADE DE INFORMAÇÃO E SISTEMAS
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Total de estudantes matriculados em Escola Classe
Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF
I-EDUCAR 2025

CRE	Código Inep	Instituição Educacional	Tipologia	Total de Estudantes
CRE - Ceilândia	53068130	Escola Classe 66 de Ceilândia	EC	1.254
CRE - Santa Maria	53009703	ESCOLA CLASSE 203 DE SANTA MARIA	EC	1.248
CRE - São Sebastião	53014588	ESCOLA CLASSE BELA VISTA	EC	1.213
CRE - São Sebastião	53014570	ESCOLA CLASSE VILA NOVA	EC	1.106
CRE - Guará	53013980	ESCOLA CLASSE 01 DA VILA ESTRUTURAL	EC	1.091
CRE - Ceilândia	53014855	ESCOLA CLASSE 65 DE CEILÂNDIA	EC	1.067
CRE - Planaltina	53047010	ESCOLA CLASSE 16 DE PLANALTINA	EC	1.006
CRE - Sobradinho	53005384	ESCOLA CLASSE 15 DE SOBRADINHO	EC	1.004
CRE - Samambaia	53009193	ESCOLA CLASSE 419 DE SAMAMBAIA	EC	1.001
CRE - Taguatinga	53019652	ESCOLA CLASSE 26 DE SETEMBRO	EC	969

Quadro 2: Total de estudantes nas escolas classe

Dentre as dez (10) maiores Escolas Classe, cada uma com cerca de mil (1.000) estudantes matriculados, escolhemos quatro (4) ligadas a diferentes Coordenações de Ensino e situadas em diferentes regiões administrativas do DF, considerando também o critério de acessibilidade da pesquisadora a essas escolas. Por fim, as escolas selecionadas foram as seguintes: a EC 01 da Vila Estrutural, pertencente à regional de ensino do Guará, com mil e noventa e um (1.091) estudantes matriculados; a EC 65 da Ceilândia, com mil e sessenta e sete (1.067) estudantes matriculados; a EC 15 de Sobradinho, com mil e quatro (1.004) estudantes; e a EC 26 de Setembro, ligada à regional de Taguatinga, com mil e um (1.001) estudantes.

A EC 01 da Vila Estrutural é uma escola de anos iniciais que atende crianças da chamada Cidade Estrutural. A Estrutural é uma Região Administrativa que surgiu a partir da invasão em um terreno que, por décadas, foi destinado a um grande lixão. Os primeiros moradores da comunidade trabalhavam com reciclagem e moravam em barracos improvisados perto do local do lixo. Ainda hoje, os rendimentos médios na comunidade são inferiores a um salário-mínimo, indicando um alto índice de pobreza. A Cidade Estrutural é frequentemente citada como um dos contextos de maior vulnerabilidade do Distrito Federal, com Índice de Desenvolvimento Humano considerado baixo.

Embora a região tenha recebido melhorias com relação à sua infraestrutura, apresentando um desenvolvimento considerável nos últimos anos, ela ainda apresenta grandes desafios em questões que incluem a falta de infraestrutura básica (água, esgoto, saneamento, pavimentação) em alguns locais, problemas de moradia e regularização

fundiária, desigualdades sociais, falta de emprego e renda. Além disso, a região apresenta alta incidência de violência e insegurança.

As escolas da região são vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Guará, que fica geograficamente próxima. Os professores da EC 01 da Estrutural relatam situações de extrema carência e vulnerabilidade que costumam ser comuns entre os alunos da escola: crianças que não possuem sapatos adequados e que chegam às escolas só com um chinelo velho que acaba arrebatando durante o horário das aulas; alunos que relatam que não têm banheiro em casa e que, por isso, costumam ir ao banheiro várias vezes na escola; crianças com laudos médicos de deficiência ou transtornos muito prováveis, os quais demandariam acompanhamento médico e terapias, mas que, por motivos diversos, não são providenciados pelas suas famílias, entre outros.

Obviamente, o contexto de alta vulnerabilidade social torna o trabalho dos professores nessas escolas ainda mais desafiador em comparação com o trabalho em outras escolas. Contudo, ainda assim, nota-se que faltam profissionais de apoio aos estudantes e aos professores da escola, monitores, orientadores educacionais, psicólogos e outros tipos de assistentes sociais que poderiam ajudar tendo em vista a realidade local.

A EC 65 da Ceilândia atende principalmente aos estudantes que vêm da comunidade Sol Nascente, além de outros que moram na região administrativa da Ceilândia. A cidade da Ceilândia conta com uma boa infraestrutura de transporte, como estações de metrô e terminais de ônibus, e novas construções, pavimentação, escolas e creches. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Ceilândia é considerado médio. No entanto, a realidade da comunidade de Sol Nascente apresenta um outro cenário: o IDH da região é considerado baixo e a população vive uma situação de alta vulnerabilidade socioeconômica.

A região administrativa do Sol Nascente foi criada em 2019 e se tornou uma das maiores favelas do Brasil, com uma população que ultrapassa setenta mil (70.000) habitantes. Essa região enfrenta desafios como a falta de infraestrutura básica, incluindo saneamento, pavimentação, eletricidade e outros. A população se queixa da falta de transporte, de calçadas e de parques para as crianças brincarem. Por outro lado, também é vista como ativa em diversos projetos sociais, de ONGs ou voluntários.

A EC 65 da Ceilândia fica sob a Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Ceilândia que é a maior do Distrito Federal em número de escolas, segundo dados de 2022. Só nessa região, incluindo Escolas Classe de Ceilândia e de Sol Nascente há cerca de cinquenta e duas (52) escolas que atendem aos anos iniciais. As pessoas que trabalham na escola observam que

as crianças convivem diariamente com a vulnerabilidade social e que na região são comuns notícias de violência doméstica, uso de drogas, marginalidade, responsáveis que estão detidos, furtos, roubos, pedofilia etc., segundo informações verificadas no PPP da escola.

A EC 26 de Setembro é uma unidade de ensino inaugurada há poucos anos em Taguatinga para atender alunos que antes estudavam em escolas mais distantes, especialmente os vindos da Colônia Agrícola 26 de Setembro. Essa comunidade, formada a partir de um assentamento, hoje conta com aproximadamente trinta (30) mil habitantes e fica localizada fora de Taguatinga, mas em região próxima a ela.

A infraestrutura da cidade de Taguatinga, local onde se encontra esta escola, é consolidada, com alta cobertura de abastecimento de água, coleta de esgoto, iluminação pública, ruas asfaltadas e com um grande comércio que abastece até outras cidades. No entanto, a área da Colônia Agrícola 26 de Setembro, de onde vem a maioria dos estudantes, é descrita como uma área com pouco acesso a serviços como saneamento, energia, educação e transporte público. A carência de serviços básicos na Colônia Agrícola indica um perfil socioeconômico de baixa renda, com baixo IDH.

A Escola Classe 26 de Setembro funciona hoje em um prédio alugado, composto por três (3) andares, com uma estrutura pouco adaptada para o atendimento de crianças em geral, o que dificulta a mobilidade e a acessibilidade dos alunos, conforme é narrado no PPP da escola. Essa situação é ainda mais desafiadora tendo em vista que a escola conta com a presença de muitos ENEEs e atende também turmas do ensino infantil.

Já a EC 15 de Sobradinho está situada em uma Região Administrativa mais antiga e consolidada no Distrito Federal, abrigando hoje aproximadamente cento e trinta (130) mil habitantes. A renda média per capita de Sobradinho se aproxima de R\$ 2.000,00 e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região é considerado alto. A infraestrutura de Sobradinho inclui áreas residenciais planejadas, vias amplas e melhorias em andamento, como pavimentação, nova iluminação e reforma de praças. A região possui escolas, postos de saúde, shoppings e opções de lazer, além de obras para melhorar a mobilidade e a qualidade de vida.

A EC 15 de Sobradinho atende a uma comunidade de renda familiar diversificada, com filhos oriundos de famílias com características diversas, onde a maioria possui uma escolaridade de ensino médio, sendo profissionais das mais diversas áreas. Boa parte dos estudantes vai para a escola de carro, ou a pé. Atualmente a escola é polo de deficiência auditiva e atende a muitos ENEEs.

3.4 O desenvolvimento da pesquisa empírica

O trabalho de pesquisa empírica teve início no dia 23 de setembro de 2025, com visitas de apresentação da pesquisadora e agendamento de retorno nas escolas selecionadas: EC 65 de Ceilândia, EC 26 de Setembro e EC 01 da Estrutural. A observação estruturada e a aplicação do questionário transcorreram como o previsto nas semanas seguintes contando com mais duas visitas a cada uma dessas escolas, uma no período da manhã, outra no período da tarde. Os dias e horários das visitas foram definidos pelas equipes gestoras das escolas, sendo que todo este trabalho foi concluído no dia 08 de outubro.

A aplicação do questionário ocorreu sem imprevistos relevantes e dentro do prazo esperado. Inicialmente a pesquisadora apresentou a si e a pesquisa de forma breve, entregando em seguida o questionário a ser preenchido pelos professores. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado juntamente com o questionário para assinatura dos professores que aceitaram participar da pesquisa.

Ao iniciar a transcrição dos dados coletados para o programa "Google Forms", percebemos que seria interessante incluir mais uma escola de outra regional de ensino no rol desta pesquisa. O objetivo seria ampliar um pouco mais a abrangência da pesquisa, buscando observar a percepção dos professores sobre a intensificação, a partir de contextos escolares diferentes. Essa opção foi considerada também tendo em vista que todas as 3 escolas selecionadas inicialmente estavam situadas em contextos muito particulares de vulnerabilidade social. A intenção era que a 4ª escola precisaria se situar em local que não fosse considerado de vulnerabilidade tão alta.

Então voltamos à lista das dez (10) maiores Escolas Classe da SEEDF em número de alunos e, novamente, pelo critério de viabilidade de acesso pelo local de moradia da pesquisadora, escolhemos como opções para esta pesquisa a EC 02 do Paranoá e a EC 15 de Sobradinho. Por ligação telefônica, soubemos que não seria possível realizar a pesquisa na EC 02 do Paranoá das próximas duas (2) semanas por haver outras atividades no seu calendário escolar. Então, entramos em contato com a direção da EC 15 de Sobradinho e conseguimos agendar as visitas para o dia quinze (15) de outubro, no período da manhã e da tarde. Estava selecionada, portanto, a EC 15 do Paranoá como a 4ª escola onde seria realizada esta pesquisa. Por fim, a aplicação do questionário precisou ser realizada no dia 22 de outubro, devido ao surgimento de outra atividade na escola que impossibilitava a pesquisa no dia anteriormente previsto.

Ao todo, das quatro (4) escolas selecionadas, cento e vinte e sete (127) professores responderam aos questionários desta pesquisa. No entanto, identificamos que trinta (30) desses professores não eram regentes de classes de anos iniciais, por isso foram desconsiderados para esta pesquisa. Dessa forma, obtivemos um total de noventa e sete (97) questionários válidos para serem objeto de análise deste trabalho de pesquisa.

Quanto ao número de questionários coletados em cada uma das escolas, observamos uma pequena variação, sendo que na EC 01 da Estrutural, trinta e dois (32) questionários foram preenchidos, enquanto nas outras escolas o número foi de vinte e dois (22) na EC 65 da Ceilândia, vinte e três (23) na EC 26 de Setembro, e dezenove (19) na EC 15 de Sobradinho. Ainda que nem todos os professores tenham marcado todas as respostas, consideramos válidos todos os noventa e sete (97) questionários dos professores de anos iniciais. Por isso, na análise dos resultados, serão observadas variações quanto ao número total das respostas obtidas.

3.4.1 O uso do questionário, a observação estruturada e os grupos focais

Iniciando a análise dos questionários respondidos pelos professores da primeira escola, alguns aspectos chamaram a atenção. Primeiro, alguns professores não se preocuparam em responder todo o questionário, deixando perguntas sem serem marcadas. Inclusive, em alguns casos, tratava-se de questões simples como preencher o número de alunos da sua turma, ou o tempo de trabalho na SEEDF. Além disso, observamos em alguns dos questionários, respostas que eram contraditórias entre si, como por exemplo professores que marcaram que só levavam trabalho para fazer em casa “às vezes”, mas que preencheram as perguntas seguintes informando que trabalhavam por “mais que nove (9) horas” em ambiente doméstico, em “semanas comuns” e em semanas de “final de bimestre”. Entendemos que essas situações poderiam demonstrar uma falta de interesse em responder questionários desse tipo ou uma simples falta de atenção, questão que deve ser considerada nas análises dos seus resultados.

Outro aspecto observado logo no primeiro dia de aplicação do questionário, com relação à questão de número “14”, é que os professores estavam ficando constrangidos ao relatar problemas sobre um possível tratamento diferenciado dos professores em contrato temporário, tendo em vista a sua condição de acolhimento na escola atual. Segundo observações ditas informalmente no momento da aplicação do questionário, naquela escola, tanto professores “temporários”, quanto efetivos, eram muito bem tratados pela equipe da direção escolar e, por isso, alguns não queriam salientar problemas que pudessem parecer

contrários a uma boa imagem dessa equipe. No entanto, a pergunta do questionário foi elaborada com a intenção de coletar opiniões sobre a situação dos professores “temporários” em geral, e não apenas em uma escola específica. Então, durante a apresentação do questionário aos professores das outras escolas, buscamos esclarecer que a pergunta de número “14” estava se referindo à situação dos professores em Contratos Temporários em geral na SEEDF.

Essa percepção dos professores gerou uma outra pergunta sobre a intensificação do trabalho docente, antes não identificada nesta pesquisa: “mesmo o trabalho docente em todas as Escolas Classe sendo bastante padronizado, com horários de cursos e reuniões coletivas iguais em todas elas e com demandas determinadas e padronizadas também de modo centralizado pela SEEDF, a intensificação do trabalho docente pode, ou costuma, ser diferente dependendo da gestão escolar local?”. Dizendo de outra forma: “a intensificação do trabalho do professor nas Escolas Classe costuma ser maximizada ou minimizada tendo em vista o perfil do diretor ou diretora da escola?”. No decorrer deste trabalho, por considerar essa uma questão importante no âmbito da discussão sobre a intensificação do trabalho do professor nas Escolas Classe da região, optamos por levá-la para ser debatida entre os professores no âmbito do grupo focal.

Então notamos que questões como falta de atenção, pouco interesse ao responder o questionário e ainda interpretações diversas diante de perguntas semelhantes ocorrem com certa frequência e, por isso, devem ser consideradas ao se fazer uma análise dos resultados obtidos por esse tipo de técnica. Portanto, ressaltamos que os dados resultantes da aplicação de questionários como esse não devem ser considerados de forma absoluta. Nesse sentido, para a obtenção de resultados os mais consistentes possível, entendemos que a combinação dessa técnica com outras seria bastante recomendável. Por isso, reiteramos a nossa opção por combinar a aplicação do questionário com observações estruturadas e com o desenvolvimento de debate em grupo focal.

A observação estruturada ocorreu nos mesmos dias da aplicação do questionário. Para coletar os dados sobre o número de turmas da escola, de professores, de estudantes ENEEs e de monitores, assim como sobre a organização dos trabalhos coletivos na escola, a pesquisadora perguntou diretamente para os diretores escolares ou os responsáveis por acompanhá-la neste trabalho, complementando as informações com os secretários escolares, em alguns casos. Para coletar as informações relativas à demanda de trabalhos individuais obrigatórios, a pesquisadora perguntou aleatoriamente a professores ou coordenadores que estavam disponíveis no momento, logo antes ou logo após a aplicação do questionário.

Atendendo a um convite deixado em espaço específico no questionário, sete (7) professores manifestaram interesse em participar do grupo focal com o tema da intensificação do trabalho do professor de anos iniciais no âmbito da SEEDF. Por escrito, a maioria preferiu o dia da quinta-feira para a realização do debate, que foi proposto para ocorrer de forma "online", às dezenove (19) horas, no dia 23 de outubro de 2025. Então, por meio de mensagem de WhatsApp, foram convidados todos estes professores das quatro (4) escolas onde foi realizada a pesquisa. Ao final, cinco (5) deles disseram que poderiam participar no dia e horários marcados, e três (3) professoras compareceram efetivamente ao debate realizado por meio de videoconferência gravada conforme o previsto.

O grupo focal oficial teve início às 19h10 e finalizou às 20h17, com uma duração útil de aproximadamente sessenta (60) minutos. Ao iniciar o debate, a pesquisadora lembrou sobre o caráter livre, voluntário e anônimo da participação de cada professor ou professora neste trabalho de pesquisa. Além disso, foi solicitado, de forma individual, o consentimento para que a discussão fosse gravada, quando todos responderam concordando afirmativamente. Todos os participantes optaram por deixar as suas câmeras desligadas e todos permaneceram até o final do debate.

O debate foi iniciado com a apresentação da pesquisadora, do tema e do roteiro geral, seguido da seguinte provocação: “segundo a sua opinião, quais são as principais dificuldades ou sobrecargas de trabalho de anos iniciais “*em classe*” atualmente na SEEDF?” Este primeiro assunto provocou respostas relativamente prolongadas das três (3) professoras que participaram do debate. Elas compartilharam espontaneamente a sua realidade de trabalho de forma muito expressiva e detalhada, incluindo observações e percepções que iam bem além do contexto “*em classe*”. Devido à densidade das informações e à pertinência dos conteúdos ditos pelas professoras sobre essa primeira pergunta, optamos por flexibilizar o tempo, mesmo isso implicasse em sacrificar o debate da segunda parte sobre o contexto “*extraclasse*”, como de fato teve de ocorrer naquela ocasião.

Decorrida a primeira parte do debate, com o tempo já avançado, a pesquisadora buscou explorar a opinião dos professores sobre o que seria a terceira pergunta dessa discussão: “segundo a experiência e a opinião das professoras, a forma como o diretor ou diretora conduz os trabalhos nas Escolas Classe costuma fazer diferença quanto à intensificação do trabalho docente nessas escolas?”. Então, novamente, as três (3) professoras falaram a sua opinião de forma livre. De maneira geral no debate, observamos que as respostas foram convergentes entre si tanto em relação aos contextos de intensificação “*em classe*”, como quanto à opinião de que,

sim, a gestão escolar local pode fazer uma significativa diferença quanto à sensação de intensificação do trabalho docente nessas escolas.

No contexto desta pesquisa, anteriormente, havia sido realizado um grupo focal em forma de teste. Ao iniciar a organização dos dados gerais da pesquisa, entendemos que também o debate do “grupo de teste” deveria ser considerado para as análises desta pesquisa. Os motivos para essa decisão foram: na ocasião do teste, a técnica foi utilizada de forma cuidadosa, ética e seguiu criteriosamente os passos para a realização de um grupo focal onde os participantes pudessem falar de forma livre e autônoma a sua opinião sobre os temas propostos. Todas as professoras que participaram do debate trabalham em escolas de anos iniciais há muitos anos e conhecem de perto a realidade atual (e de anos atrás) do trabalho docente de anos iniciais nessas escolas.

Por outro lado, o debate “de teste” apresentou importante coerência com o debate oficial e em relação aos trabalhos mais amplos desenvolvidos nesta pesquisa. Observamos que algumas falas desse grupo se mostraram bastante explicativas e ilustrativas para a compreensão do tema da intensificação no contexto das Escolas Classe. Por isso, o debate foi considerado importante para compor as análises desta pesquisa.

Participaram do “grupo de teste”, quatro (4) professoras de escolas da região do Guará e do Cruzeiro, sendo uma (1) professora de anos iniciais atuante, duas (2) professoras de anos iniciais que atualmente trabalham nas Escolas Classe com turmas chamadas de “Classes Especiais”, e outra professora de anos iniciais que atualmente está na coordenação escolar de uma outra Escola Classe. O debate foi realizado no dia 25 de junho de 2025 e gravado pelo aplicativo do “Zoom”. Uma análise inicial deste grupo focal já havia sido desenvolvida para fins da disciplina de “Pesquisa aplicada à educação: análise”, com o Professor Bernardo Kpinis.

3.4.2 Organizando os dados coletados, ponderando questões e iniciando as análises

Então deu-se início à fase de organização e análise do conteúdo construído. A organização do material foi feita principalmente de forma manual pela pesquisadora, mas contou também com o ChatGPT em alguns momentos, para auxiliar na revisão da escrita e na análise de alguns dados. Partindo de pesquisas, leituras, releituras e resumos, chegou-se às principais categorias a serem consideradas em análises de conteúdo e de discurso, que serão explicadas mais adiante neste trabalho dissertativo.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, observamos ainda diversas publicações com conteúdos interessantes relacionados ao problema da intensificação do trabalho docente no contexto escolar de anos iniciais. Entre os artigos publicados recentemente, três deles nos chamaram a atenção de modo especial e serão brevemente comentados aqui. O primeiro deles fala sobre um problema que tem se agravado no ambiente escolar e que influencia diretamente em questões de cansaço mental e físico do professor: a violência nas escolas.

Segundo reportagem do G1 (2025), a violência no ambiente escolar tem aumentado chegando a triplicar nos últimos dez (10) anos. Entre as violências citadas pela publicação, que afetam professores e estudantes, estão a violência interpessoal, com hostilidades e discriminação entre alunos e professores; o bullying, quando ocorrem intimidações físicas, verbais ou psicológicas repetitivas; e, episódios no entorno que terminam por se refletir no ambiente escolar, como tráfico de drogas, roubos ou furtos.

Em busca por compreender por que esses casos de violência acontecem, segundo a autoria do artigo, entre as explicações encontradas estavam: “a desvalorização dos professores no imaginário coletivo”; “a precarização da infraestrutura das escolas”; e o “despreparo das secretarias estaduais de educação para lidar com esse tipo de situação” (PORTAL G1, 2025). Para efeitos desta pesquisa, apontamos que a violência nas escolas se configura como um ponto relevante de intensificação no contexto do trabalho docente escolar.

O segundo artigo aponta uma opinião bastante interessante no sentido de discutir como o modelo atual de ensino implica em uma série de demandas que intensificam o trabalho docente. O autor do artigo (ICL NOTÍCIAS, 2025) observa que, atualmente, o professor trabalha tendo que preencher muitos formulários e planilhas mediante cobranças externas e prazos apertados, e os estudantes acabam sendo tratados como se fossem um produto, “embalado em notas, gráficos e metas”.

Segundo ele, “mal termina um bimestre e outro já começa exigindo planilhas eletrônicas, lançamentos e prazos impossíveis. O professor corre contra o relógio, preenchendo diários que pouco dizem sobre o que realmente foi aprendido” (Icl Notícias, 2025). Essa situação ilustra como a intensificação do trabalho docente tem chegado ao contexto escolar também a partir de uma quantidade grande de demandas externas, com prazos apertados difíceis de serem cumpridos, e, ao mesmo tempo, com redução do poder de decisão dos professores sobre as formas de organização do seu próprio trabalho.

A outra publicação se refere, especificamente, ao contexto das escolas públicas no Distrito Federal. Trata-se de um evento que representa uma conquista para a categoria dos monitores de carreira, mas que expõe um problema grave no contexto de trabalho dos professores de anos iniciais na região: o fato de os monitores não terem atribuições pedagógicas de apoio à inclusão escolar. A reportagem do dia 10 de outubro de 2025, fala sobre o reconhecimento oficial, por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal, acerca dos limites da atuação dos monitores nas escolas da rede.

A Subsecretaria de Gestão de Pessoas (Sugep), autora do Memorando Circular nº 41/2025, reconheceu a legitimidade das demandas dos monitores escolares e determinou, entre outros pontos, que eles não devem ser designados para ministrar conteúdos pedagógicos. Segundo esse documento, a atuação dos monitores deve estar vinculada apenas aos cuidados de higiene, alimentação e acompanhamento dos estudantes (ao banheiro, por exemplo), “contribuindo diretamente para uma rotina segura, acolhedora e inclusiva” (SAE-DF, 2025).

Portanto, o que antes já era uma regra, agora fica determinado oficialmente pela SEEDF: os monitores educacionais não podem desenvolver trabalhos de apoio escolar considerados pedagógicos. Esse é um aspecto importante para o estudo do tema da intensificação do trabalho docente nas Escolas Classe que será bastante discutido nos próximos tópicos.

3.5 Resultados e discussões a partir dos instrumentos e técnicas utilizadas

Os dados que serão apresentados foram obtidos como resultado das técnicas utilizadas de observação estruturada nas escolas selecionadas, aplicação de questionários aos professores regentes de classes de anos iniciais, e ainda pelo desenvolvimento de grupos focais com o tema da pesquisa. Observamos ainda que alguns dados foram coletados a partir de solicitações feitas por meio do canal Participa-DF. Além disso, entendemos ser relevante assinalar que a pesquisadora é professora que atua em regência de classe de anos iniciais em escolas da região analisada, por isso, de alguma forma, ela participa desta pesquisa como pesquisadora que conhece a práxis no âmbito do trabalho docente nas Escolas Classe.

3.5.1 Dados gerais das escolas públicas no Distrito Federal

A partir dos pedidos de Acesso à Informação registrados em Protocolos junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, sob os números LAI-012945/2025; LAI-012946/2025 1; LAI-012944/2025; LAI-012946/2025 2; e LAI-012942/2025, chegamos aos seguintes números:

QUADRO GERAL Professores e Estudantes da SEEDF de 2022 a 2025 (quantidades aproximadas)

	2022	2023	2024	2025
TOTAL ESTUDANTES	475.715	464.979	455.419	450.133
TOTAL ALUNOS ENEES	21.726	22.795	25.746	23.068
TOTAL PROFESSORES	23.235	22.081	21.530	23.936
TOTAL PROF TEMPORÁRIOS	13.390	15.279	16.282	18.113
PROPORÇÃO DE TEMPORÁRIOS	37%	41%	43%	43%

Quadro 3: Quadro Geral de Professores e Estudantes da SEEDF de 2022-2025

Podemos notar no quadro apresentado que o número total de estudantes na rede pública de ensino ligada à SEEDF tem diminuído de forma continuada nos últimos anos. Por outro lado, o número de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (ENEES), oficialmente diagnosticados, matriculados nas escolas desta rede de ensino apresenta tendência de crescimento, ainda que de forma descontinuada.

Já o número de professores contratados de forma temporária também aumentado significativamente, enquanto o quantitativo total de professores na SEEDF apresenta algumas variações, permanecendo atualmente em torno de vinte e três mil (23.000) nos últimos anos. Observamos que o aumento do número de ENEES nas classes comuns tende a reduzir o número de estudantes por turma, o que explicaria a manutenção do número de professores da rede de ensino em geral, enquanto o número total de estudantes apresenta queda.

3.5.2 Observação estruturada: escolas, turmas, ENEES e pessoas de apoio

A observação estruturada com coleta de dados sobre o número de turmas, ENEES com diagnósticos oficiais e pessoal de apoio nas quatro (4) escolas pesquisadas gerou o seguinte quadro:

PROPORÇÃO DE TURMAS E ENEES NAS ESCOLAS PESQUISADAS 2025

Em 2025	EC 26 de Setembro TAG	EC 65 da Ceilândia	EC 01 da Estrutural	EC 15 de Sobradinho
Total de turmas regulares na escola	51	45	48	46
Total de estudantes na escola em classes comuns	969	1.065	1086	1.028
Média de alunos por turma em classes comuns (inclusivas)	19 em média	23,6 em média	22,6 em média	22,2 em média
Total de ENEEs na escola	83	41	51	108
Proporção média de ENEEs por turma	1,6 ENEE por turma	0,9 ENEE por turma	1,06 ENEE por turma	2,3 ENEE por turma
Total de pessoas de APOIO (40 horas)	19	5	9	14

Quadro 4: Proporção de turmas e ENEEs nas escolas pesquisadas

Observa-se no quadro acima que, nas três primeiras escolas, proporcionalmente, cada turma conta com pelo menos um ENEE oficialmente diagnosticado. A única exceção é a EC 65 da Ceilândia, onde a proporção não atinge esse patamar, embora se mantenha próxima dele. Já o quantitativo de pessoal de apoio à inclusão escolar é muito inferior ao número de turmas das escolas e ao número de ENEEs diagnosticados. Contudo, ressalta-se que nem todos os ENEEs precisam de atendimento individualizado e que a necessidade de pessoal de apoio à inclusão depende de uma análise caso a caso.

Especialmente nas comunidades do Sol Nascente e da Estrutural, o número de estudantes com diagnósticos “muito prováveis” parece muito alto e visível, segundo relato dos professores das respectivas escolas. O motivo para esse alto número de ENEEs sem diagnóstico oficial pode estar relacionado ao nível de vulnerabilidade social e baixo IDH. Aparentemente, as famílias nessas comunidades têm muita dificuldade de procurar os serviços médicos, por motivos diversos que incluem falta de tempo, de condições práticas, ou mesmo falta de conhecimento.

Já na 4ª escola, a EC 15 de Sobradinho, a proporção de ENEEs diagnosticados é de 2,3 estudantes para cada turma, um número proporcionalmente bem maior em relação às outras três escolas desta pesquisa. Possivelmente, em contraposição com a realidade das outras escolas, a explicação para haver mais diagnósticos na EC 15 de Sobradinho, ou talvez em

escolas situadas em locais considerados de menor vulnerabilidade social, pode estar relacionada com as condições de acesso a atendimentos médicos e tratamentos terapêuticos, além de um maior conhecimento geral sobre a importância de diagnósticos precoces para o desenvolvimento das crianças especiais.

Com relação à quantidade de pessoas de apoio escolar nas Escolas Classe que fizeram parte desta pesquisa, observamos que a disponibilidade de monitores ou educadores é bem inferior à necessidade real dessas escolas. Notamos que, na prática, nem mesmo nos casos de alunos com diagnósticos oficiais, para quem está prevista uma pessoa de apoio oficialmente, o monitor ou educador não está garantido. Diante da falta de pessoas para apoiar os estudantes ENEEs nas classes regulares, aparentemente, a equipe escolar e os professores procuram se adaptar e trabalhar da melhor forma possível, priorizando medidas mais urgentes e deixando outras, menos urgentes, de lado.

Na EC 15 de Sobradinho, tivemos a informação de que, dos cento e oito (108) ENEEs matriculados, apenas quarenta e nove (49) deles são atendidos por monitores ou Educadores Sociais Voluntários (ESVs). Devido ao baixo número de monitores/educadores em relação ao alto número de ENEEs, a escola relatou que faz um revezamento das pessoas disponíveis para esse trabalho. Dessa forma, os monitores ou educadores ficam duas horas do turno escolar em uma sala, e depois as outras duas horas do turno em outra sala.

Outra observação importante é que os ENEEs não são distribuídos nas turmas de forma proporcional. A sua inserção nas classes das escolas é feita pela direção escolar e pelos coordenadores das regionais de ensino que costumam concentrá-los em algumas salas de aula, a fim de realizar a redução das turmas segundo as normas da Estratégia de Matrículas da SEEDF, na medida do possível. Dessa forma, para atender à toda a demanda local, é comum que os gestores formem turmas com muitos estudantes ENEEs e outras turmas sem nenhum ENEE, de maneira a permitir que estas sejam formadas com um número maior de estudantes.

Nesse sentido, também é importante notar que a SEEDF tem respaldo legal para não realizar a redução das classes, sempre que houver necessidade, por exemplo, quando as turmas estiverem cheias e não houver espaço físico para abrir outras turmas na região. Assim, as classes podem não ser reduzidas, ou ter uma redução bem inferior ao determinado pela tabela oficial das matrículas na rede, ainda que contem com a presença de muitos ENEEs, ou de estudantes com diagnósticos graves. Por outro lado, o direito à redução das turmas não se estende para todos os tipos de diagnósticos. Por exemplo, TDAH, TOD e Dislexia não estão

entre os diagnósticos que contam, em regra, para a redução das turmas nas Escolas Classe da SEEDF.

Por outro lado, em observações desta pesquisa, também percebemos uma preocupação por parte dos professores em relatar que os Educadores Sociais Voluntários (ESV) disponíveis para auxiliar os professores com os ENEEs não podem ajudar com a parte pedagógica desses estudantes. O Memorando Circular nº 41/2025, publicado recentemente pela SUGEP confirma que, oficialmente, os monitores escolares (e, por extensão, os ESV) não podem desenvolver trabalhos de auxílio pedagógico e nem devem permanecer nas salas de aula para auxílio geral com os ENEEs. Os professores confirmam que, na prática escolar, a função dos monitores e ESVs na escola está restrita ao auxílio dos estudantes com o uso do banheiro, para deslocamentos e outras atividades fora das salas de aula que não sejam pedagógicas.

No entanto, partindo da opinião dos professores regentes de classes regulares inclusivas nas escolas da região, e das realidades verificadas na pesquisa empírica, a presença de pessoas de apoio pedagógico ao trabalho do professor junto aos estudantes ENEEs é imprescindível em muitos casos. Seja para auxiliar na concentração e/ou na regulação do seu comportamento junto aos colegas da classe, ou até mesmo para ajudar nos momentos de crise, a presença de um profissional com atribuições de apoio pedagógico aos ENEE, sob a orientação do professor da turma, em nível adequado, é fundamental. A falta desse tipo de apoio pode comprometer seriamente a possibilidade de uma inclusão escolar com qualidade para os estudantes ENEEs e para todos os outros estudantes que estão na mesma classe.

Seguindo adiante, a partir da observação estruturada, com coleta de dados gerais sobre a quantidade de turmas e de professores em CT nas 4 escolas pesquisadas, obtemos o seguinte quadro:

QUADRO PROPORÇÃO CT /TURMAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Em 2025	EC 26 de Setembro TAG	EC 65 da Ceilândia	EC 01 da Estrutural	EC 15 de Sobradinho
Número de TURMAS Regulares	51	45	48	46
Número de professores em CT	41	28	29	31
Proporção CT nas turmas	80,3 %	62,2 %	60,4%	67,3%

Quadro 5: Proporção de CT nas Turmas de Escolas Pesquisadas

Quanto ao quadro apresentado, podemos notar que a média de professores em situação de contratação temporária em efetiva regência de classe nas escolas pesquisadas é de 67,5%. Essa proporção demonstra que a maioria dos professores das classes de anos iniciais nas quatro

(4) escolas pesquisadas, em diferentes regiões do DF, trabalham sob regimes de contratação temporária, situação que indica uma precarização do ponto de vista de direitos e benefícios para os trabalhadores.

Em relação à presença de orientadores escolares, psicólogos e pedagogos da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), assim como da Sala de Recursos (SR) para atendimento complementar aos ENEs de turmas regulares inclusivas, no momento da pesquisa realizada in loco, encontramos a seguinte realidade:

QUADRO DE PROFISSIONAIS DE APOIO NA ESCOLAS PESQUISADAS

No momento da pesquisa	EC 26 de Setembro TAG	EC 65 da Ceilândia	EC 01 da Estrutural	EC 15 de Sobradinho
Total de estudantes na escola	969	1.065	1.086	1.028
Total de ORIENTADORES ESCOLARES	2	2	2	2
Total de PEDAGOGOS NA SAA	1	1	1	1
Total de PEDAGOGOS NA SR	1	1	1	0
Total de PSICÓLOGOS	0	0	0	0
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (na região)	IDH considerado baixo	IDH considerado baixo	IDH considerado baixo	IDH considerado alto

Quadro 6: Quadro de Profissionais de Apoio nas Escolas Pesquisadas

A partir desses dados, verificamos que, independentemente de a escola estar em uma região de maior ou menor vulnerabilidade, psicólogos não estão entre os profissionais de apoio aos estudantes e aos professores nos contextos avaliados. Já o número de orientadores educacionais parece ser baixo em relação ao número total de estudantes em cada uma dessas escolas.

Nas quatro escolas observadas, cada orientador precisa estar preparado para atender aos casos mais graves quanto a diversas situações relativas a agressões, desacatos, violência familiar, insegurança alimentar, desamparo e outros casos que possam se refletir no ambiente escolar, tendo em vista uma quantidade total de aproximadamente quinhentos (500) estudantes. Em se tratando de locais com alta vulnerabilidade social, obviamente, esses casos são muitos e complexos.

Por outro lado, em todas as escolas, há ao menos um (1) professor pedagogo para apoiar e orientar os professores, e fazer os devidos encaminhamentos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, que é o trabalho do pedagogo da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA). Já

com relação ao pedagogo da Sala de Recursos (SR), nas escolas EC 26 de Setembro, EC 65 de Ceilândia e EC 01 da Estrutural, havia a presença de um (1) profissional. Surpreendentemente, a EC 15 de Sobradinho, com cento e oito (108) ENEEs, no momento da pesquisa, não contava com a presença de nenhum pedagogo na SR.

Os profissionais da Sala de Recursos são responsáveis por atendimentos complementares aos estudantes da inclusão nos horários de contraturno, além de orientar os professores regentes de classes inclusivas quanto ao atendimento pedagógico desses estudantes nas suas salas de aula. Contudo, a despeito da relevância do seu trabalho, esses pedagogos não representam uma ajuda significativa aos professores como suporte nos momentos da regência. O seu trabalho direto com os estudantes é feito nos tempos contrários ao das aulas nas classes inclusivas.

Entre as instituições analisadas nesta pesquisa, a escola localizada na Cidade Estrutural apresenta, aparentemente, as condições mais desafiadoras para o exercício da docência. Sob diversos ângulos, as condições de trabalho nessa escola se mostraram relativamente mais precarizadas e intensificadas, tendo em vista a enorme complexidade das demandas pedagógicas, decorrentes dos problemas sociais e econômicos da região.

Muitos estudantes não têm laudos, mesmo apresentando dificuldades diversas que indicam a necessidade de atendimentos especializados. As observações empíricas indicaram que as salas de aula são pequenas e lotadas, e que os professores precisam se apertar para andar em um corredor estreito na parte da sala que fica próxima ao quadro. A escola tem apenas dois orientadores educacionais, a mesma quantidade das outras escolas, sendo que, obviamente, essa região demandaria bem mais profissionais com essa especialidade.

Outros problemas também foram notados de forma mais gritante na Escola Classe 01 da Estrutural com relação às outras escolas observadas. Há relatos sobre situações de alunos com fome e sem uma higiene adequada. Os professores dizem que alguns alunos convivem com falta de água e de esgoto tratado em casa. Além disso, aparentemente, as famílias têm dificuldades para ajudar as crianças nas tarefas de casa.

Contudo, foi possível observar que, nas escolas onde a pesquisa foi realizada, o fato de estar em contexto de alta vulnerabilidade, aparentemente, não torna a escola diferenciada quanto à disponibilização de orientadores e psicólogos. Estranhamente, a escola situada em contexto de maior vulnerabilidade social não conta com turmas mais reduzidas, nem com uma quantidade maior de profissionais de apoio em geral, em relação às outras escolas observadas por este trabalho de pesquisa. Essa situação parece bastante contraditória do ponto de vista do

direito ao acesso equitativo à educação inclusiva e de qualidade, uma vez que justamente nesses contextos de maior vulnerabilidade social seria esperado um reforço nas condições de apoio pedagógico e estrutural para garantir a efetiva aprendizagem e inclusão dos estudantes.

3.5.3 Observação estruturada: organização do trabalho docente coletivo e individual

Sobre a organização do trabalho pedagógico nos tempos “*extraclasse*”, confirmamos que as Escolas Classe, em geral, seguem semanalmente o mesmo padrão estabelecido pelos coordenadores centrais da SEEDF.

Às quartas-feiras, são realizadas as reuniões coletivas, tempo e espaço utilizado também para palestras ou minicursos dirigidos aos professores em geral. Às terças ou quintas-feiras, os professores podem fazer cursos externos, desde que apresentem comprovação de frequência, sendo que, os dias em que eles não estão fazendo cursos fora do ambiente escolar, são reservados para coordenações individuais. Já os contraturnos das segundas e sextas-feiras são reservados para que os professores possam desenvolver trabalhos de planejamento, preparação das aulas, escrita de relatórios ou outros trabalhos, de forma discricionária e individual no ambiente doméstico, em “home office”.

No que se refere aos períodos destinados às coordenações individuais, constatou-se que, nas escolas analisadas nesta pesquisa, os turnos das terças ou quintas-feiras não têm sido efetivamente utilizados para o planejamento individual das aulas. Observando mais de perto, notamos que, entre os gestores e coordenadores das escolas pesquisadas, há um entendimento tácito de que o trabalho individual deve ser feito às segundas e sextas-feiras em casa, e não, necessariamente, também, no contraturno das terças ou quintas-feiras na escola, no período destinado às coordenações individuais.

Segundo indicam os dados coletados por esta pesquisa, tanto pelas observações estruturadas, quanto pelas respostas dos professores ao questionário, os tempos chamados de “coordenação individual”, nas terças ou quintas-feiras, atualmente, só são destinados a atividades discricionárias dos professores se, de fato, não houver outras reuniões ou atividades determinadas pela direção da escola. Dessa forma os dados indicam que, em geral, o turno semanal destinado às coordenações individuais nas Escolas Classe tem sido utilizado preferencialmente para outros fins tais como para realização de reuniões coletivas em grandes ou pequenos grupos ou outras atividades, especialmente quando as quartas-feiras também ficam sobrecarregadas com outras demandas, inclusive de cursos ou palestras.

A partir da observação estruturada com coleta de dados sobre a organização do trabalho escolar, também registramos outros dados relacionados à autonomia dos professores em relação à organização e gestão do seu trabalho. Nas quatro escolas pesquisadas, os trabalhos de planejamento curricular são realizados de forma coletiva e padronizada com todos os professores da mesma turma, geralmente ocupando os tempos que seriam de “coordenação individual”. Com relação às avaliações internas, em apenas uma das quatro escolas, os professores regentes das classes podem elaborar e aplicar as provas da forma como considerarem mais adequado.

Além disso, as avaliações diagnósticas externas padronizadas do CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), aplicadas com frequência bimestral em todas as turmas de anos iniciais, chegam às escolas acompanhadas de novas tarefas que tem que ser atendidas pelos professores em prazos determinados por gestores externos. Essas são demandas obrigatórias que não levam em consideração outros trabalhos que estejam sendo desenvolvidos nas escolas e que, na opinião dos professores, poderiam ser mais urgentes ou importantes.

Além de tudo, os formulários e relatórios relativos às avaliações externas devem ser preenchidos pelos professores, geralmente, em sistemas informatizados que, por sua vez, apresentam falhas e problemas diversos. Essas atividades têm tomado um tempo importante das coordenações individuais, situação reduz ainda mais o tempo para os trabalhos de coordenação individual voltados para as necessidades específicas das classes. O resultado é que os (muitos) trabalhos de coordenação individual estão tendo que ser feitos fora do ambiente escolar, e, muitas vezes, extrapolando o tempo de trabalho contratual de 8 horas diárias.

A observação estruturada também incluiu a construção de uma lista das principais demandas de trabalho que devem ser atendidas individualmente por todos os professores dos anos iniciais na SEEDF nos horários destinados à coordenação individual. Nota-se que todas essas atividades são inerentes ao trabalho docente e sempre estiveram na pauta de trabalho dos professores nos anos iniciais. Nas escolas pesquisadas, confirmamos que os professores ainda têm essas atividades como demandas de trabalho individual em preparação para a regência de classe:

- 1- o planejamento diário das atividades da semana;
- 2- a seleção, confecção e organização de materiais diversos;
- 3- a correção de tarefas, cadernos, produções de texto e outros;
- 4- a preparação de atividades individualizadas para os estudantes da turma que, diagnosticados ou não, necessitam de atividades diferenciadas;
- 5- a realização de pesquisas diversas em busca de enriquecer e diversificar as suas aulas, sempre que possível.

- 6- a organização de murais; o planejamento e a preparação de atividades e materiais relativos às festas escolares, como Festa Junina, Feira de Ciências, Dia das Crianças e outras;
- 7- o atendimento eventual a pais de alunos nos horários de coordenação individual;
- 8- as atividades de planejamento e correção das avaliações da psicogênese dos estudantes, geralmente com frequência bimestral.
- 9- o preenchimento do Diário de Classe digital, incluindo os Relatórios Diagnósticos Iniciais e Finais da turma;
- 10- a preparação e a escrita do relatório resumido da turma para o Conselho de Classe bimestral;

No entanto, encontramos outras atividades que representam novas demandas de trabalho inseridas no contexto da docência em classes de anos iniciais. Algumas delas já eram tradicionalmente desenvolvidas, mas estão nesta lista por terem se tornado mais frequentes ou complexas de serem desenvolvidas. Algumas tem frequência bimestral ou semestral, mas todas elas têm se apresentado como obrigatórias para os docentes da Escolas Classe pesquisadas:

- 1- a escrita bimestral dos Relatórios de Avaliação individual dos Estudantes (RAVs) (atualmente mais complexo);
- 2- os Relatórios Semestrais de Adequação Curricular dos Estudantes ENEEs (atualmente mais frequente e complexo);
- 3- as atividades de transcrição dos resultados das avaliações externas, especialmente do CAEd, para os sistemas informatizados (demanda determinada recentemente e com frequência bimestral);

Buscando compreender o nível de sobrecarga de trabalho do professor de anos iniciais no contexto da SEEDF, comparamos o tempo disponível para coordenações individuais ao tempo necessário para atender a todas as demandas obrigatórias. Verificamos que o tempo total disponível, semanalmente, para o desenvolvimento de trabalhos de coordenação individual abrange três (3) horas de trabalho às segundas-feiras, mais três (3) horas de trabalho às sextas-feiras, e ainda parte do tempo das terças ou quintas-feiras (no contraturno das aulas). Dessa forma, constatamos que o tempo total semanal para que os professores possam desenvolver os trabalhos individuais gira em torno de sete (7) ou oito (8) horas.

Tendo em vista que as atividades de coordenação individual citadas não podem ser realizadas nos dias de curso externo, nem nos tempos das coordenações coletivas, e muito menos, durante o horário da regência de classe, o tempo para o professor executar essas tarefas se mostrou bastante limitado. Nesse sentido, constatamos que a quantidade e a complexidade das demandas que precisam ser executadas obrigatoriamente parecem ser incompatíveis com

o tempo disponível. Essa situação é especialmente preocupante quando se cobra e se espera dos professores padrões razoáveis de qualidade no trabalho desenvolvido.

Dessa maneira, constatamos que a atual forma de organização e gestão dos trabalhos pedagógicos na rede pública de ensino do DF tem colocado os professores das Escolas Classe em uma situação de ter de enfrentar sobrecargas constantes de trabalho ao longo de todo o ano. Os dados coletados por este trabalho investigativo confirmam que, de maneira geral, o tempo destinado às coordenações individuais é insuficiente para atender às demandas da regência em anos iniciais. Os trabalhos de coordenação individual estão tendo que ser feitos fora do ambiente escolar em um tempo que extrapola as 8 horas diárias de trabalho.

Essa situação é grave porque aponta que os professores estão perdendo autonomia para organizar o seu próprio trabalho de forma discricionária e segundo as realidades locais, tendo de trabalhar exaustivamente se quiserem planejar as suas aulas da forma como consideram necessário à regência de classe. E ainda, sob uma gestão que desconsidera a complexidade do trabalho docente em escolas de anos iniciais.

3.5.4 Questionário: perguntas gerais sobre a intensificação laboral

O questionário aplicado nas 4 Escolas Classe selecionadas trouxe contribuições relevantes para esta pesquisa. Ao todo, nas Escolas Classe 26 de Setembro, 65 de Ceilândia, 01 da Estrutural e 15 de Sobradinho, noventa e sete (97) professores de anos iniciais responderam ao questionário. Alguns desses questionários não foram preenchidos por completo, mas ainda assim foram considerados válidos para esta pesquisa, por isso, nem todas as respostas apresentam dados com base em todos os questionários, assim como já foi comentado anteriormente.

Em geral, nos quatro contextos escolares, as respostas dos professores das diferentes escolas revelaram apresentaram muitas semelhanças em relação às proporções das respostas. Portanto, não foram observadas grandes variações em relação às respostas dos professores das quatro (4) escolas onde foi realizada esta pesquisa. As opiniões demonstradas indicaram que a intensificação do trabalho docente nessas escolas tem se apresentado de forma bastante parecida.

Uma diferença notada foi que, aparentemente, nas escolas mais novas e mais periféricas, como é o caso da EC 26 de Setembro, inaugurada em 2023, onde a maioria dos docentes também é mais jovem, tanto em idade quanto em tempo de profissão, os professores demonstraram ter uma menor percepção de intensificação laboral no seu contexto escolar. Além disso, esses professores mais novos manifestaram tomar menos medicamentos por questões que consideram estar ligadas ao ambiente de trabalho.

O questionário aplicado apresentou os dados que serão apontados a seguir.

Quanto ao perfil dos professores que responderam ao questionário:

- 72,2% dos professores estão em situação de contratação temporária atualmente na SEEDF;
- 70,2% têm um ou mais cursos específicos para trabalho com os ENEEs; enquanto os outros 29,8% disseram não possuir nenhum curso para trabalho com os ENEEs.

Quanto à percepção sobre as condições para trabalho com os ENEEs:

- 70,1% consideram ruins ou péssimas as condições de tempo, espaço e apoio para fazer um bom trabalho com os estudantes ENEEs, de maneira geral na SEEDF; sendo que 28,9% consideram essas condições boas ou ótimas.

Quanto à percepção dos professores sobre a intensificação, em geral, do seu trabalho nos últimos anos no âmbito das escolas ligadas à SEEDF:

- para 94,7%, o trabalho docente na SEEDF tem ficado mais intenso, desgastante e exaustivo nos últimos anos “um pouco” ou “muito”; sendo que apenas 5,3% não acham que o trabalho tem ficado mais intenso nos últimos anos na SEEDF.
- 94,6% manifestaram costumar ter a sensação de que o seu trabalho nunca termina; enquanto 5,3% manifestaram não ter esse sentimento.

Quanto à busca por identificar se os professores têm levado trabalho para “fazer em casa” e em que medida isso tem acontecido na sua rotina de trabalho comum e em tempos de final de bimestre (questões de número 5,6 e 7):

- 69,1 %, dos professores disseram que “frequentemente” levam trabalho para fazer em casa; 26,8% disseram que “às vezes” levam trabalho para fazer em casa; e,

apenas, 4,1% apenas manifestaram “não” costumar levar trabalho para fazer em casa.

- 54,6% dos professores que disseram levar trabalho para fazer em casa, apontaram que, em média, costumam trabalhar em uma semana comum de 1 a 6 horas fora do ambiente escolar; sendo que 30,9% apontaram que esse tempo de trabalho costuma ser de 7 a 9 horas; e para 14,9% deles esse tempo de trabalho ultrapassa 9 horas. Ou seja, 45,8% dos professores manifestaram trabalhar além da carga horária prevista em semanas comuns de trabalho.
- 28,7% dos professores que disseram levar trabalho para fazer em casa, apontaram que, em média, costumam trabalhar em semanas de final de bimestre de 1 a 6 horas fora do ambiente escolar; 23,4% apontaram que esse tempo de trabalho costuma ser de 7 a 9 horas; e para 47,9% deles esse tempo de trabalho ultrapassa 9 horas. Ou seja, 71,3% dos professores manifestaram trabalhar além do seu tempo contratual de trabalho em épocas de final de bimestre.

Quanto à pergunta sobre a frequência que o professor consegue obter integralmente 15 minutos de descanso no intervalo das aulas (questão de número 9):

- Apenas 24,4%, dos professores disseram que “frequentemente” conseguem obter integralmente 15 minutos de descanso no intervalo das aulas; 34% responderam “às vezes”; 26,8% responderam “raramente”; e 14,4% disseram que “nunca” conseguem. Ou seja, 38,2% “raramente” ou “nunca” conseguem obter os 15 minutos de descanso durante o intervalo das aulas.

Quanto à busca por identificar o tempo que costuma estar disponível para que o professor faça trabalhos de coordenação individual voltados para o planejamento e preparação de aulas de forma específica para a sua turma (questões de número 3, 4 e 10):

- 63,5% responderam que o tempo disponível na escola para os trabalhos extraclasse individuais é de uma manhã ou tarde toda; 18,8% disseram que esse tempo é de parte de uma tarde/manhã; e outros 17,7% disseram que a coordenação individual deve ser feita em casa.
- 49,5% dos professores disseram que, “frequentemente”; costumam ter tempo durante os horários de coordenação individual na escola para corrigir as tarefas dos

seus alunos e preparar atividades diferenciadas para a sua turma; 50,6% responderam que “raramente” ou “nunca” há tempo suficiente.

- 32,3% dos professores responderam que “frequentemente” costumam ter tempo durante os horários de coordenação individual para fazer pesquisas diversas buscando complementar e enriquecer as suas aulas; 67,7% disseram que “raramente” ou “nunca” têm tempo.

Sobre o tema do bem-estar e do adoecimento no contexto organizacional da SEEDF (questões de número 11, 12 e 13):

- 54,6% disseram que “frequentemente” costumam trabalhar estando doente ou com sentimentos relevantes de mal-estar ou cansaço excessivo que consideram estar relacionados ao exercício da sua profissão; 37,1% responderam que “às vezes”, sendo que 8,2% responderam “nunca”.
- 20,8% dos professores disseram que “sim, regularmente” tomam remédios para problemas de saúde relacionados à ansiedade, depressão ou estresse por questões que consideram estar relacionados ao trabalho; 33,3% responderam que “às vezes”; e 45,8% disseram que “não” tomam medicamentos por essas questões.
- Na opinião de 76% dos professores que responderam a este questionário, a SEEDF “não” tem conseguido desenvolver ações, coletivas ou individuais, no sentido de reduzir o estresse excessivo no contexto de trabalho do professor pensando em diminuir os índices de adoecimento nesta rede de ensino; enquanto para 24% a SEEDF tem conseguido desenvolver ações desse tipo.

Sobre se “nos últimos anos, em escolas da SEEDF, alguma vez o (a) diretor (a) ou coordenador (a) solicitou ou sugeriu que você (professor) DEIXASSE DE IR A CURSOS EXTERNOS para ficar na escola e participar de reuniões ou atividades outras” (questão de número 8), os professores responderam da seguinte forma:

- 58,9% disseram que essa situação “nunca” aconteceu com eles; 37,9% disseram que “sim, algumas vezes”; e 3,2% responderam que “sim, várias vezes”. Ou seja, 41,1% dos professores disseram que algumas ou várias vezes lhes foi pedido para não ir aos cursos externos para atender a demandas de trabalho na escola.

Por fim, a última pergunta da primeira parte do questionário possibilitou um espaço de escrita livre com relação à realidade de trabalho dos professores “temporários” no contexto das Escolas Classe no DF. Respondendo à pergunta: “no exercício do seu trabalho como professor (a) de anos iniciais, você se sente mais sobrecarregado (a) e/ou cobrado (a) especialmente pelo fato de ser “temporário (a)”? Em que aspectos?”, obtivemos o seguinte resultado.

A maioria dos professores responderam que sim, se sentem mais sobrecarregados e cobrados pelo fato de serem professores contratados sob o regime temporários. Porém, alguns deles afirmam não perceber diferenças no tratamento entre efetivos e temporários.

Entre os principais aspectos mencionados pelos professores estavam o medo constante de “ser devolvido” e a necessidade de realizar provas a cada dois anos, o que, segundo eles, geram pressão, ansiedade e desgaste emocional. As diferenças de direitos e benefícios incluindo a falta de estabilidade, de abonos, licenças médicas e outros direitos garantidos aos efetivos, também foi citada.

Alguns professores relataram situações envolvendo preconceito e cobranças excessivas direcionadas aos “temporários” por parte de alguns diretores de Escolas Classe. Por terem que passar por avaliações semestrais, os professores em situação de contratação temporária se sentem mais pressionados para apresentar desempenhos considerados bons pelos gestores. Essas avaliações são vistas por alguns deles como instrumentos de controle, que intensificam ainda mais o seu trabalho.

3.5.5 Questionário: formulário NMS (Nível Mínimo de Suporte)

Quanto à segunda parte do questionário, foi solicitado aos professores o preenchimento da tabela indicativa do Número Mínimo de Suporte (NMS) em relação às necessidades específicas de pessoas de apoio à inclusão na sua turma atualmente, segundo a sua opinião profissional. Para preencher essa tabela, os professores foram convidados a indicar quantos ENEEs estão presentes na sua turma, incluindo os diagnósticos “muito prováveis”, indicar o diagnóstico de cada estudante e o nível de suporte mínimo necessário a cada um deles.

Para preencher a tabela “NMS”, os professores deveriam indicar o nível de suporte necessário a cada ENEE da sua turma, conforme o quadro a seguir:

Tabela NMS: NÍVEL NECESSÁRIO DE SUPORTE à inclusão escolar

Suporte 1	O estudante necessita de <u>POUCA AJUDA DIFERENCIADA</u> na rotina das aulas regulares. Faz algumas atividades com autonomia, no entanto são necessárias adaptações curriculares, de espaço, tempo, letra maior ou outras. Necessita de apoio exclusivo apenas ocasionalmente durante as aulas.
Suporte 2	O estudante precisa de <u>AJUDA MODERADA</u> em geral na rotina das aulas regulares. Necessita de ajuda para regular o seu comportamento e/ou de importantes adaptações curriculares. Necessita de 1 pessoa de apoio pedagógico direto ou indireto na maior parte do tempo durante as aulas.
Suporte 3	O estudante necessita de <u>AJUDA CONSTANTE E EXCLUSIVA</u> para regular o seu comportamento e/ou para fazer as atividades escolares em geral. A sua inclusão na sala de aula regular requer importantes e constantes adaptações curriculares. Necessidade de 1 pessoa de apoio pedagógico exclusivo e em tempo integral.

Quadro 7: Tabela de Referência Nível Mínimo de Suporte, NMS

Por se tratar de uma tabela simples e fácil de ser preenchida, os professores, em geral, não apresentaram dificuldades em respondê-la. Por outro lado, os dados obtidos a partir do preenchimento dessa tabela foram bastante significativos para uma melhor compreensão sobre os contextos de intensificação do trabalho docente nas respectivas turmas.

A partir dos 88 questionários respondidos (nessa parte específica), foi possível construir uma tabela mais ampla representando o contexto das 88 turmas, dos professores que participaram da pesquisa. As colunas da tabela indicam a escola/região, o ano escolar, se o professor é “Contrato Temporário” (CT) ou efetivo, o número de alunos na turma e o número de ENEEs.

As colunas seguintes indicam os dados apresentados pelos professores das turmas quanto à necessidade de pessoas de apoio para cada estudante ENEE (dados contidos nos questionários). Em sequência: o que existe atualmente como “apoio real”; o apoio considerado “necessário”; e, por fim, a existência ou ausência de defasagem no número de pessoas de apoio nas respectivas turmas.

Em seguida, como um exercício exploratório, foi feita uma análise para verificar o nível de intensificação nas turmas avaliadas, em relação apenas ao número de estudantes nas turmas e a existência de apoio adequado com os ENEEs nas turmas com a presença destes estudantes.

Como resultado, foi estimado o “nível de intensificação” do trabalho docente em cada uma das oitenta e oito (88) turmas, dado constante na última coluna do quadro apresentado.

Os critérios que foram definidos para estimar o nível de intensificação nas turmas foram os seguintes: uma turma considerada não intensificada é aquela que não conta com a presença de ENEEs, ou, se conta, possui pessoas de apoio à inclusão em número adequado às

necessidades, além disso, tem um número geral de estudantes que pode ser considerado baixo (menos de 22 alunos).

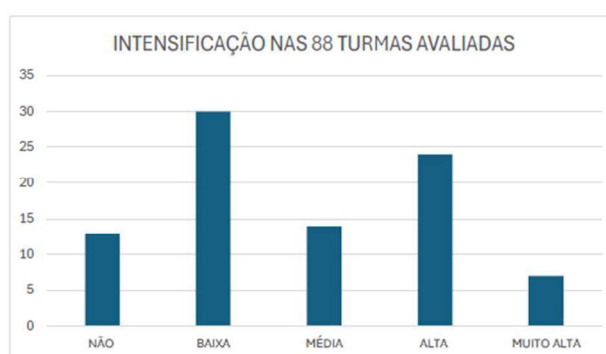
Uma turma com nível de intensificação baixo é uma turma em que a falta de pessoas de apoio à inclusão é parcial, mas o número geral de estudantes na turma pode ser considerado baixo (até 22 alunos); ou então, não há a presença de ENEEs com diagnósticos relevantes em uma turma com número geral de estudantes na turma é considerado médio (até 27 estudantes no geral).

Uma turma considerada com nível médio de intensificação é aquela em que a falta de pessoas de apoio à inclusão é parcial, mas o número geral de estudantes na turma é considerado alto (acima de 27 estudantes no geral).

Uma turma considerada com nível alto de intensificação é aquela em que falta, no mínimo, uma pessoa de apoio à inclusão em tempo integral atender às necessidades da turma.

Uma turma considerada com nível muito alto de intensificação é aquela em que faltam, no mínimo, duas pessoas de apoio à inclusão em tempo integral para atender às necessidades da turma.

Como informado anteriormente, esta análise se deu apenas a partir de dois aspectos potencialmente intensificadores: o número de estudantes nas turmas e a existência de apoio adequado aos ENEEs, quando necessário. Então, chegou-se ao seguinte quadro resumido como espelho das 88 turmas avaliadas no âmbito desta pesquisa:



Quadro 8: Gráfico dos Resultados Gerais NMS, Questionário, Parte 2

Das oitenta e oito (88) turmas avaliadas, foi possível constatar que em treze (13) delas não havia sinais de intensificação em relação aos aspectos mencionados.

Por outro lado, trinta (30) turmas apresentaram intensificação em nível considerado “baixo”.

Em quatorze (14) delas, observou-se um grau de intensificação “médio”.

Já em vinte e quatro (24) das oitenta e oito (88) turmas, o nível de intensificação se apresentou como “alto”.

E, por fim, em sete (7) delas, a intensificação observada se apresentou em nível “muito alto”.

Portanto, foram identificadas 31 turmas, representando um total de 35 % do total de turmas avaliadas, que apresentaram um nível de intensificação “alto” ou “muito alto”.

A falta de uma (1) ou duas (2) pessoas de apoio à inclusão, indica que, nessas classes, o trabalho pedagógico requer mais do que apenas a presença do professor regente da turma para que as aulas possam ocorrer normalmente, com um mínimo de qualidade de atendimento aos estudantes em geral, incluindo os ENEEs. Isso ocorre quando há na turma crianças que, devido a um diagnóstico severo, precisam necessariamente de acompanhamento individualizado em tempo integral durante as aulas, o que se torna inviável se o professor não contar com pessoas de apoio.

Independente de um diagnóstico médico oficial, a inclusão de algumas crianças em classes regulares requer, imprescindivelmente, a presença de um profissional de apoio, de preferência bem qualificado, para ajudá-las a progredir cognitivamente e socialmente. São crianças que apresentam crises frequentes, ou dificuldades severas de aprendizagem, ou dificuldades para regular o seu comportamento social, ou muito agressivas, ou muito desatentas, ou tudo isso combinado.

O fato de faltar duas (2) pessoas de apoio em uma só turma, como é o caso das sete (7) turmas com nível de intensificação “muito alto”, indica que, nessas turmas, existem dois (2) ENEEs, diagnosticados ou não, que precisam, cada um deles, de uma pessoa de apoio exclusivo em tempo integral; ou então que, na turma, existem diversos casos de ENEEs que, juntos, configuram a necessidade de que a turma seja acompanhada por, no mínimo, duas pessoas de apoio à inclusão em tempo integral.

Quando para essas turmas não são disponibilizadas pessoas de apoio à inclusão em número adequado, sejam professores em biociência, sejam monitores ou educadores, configura-se um contexto em que a intensificação se apresenta de forma severa. Nesses casos, desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade torna-se uma tarefa quase inviável.

Então, para uma classe com duas ou mais crianças com essas características são necessárias duas ou mais pessoas de apoio à inclusão. Ou então, uma outra saída poderia ser não agrupar na mesma sala tantas crianças com diagnósticos severos.

No entanto, tal situação foi verificada em sete (7) turmas de um total de 88, compondo, portanto, um percentual de oito por cento das turmas avaliadas, indicando que não se trata de casos isolados.

Com relação ao déficit de pessoas de apoio à inclusão em algum nível, verificamos que quase metade das oitenta e oito (88) turmas apresentaram essa configuração. Portanto, quarenta e cinco (45) turmas não apresentaram defasagem de pessoal de apoio.

3.5.6 Grupos focais: percepções gerais

Buscando complementar os dados obtidos pelas outras técnicas utilizadas, foram realizados dois grupos focais de debate sobre o tema desta pesquisa. O objetivo com o desenvolvimento dessa técnica possibilitar que os próprios professores pudessem falar e expressar as suas percepções sobre os problemas enfrentados com relação às questões de sobrecarga e intensificação do seu trabalho atualmente, no contexto das Escolas Classe da região. Além dos comentários feitos nos grupos focais, agregamos alguns outros que puderam ser observados e anotados durante as visitas às escolas.

Em relação às percepções gerais sobre o contexto escolar, chamou-nos a atenção um comentário espontâneo de uma professora, enquanto preenchia o questionário, quanto às condições de trabalho em geral nas escolas da região. Segundo a sua percepção, “a escola é um ambiente insalubre” de trabalho. Outra professora, também enquanto respondia o questionário, descreveu o ambiente escolar como sendo um “abatedouro de professores”. Nessa ocasião, a professora que proferiu esse comentário demonstrava sentir-se muito indignada pela forma nada empática e profissional como havia sido tratada pela gestão escolar em um momento de crise de ansiedade durante o horário das aulas. Segundo ela, os seus problemas de saúde estavam diretamente ligados às péssimas condições de trabalho naquele contexto escolar. Posteriormente verificamos que a sua turma estava entre aquelas com “muito alto” nível de intensificação laboral devido à presença de muitos ENEEs e ausência de pessoas para apoio à inclusão.

Também nos grupos focais, outras professoras se referiram à escola de uma maneira nada otimista. Especialmente com relação à forma como a inclusão tem sido implementada e gerida nas Escolas Classe, a professora Fabiana (nome fictício) comentou:

“eu tenho a sensação que, cada vez mais, a escola é como se fosse depósito de crianças. Então vai ali,

coloca a criança (na escola) e a gente tem que dar conta de tudo que está demandando na sociedade. E o professor que tem que dar conta.”

Em decorrência dessa situação, as professoras que participaram dos grupos focais demonstraram, em diversos momentos, sentimentos de abandono e desamparo por parte da instituição escolar. Nesse sentido, comentaram atitudes de coordenadores ou da própria gestão escolar que poderiam, nas suas percepções, ser traduzidas como algo do tipo: “se vira”, “aguenta”, “o aluno é seu”; tal como relatou a professora Ana: “a gente não tem suporte nenhum, é basicamente um ‘aguenta’ (...), então, é uma coisa muito louca, porque é literalmente um ‘se vira’, e olha, aí de você se não se virar (...)”.

Para fins ilustrativos, construímos um quadro geral de palavras, expressões e sentimentos que foram, em algum momento, pronunciados ou demonstrados pelos professores com relação à intensificação do seu trabalho, durante o exercício desta pesquisa. O resultado foi o seguinte:

QUADRO GERAL DOS GRUPOS FOCALIS: PALAVRAS E EXPRESSÕES MANIFESTADAS QUANTO À INTENSIFICAÇÃO

“cansaço”, “frustração”, “decepção”, “desesperança”, “desvalorização profissional”, “violência física e psicológica”, “conhecimento docente subaproveitado”, “acúmulo de funções”, “falta de suporte adequado”, “longas jornadas”, “desgaste”, “sofrimento”, “desumanização”, “adoecimento”, “crise de ansiedade e pânico”, “exaustão”, “sobreposição de tarefas”, “desmotivação”, “desestímulo à formação continuada”, “discurso de culpabilização do professor”, “ausência de apoio institucional”, “práticas punitivas aos temporários”, “precarização estrutural”, “ausência de empatia institucional com o professor”, “vou sair da SEEDF”, “pressão”, “opressão”, “se vira”

Nesse contexto, palavras como “cansaço”, “exaustão”, “adoecimento” e “crise de ansiedade e pânico” estão relacionadas ao esgotamento físico e emocional dos professores, devido à sobrecarga de tarefas, da falta de apoio institucional e da pressão por resultados.

Já os termos “desvalorização profissional”, “discurso de culpabilização do professor” e “ausência de empatia institucional” apontam para contextos em que o professor é responsabilizado individualmente por problemas estruturais da educação.

Por outro lado, o aparecimento de sentimentos de “frustração”, “desesperança” e “desmotivação” indicam uma “crise de sentido no exercício da docência, em que o ideal pedagógico e o compromisso ético com o ensino entram em conflito com as condições concretas de trabalho.”

Contudo, observamos que as palavras e expressões coletadas não são apenas desabafos isolados, mas indicam um padrão recorrente de sofrimento e descontentamento relacionado às condições de trabalho e à forma como a gestão educacional tem sido conduzida.

3.5.7 Grupos focais: sobre turmas com alto nível de intensificação com relação à falta de apoio

A partir dos relatos das professoras no grupo focal, foi possível fazer um retrato das três turmas das professoras participantes do debate. O objetivo com esse exercício foi mensurar o nível de intensificação que as turmas apresentam, tendo em vista a presença de ENEEs, com ou sem diagnósticos, e a existência, ou a ausência, de apoio compatível com a demanda apresentada. O retrato das turmas das professoras que participaram do debate foi o seguinte:

Perfil da turma da Kiara (nome fictício)

Turma reduzida com 22 estudantes no total, Sem nenhuma pessoa de apoio (monitor ou educador) (Calcula-se uma defasagem de, no mínimo, 2 pessoas para suporte pedagógico)
1 estudante TOD mais tranquilo (precisa de suporte pedagógico adicional) 1 estudante TOD (é muito agitada e grita muito; não tem direito à apoio, mas precisa de uma pessoa de suporte exclusivo) 1 estudante DF (com laudo provável de DI, precisa de suporte pedagógico adicional) 1 estudante DI (laudo provável: ele não consegue aprender as letras do alfabeto. Todos os dias a gente relembra e aí, no outro dia, ele esqueceu, (precisa de suporte pedagógico adicional) 2 estudantes com dificuldades de aprendizagem (precisam de suporte pedagógico adicional) 2 estudantes em defasagem idade/série (precisa de suporte pedagógico adicional eventual)
Comentários da professora Kiara: “Eu tenho vários alunos de vários níveis diferentes, e tenho um foco na alfabetização já que é terceiro ano e eu preciso alfabetizá-los, senão eles vão repetir de ano.” “Se a criança não tem laudo, ela não tem direito a educador social.”

“Me disseram que o TOD não tem direito a educador social.”
 “Eu sou um ser humano. Eu não sou uma máquina.”

Quadro 9: Perfil da turma da Kiara

Perfil da turma da Islene (nome fictício)

Turma reduzida com 18 estudantes no total, Com uma pessoa de apoio (um educador) (Calcula-se que a turma precisa de 3 pessoas de suporte pedagógico, portanto, há uma defasagem de 2 pessoas de apoio)
1 estudante TEA (que tem ESV de apoio para alimentação e higiene, mas precisa de suporte pedagógico adicional também) 1 estudante TOD e TDAH – “muito difícil e agressivo” (não tem direito à apoio, mas precisa de uma pessoa de suporte exclusivo) 1 estudante TOD (laudo muito provável, precisa de suporte médio adicional) 1 estudante DI (precisa de suporte pedagógico adicional) 1 estudante TEA (laudo provável, precisa de suporte pedagógico adicional). Outros 5 estudantes com laudos prováveis TDA ou TDAH... (precisam de suporte pedagógico adicional)
Comentários da professora Islene: “Você tem cinco crianças que você precisa adaptar atividades. E você tem a turma regular, que também não é homogênea. É heterogênea. Então você tem mais atividades diferenciadas. É um trabalho muito cansativo.” “A gente não tem apoio pedagógico (para ajudar com os ENEEs).” “O apoio do educador social é limitado, porque ele é apoio para locomoção, alimentação e higiene.” “Eu tenho uma criança que é agressiva e violenta. Ela bate e machuca. Além de todo o trabalho, eu tenho que zelar pela segurança das outras crianças.” (...) o aluno “desestabiliza sua turma” e “você se desestabiliza” ... “Não é só o trabalho pedagógico, né? É psicológico, terapêutico... e a gente acaba se sobrecarregando.” “Além de tudo tenho que lidar com toda a parte pedagógica da pressão para alfabetizar, porque eu estou no primeiro ano na alfabetização.”

Quadro 10: Perfil da Turma da Islene

Perfil da turma da Aline (nome fictício)

Turma reduzida com 22 estudantes no total, Sem nenhuma pessoa de apoio (monitor ou educador) (Calcula-se uma defasagem de, no mínimo, 1 pessoa de apoio pedagógico)
1 estudante DMU (precisa de suporte pedagógico adicional) 1 estudante DI (precisa de suporte pedagógico adicional) 1 estudantes TEA (tranquilo, mas precisaria de suporte pedagógico adicional)

2 estudantes DI (muito prováveis que também precisariam de suporte pedagógico adicional)
Aparentemente há outros laudos prováveis...

Comentários da professora Aline:

“Sempre tem alguma coisa para fazer. É você finalizando uma coisa e tendo que pensar em outra, não tem um momento de descanso.”

“É sempre a sensação de que você não conseguiu fazer aquilo que você sentia que dava para fazer o que você queria fazer.”

“A sensação que eu tenho é essa que a gente está sempre o tempo todo tentando fazer tudo ao mesmo tempo. E ninguém consegue fazer muito bem várias coisas ao mesmo tempo. Por mais que a gente tente, não dá.”

“É uma loucura. É muita coisa. O professor que se vire.”

“A gente não tem suporte nenhum.”

“Tipo assim, (como) eu vou fazer cinco planejamentos diferenciados, mais o planejamento geral da turma, mais o dos alunos que eu desconfio que tem uma coisa que ainda nem sei o que é. E que horas que eu durmo e que horas que eu me faço a minha formação continuada. Que horas eu vou para a minha terapia?”

Quadro 11: Perfil da turma da Aline

A análise do perfil dessas turmas revelou aspectos relevantes que reforçam pontos já discutidos. Observa-se que a intensificação do trabalho, especialmente nas duas primeiras turmas, ocorre em um nível bastante elevado. Embora essa realidade não represente a maioria das turmas das Escolas Classe da região, os achados desta pesquisa indicam que um grau tão acentuado de intensificação não tem se apresentado nas escolas avaliadas apenas de forma esporádica. No contexto das escolas observadas, há vários casos de turmas semelhantes.

A conversa com as professoras sobre a condição das suas turmas foi bastante reveladora da realidade que vivenciam e das diversas situações que precisam enfrentar, inclusive dos casos de estudantes com problemas de aprendizagem e de comportamento que não são reconhecidos oficialmente pela instituição. Comparando as respostas do questionário das três professoras e a realidade descrita por elas no debate, confirmamos que nem todos os ENEEs sem diagnósticos oficiais, mas com laudos “muito prováveis”, constavam no preenchimento do questionário. Essa situação indica uma subnotificação dos casos de ENEEs “sem diagnósticos oficiais” nas respostas do questionário.

Além de revelar o perfil da turma, a fala das professoras expressou sentimentos de descontentamento, desvalorização profissional, frustração e sensação de impotência frente à necessidade de realizar um trabalho sem as condições mínimas necessárias para isso, e ainda ter de suportar pressões diversas para que sejam produtivas.

Com relação às condições de trabalho extraclasse, optamos aqui por transcrever uma situação relatada pela professora Kiara (nome fictício) na ocasião do grupo focal. Kiara comenta sobre o trabalho docente em geral e especialmente quanto às demandas externas que chegam de forma impositiva para os professores nas Escolas Classe, de forma sobreposta às outras demandas da regência de classe, com prazos também definidos de forma externa.

Kiara expõe o esforço e o tempo que os professores têm tido que direcionar para trabalhos de caráter administrativo, especialmente, no caso relatado, com relação à transcrição das respostas dos alunos das avaliações bimestrais do sistema CAEd de avaliações externas.

RELATO DA PROFESSORA KIARA SOBRE O SEU TRABALHO DOCENTE ATUAL

“O nosso trabalho em sala de aula demanda muito esforço. Você tem que ensinar as crianças. A gente tem uma turma onde as crianças têm níveis de aprendizagem diferentes, e se a criança não tem laudo, ela não tem direito a educador social e nem à redução do número de alunos na classe.

“Além disso, nós precisamos manter os alunos organizados para que eles possam estar vivos até o final do período.

(Além da preparação das aulas, correção de tarefas, relatórios e outros) “ainda surgem trabalhos extras que são enviados pela Secretaria de educação.

“Um exemplo é aquela prova que a gente recebeu, que é a prova do CAEd, onde nós tínhamos que fazer um teste de leitura e fluência. Tinha que cronometrar. Eles tinham sessenta e dois segundos para ler as palavras.

“Só que enquanto eu estou lendo a prova com o meu estudante, que tem dificuldade de leitura ou que tem facilidade, eu tenho que continuar com a minha turma.

“Eu sei que teve algumas escolas em que a coordenação deu um suporte, só que na escola onde eu estou não houve suporte.

“Eu sei que também deve ser a realidade de muitos professores. Não tiveram ajuda, suporte nenhum da direção e da coordenação para aplicar essa prova (...).

“Tudo isso com a data marcada, porque o CAEd tinha uma data para lançar no sistema. Claro que eles acabaram estendendo a data. Obviamente, eles têm que estender a data, porque é impossível fazer o trabalho no tempo que eles nos tinham colocado para fazer.

“Acho que tinham duas semanas para passar essas provas e lançar no sistema. Um sistema que é defasado, que às vezes o aplicativo funciona, a gente consegue tirar a foto ali do gabarito, e outras vezes não funciona. Então a gente tem que colocar as respostas. Bolinha por bolinha, uma a uma. (...)

“São quatro provas diferentes. Então é quatro vezes trinta. Só que não é quatro vezes trinta bolinhas. Porque cada prova vai ter uma quantidade de questões. Então tinha prova que tinha vinte e uma questões. Tinha prova que tinha dez questões. Tinha prova que tinha quarenta

questões, fora a prova de influência, que eram várias e várias páginas com várias e várias bolinhas. E eu não estou mentindo. Não estou exagerando. (...)

“No começo do ano, eu não consegui acessar o aplicativo. Eu não consegui. De jeito nenhum. Eu lancei bolinha por bolinha. Teve um dia que eu lancei.

“Acho que foi na segunda prova que o meu pulso ficou tão dolorido porque eu estava colocando bolinha com bolinha no meu notebook, porque no aplicativo não funcionou. (...)

“No outro dia, eu nem consegui ir trabalhar. Meu pulso estava doendo muito. Aí eu tive que pegar um atestado.

“Na segunda prova do Caed, mais uma vez, sem acesso ao aplicativo, eu tive que pedir ajuda para a minha irmã, que também é professora. E nós duas ficamos até tarde da noite, colocando as provas no sistema. (a prova do CAEd é bimestral)”

Quadro 12: Relato da professora Kiara

A situação de dificuldades com o funcionamento do sistema não parece ser um caso isolado. Outra professora que estava no grupo focal também relatou que não costuma ter acesso à maneira mais fácil de transcrição dos resultados das avaliações do CAEd. Nas palavras da professora Aniele:

“desde que começou esse CAEd, eu lanço bolinha por bolinha no computador porque o meu celular não pega o aplicativo “Gov”. Então eu sempre lanço no computador. Então é sempre muito cansativo. Eu fico angustiada. Sempre fico para o último momento. A última prova que eu lanço é sempre um alívio.”

As professoras se sentem sobrecarregadas por ter que atender a exigências incompatíveis com as suas reais condições de trabalho. Elas percebem que as determinações vindas da Regional de Ensino desconsideram o planejamento prévio dos professores e sobrecarregam ainda mais a rotina já intensa do trabalho docente escolar.

As falas das professoras revelam uma realidade de intensificação, burocratização e adoecimento docente, resultante de políticas de avaliação externa e da falta de suporte institucional. Observa-se, nesses contextos, um descompasso entre as exigências institucionais e as condições reais de trabalho, resultando em frustração, adoecimento e desmotivação profissional.

3.6 Análises gerais

A utilização das técnicas de observação estruturada, aplicação de questionário a professores regentes de classes e realização de dois grupos focais buscou ampliar a compreensão sobre a intensificação do trabalho docente de anos iniciais nas escolas públicas do DF e ainda visualizar a percepção dos professores sobre esses processos. Os dados construídos serão aqui organizados neste subtópico a partir das principais categorias observadas durante todo o trabalho desta pesquisa.

Com relação ao contexto de trabalho “*em classe*”, os principais focos de intensificação observados e relatados pelos professores nos debates realizados foram: a superlotação das turmas tendo em vista a diversidade existente nas classes de anos iniciais; a falta de pessoas de apoio em número adequado e com atribuições pedagógicas para a inclusão escolar; e a falta de apoio geral.

Com relação à intensificação no contexto de trabalho “*extraclasse*”, foram identificadas as seguintes principais categorias: Excesso de demandas administrativas burocráticas com prazos “apertados”; falta de tempo para atender às demandas de coordenação individual (que leva o professor a trabalhar frequente em ambiente doméstico, além do tempo contratual); e perda de autonomia para organizar e gerir o próprio trabalho.

Como efeitos observados da intensificação laboral nas escolas públicas de anos iniciais da região, foram identificadas as seguintes categorias: mal-estar e adoecimento; perda de qualidade da educação ofertada à população; cansaço persistente e frustração com o trabalho; e ainda sentimentos de “autorresponsabilização” e “culpa” por parte das professoras.

As categorias observadas a partir de uma análise mais ampla do contexto de trabalho docente nas escolas públicas de anos iniciais na região avaliada foram: padronização, burocratização, colonização e alienação do trabalho docente.

3.6.1 A intensificação no contexto “em classe”: superlotação e falta de pessoas de apoio à inclusão

A superlotação das turmas foi descrita pelos professores como um importante fator de intensificação do trabalho docente, que se reflete tanto nos tempos “*em classe*”, como nos tempos “*extraclasse*”. Segundo as professoras que participaram dos debates, o número de estudantes nas turmas está diretamente ligado à quantidade de demandas de trabalho do professor no controle da turma durante as aulas, mas também se reflete na preparação de

materiais, nas avaliações diagnósticas, na elaboração de relatórios e em outros trabalhos de coordenação pedagógica extraclasse. O comentário da professora Adrielle traduz essa realidade: “o número de alunos de sala de aula impacta em tudo na vida do professor”.

Souza e Fernandes (2015, p. 133) observam que, além do aspecto da duração do trabalho, “o ritmo das atividades é outro elemento central para a compreensão da intensidade do trabalho”. Nesse sentido, os pesquisadores analisam que o número de alunos por sala é um dos indicadores essenciais para se avaliar o ritmo do trabalho docente. Portanto, quanto maior é o número de estudantes em uma turma, o ritmo das atividades do professor nela tende a ser mais acelerado e o trabalho docente fica mais exposto a processos de intensificação.

No entanto, a pesquisa indicou que o problema da superlotação das turmas está diretamente relacionado também à diversidade de alunos e à presença de pessoas de apoio escolar, quando esse apoio se mostra necessário. Observando essa realidade mais de perto, é possível notar que turmas de anos iniciais com 30 ou mais alunos podem não ser consideradas superlotadas se apresentarem certa homogeneidade em sua composição.

Por outro lado, turmas formadas por crianças ou pré-adolescentes, composta de quinze ou vinte (15 ou 20) alunos podem ser consideradas muito superlotadas se houver a presença de alunos muito diversos com necessidades educacionais específicas importantes, ainda mais se a classe não contar com pessoas de apoio de forma adequada. Portanto, entende-se que a homogeneidade ou heterogeneidade da turma são fatores a serem considerados para análises quanto à superlotação das turmas, assim como para avaliar a intensificação do trabalho docente nessas classes.

Nas Escolas Classe ligadas à SEEDF, atualmente, a diversidade na composição das turmas tem sido uma característica marcante nas escolas de anos iniciais. O aumento expressivo do número de estudantes ENEEs nas classes regulares da região reflete avanços importantes e valorosos nas políticas de inclusão, mas por outro lado, tem gerado novos desafios para os professores que precisam fazer atividades adaptadas para níveis muito diversos em uma mesma classe. Nesse contexto, a falta de recursos e de pessoas de apoio à inclusão em número adequado para lidar com as diversidades tem dificultado muito o trabalho dos professores nessas classes, chegando ao ponto de inviabilizar a docência regular em alguns casos.

A presença de muitos e diversos estudantes sem a respectiva adequação das condições de trabalho no contexto dos anos iniciais tem gerado conflitos e contradições. De um lado, as políticas educacionais e as diretrizes pedagógicas da SEEDF enfatizam a importância do

atendimento individualizado e do respeito à diversidade como princípios fundamentais da educação contemporânea, esperando do professor produtividade e qualidade educacional. De outro lado, as condições reais das salas de aula, com muitos alunos e com a presença de muitos estudantes diversos sem o apoio adequado, tornam muito difícil para o professor viabilizar atendimentos individualizados e resultados de qualidade.

A professora Adriele, que não tem pessoas de apoio condizentes com as demandas da sua turma, comentou:

“é muito difícil (...) a forma como foi feita a inclusão. Ela não incluiu. Ela não foi respeitosa com os estudantes. Não é respeitosa para com o professor. Ela foi muito desumana. E todo mundo acha que a gente vai ter uma varinha de condão e que de repente... Ufa!!! A gente vai fazer milagre. É assim. O professor tem que ficar com vários pratinhos. Assim eu tenho que fazer grupinhos, fazer vários regimes na minha sala. (...) É humanamente desafiador para um professor, desgastante ele ter que fazer seis, sete planejamentos para uma mesma sala de aula.”

Na sala de aula, o professor precisa atender simultaneamente a vários níveis de aprendizagem, planejar atividades diferenciadas, acompanhar o desenvolvimento individual e ainda cumprir as exigências burocráticas e curriculares impostas pelo sistema. Se, além de tudo, ainda não são disponibilizadas pessoas de apoio condizentes com a realidade, o trabalho docente tende a se tornar cada vez mais intensificado.

As professoras Islene falou sobre o cansaço que sente na sala de aula por ter que trabalhar diariamente com todas essas demandas e ainda outras:

“Você tem cinco crianças que você precisa adaptar atividades. E você tem a turma regular, que também não é homogênea. É heterogênea. Então você tem mais atividades diferenciadas. É um trabalho muito cansativo.”

Depois comentou sobre o fato de os professores acumularem tarefas pedagógicas, administrativas, emocionais e até de segurança, porque no caso da sua turma, há um estudante muito agressivo, que tem crises e ela sente que precisa proteger, até fisicamente, os outros alunos em relação a ele na sala de aula.

A observação empírica indicou ainda que os problemas sociais e econômicos do entorno escolar são fatores agravantes da intensificação do trabalho docente. Por isso, precisam ser

considerados pelos gestores e coordenadores escolares quando da formação das turmas. Em escolas situadas em locais com alto nível de vulnerabilidade social, as turmas tendem a ser mais diversas e complexas, por isso precisam ser menores. Obviamente, a redução das turmas nesses contextos poderia minimizar a intensificação do trabalho docente e a sensação de precarização nesses ambientes.

Por outro lado, a falta de apoio pedagógico à inclusão se apresenta como um dos principais aspectos intensificadores do trabalho docente “*em classe*” nas salas de aula de anos iniciais, na opinião das professoras que participaram dos debates. Os principais desafios, apontados enfaticamente pelas professoras, com relação à falta de apoio adequado aos ENEEs foram:

- 1- a limitação legal quanto ao apoio de monitores ou educadores a apenas alguns laudos (TOD, TDAH, dislexia e outros não “tem direito” ao apoio escolar)
- 2- a limitação legal quanto ao apoio dos monitores ou educadores a apenas laudos oficiais (diagnósticos “prováveis” ou “muito prováveis” de necessidades educacionais especiais não “tem direito” ao apoio escolar)
- 3- a inadequação quanto ao número de monitores ou educadores disponibilizados para apoio à inclusão;
- 4- a inadequação quanto às atribuições dos monitores ou educadores que não podem exercer auxílios pedagógicos.

A limitação legal oficial quanto à disponibilização de apoio aos estudantes apenas em certos casos gera contradições no âmbito das turmas nas Escolas Classe da região. Os professores das turmas de anos iniciais observam que há casos de estudantes com laudos que têm direito ao apoio escolar, mas não precisariam tanto; enquanto há outros casos de crianças com laudos como Transtorno Opositor Desafiador (TOD), que não tem direito ao atendimento direto de monitores ou educadores, mas precisariam desse apoio de forma imperativa. Para alguns destes casos, a SEEDF dispõe de um tipo de exceção chamado de “estudo de casos omissos” para tentar resolver o problema flagrante. No entanto, a falta geral de monitores para atender até mesmo os casos que estão previstos oficialmente dificulta muito a gestão do trabalho nas turmas inclusivas.

Nas Escolas Classe da região, observamos que há casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou de Deficiência Intelectual (DI) por exemplo, que nem sempre precisam de um apoio direto e exclusivo, enquanto há outros casos de estudantes que, mesmo não tendo direito ao apoio direto, precisariam dele, necessariamente. Portanto, entendemos que as necessidades de cada estudante precisariam ser avaliadas caso-a-caso na prática escolar

buscando direcionar os monitores e educadores disponíveis para os casos mais urgentes em cada contexto específico.

As professoras que participaram dos grupos de debate demonstraram, em geral, sentimentos de tristeza, desolamento e indignação quanto a essa regra que limita a disponibilização de monitores ou educadores a apenas alguns casos. Algumas delas relataram ter estudantes TOD muito difíceis e até agressivos, com os quais precisam lidar quotidianamente sem nenhum tipo de apoio por cinco (5) horas diárias todos os dias da semana.

A professora Kiara relatou a imensa dificuldade que tem tido para lidar com um estudante com Transtorno Opositor e Desafiador (TOD) muito difícil que precisaria de uma pessoa de apoio exclusivo com ele por todo o período das aulas. Ela falou com tristeza: “me disseram que o TOD não tem direito a educador social”. Nessa situação, restou a ela (tentar) trabalhar da melhor forma possível sem ninguém de apoio para ele e para outros estudantes da sua turma que também precisariam de apoio, num contexto altamente insalubre para ela e para os outros estudantes da turma.

Nesse caso, com a disponibilização um monitor ou educador pedagógico, o contexto de trabalho dessa professora seria muito menos intensificado e o trabalho docente dele poderia ser muito mais produtivo. Importante ressaltar que o problema declarado pela professora não foi a presença do ENEE, mas, sim, a falta de apoio escolar em número e da forma adequada no seu caso.

Também a professora Islene relatou a situação da sua turma com outro estudante TOD, difícil e agressivo que “não tem direito” à monitor ou educador, mas que precisaria muito desse atendimento. Nas suas palavras: “é um trabalho muito cansativo. Eu tenho uma criança que é agressiva e violenta. Ela bate e machuca. Além de todo o trabalho, eu tenho que zelar pela segurança das outras crianças”. “A gente não tem apoio pedagógico (para ajudar com os ENEEs”. A professora Aline também comentou: “a gente não tem suporte nenhum. É uma loucura. É muita coisa. O professor que se vire”.

Dessa maneira, nos casos citados, observamos que a instituição não tem disponibilizado, atualmente, pessoas de apoio nem de forma regular oficial e nem como “caso omissso”. Em outros contextos, notamos que, eventualmente, a equipe gestora local, sensibilizada, tenta redirecionar monitores de outras funções para ajudar nos casos mais graves que não têm o apoio escolar de forma oficial.

Além disso, não encontramos um registro específico do número de monitores, educadores ou outros profissionais de apoio que seriam necessários, de fato, em cada turma e

em cada escola da região, até porque há muitos “prováveis” ENEEs sem diagnósticos formalizados. Portanto, aparentemente, também não há uma divulgação oficial e ampla do tamanho da carência real de monitores e educadores nas Escolas Classe da SEEDF.

Tão desamparados quanto os estudantes que não apresentam diagnósticos oficiais, são aqueles que têm diagnósticos “prováveis” ou “muito prováveis” de necessidades educacionais especiais. Segundo esta pesquisa indica, as famílias provenientes de contextos sociais com maior vulnerabilidade social têm mais dificuldades para procurar e obter laudos, assim como para levar as crianças para atendimentos terapêuticos regulares. Professores da EC 01 da Estrutural relataram que lá é comum crianças com diagnósticos claros e “muito prováveis” ficarem vários anos até que a família apresente algum tipo de laudo, quando apresentam.

Porém, o fato de não ter laudos oficiais não muda a condição do estudante de precisar efetivamente de apoio de monitores ou educadores. Também não muda o fato de o professor ter de atender a muitas crianças ao mesmo tempo, num trabalho altamente intensificado que interfere diretamente na qualidade educacional oferecida ao estudante ENEE e aos outros estudantes da turma. Estudantes ENEEs muito comprometidos em termos de aprendizagem ou de comportamento, com ou sem laudos oficiais, precisam de atendimentos diferenciados e pessoas de apoio da mesma forma.

O depoimento da professora Aline expressa a sua aflição por ter que trabalhar numa turma com estudantes diagnosticados e não diagnosticados, sem o apoio adequado, que tornam muito desafiador o seu trabalho, afetando diretamente o seu tempo de descanso, a sua disposição para estudar e a sua saúde como um todo.

“A gente não tem suporte nenhum. (...) Tipo assim, (como) eu vou fazer cinco planejamentos diferenciados, mais o planejamento geral da turma, mais o dos alunos que eu desconfio que tem uma coisa que ainda nem sei o que é. E que horas que eu durmo e que horas que eu me faço a minha formação continuada. Que horas eu vou para a minha terapia?”

Nesse tipo de contexto complexo, entendemos que os professores das respectivas turmas, junto aos coordenadores e orientadores educacionais, seriam os profissionais com melhores condições para avaliar a necessidade, ou não, de apoio escolar em relação a cada estudante particularmente, tendo em vista o contexto geral e atual da turma. Nesse caso, a afirmação de necessidade de apoio para cada estudante ENEE, e o nível adequado para cada um, caberia aos professores das respectivas turmas e à equipe escolar local. Portanto, essa avaliação não estaria vinculada a documentos regulatórios e diagnósticos oficiais, e sim, à

realidade local e atual, mediante avaliação dos profissionais da escola, principalmente dos professores das respectivas turmas.

Quanto à disponibilidade de pessoas de apoio à inclusão em geral, a SEEDF possui em sua rede um limitado número de monitores efetivos. Para suprir a grande demanda de pessoal de apoio, essa secretaria organiza uma contratação anual de um certo número de educadores sociais voluntários que são distribuídos entre as regionais de ensino e as escolas da região. No entanto, o número de monitores e educadores contratados pela SEEDF costuma ser inferior ao solicitado pelos diretores das escolas, que está aquém do que seria adequado, já que não apenas os estudantes “diagnosticados oficialmente” precisam, de fato, desse tipo de apoio. Com o ano escolar em curso, as escolas precisam ir se adaptando ao que foi disponibilizado e aguardar a chegada de mais apoio quando, e se for possível, durante o ano letivo.

A contratação de educadores para o trabalho de apoio à inclusão tem sido mais um obstáculo, já que poucos aceitam o nível de precarização instituído na região para estes trabalhadores. Como o valor pago pelo trabalho diário é muito baixo, e não há qualquer vínculo empregatício estabelecido, tanto que são chamados de “Educadores Sociais Voluntários”, observou-se a partir de relatos de professores nas escolas pesquisadas, que não há um compromisso, por parte deles, de serem muito assíduos na escola. Por isso, mesmo havendo educadores para certos casos, os professores precisam ir se adaptando e cobrindo eventuais faltas.

3.6.2 A intensificação no contexto “em classe”: necessidade de pessoas de apoio à inclusão com atribuições pedagógicas

No entanto, mesmo nos casos em que o monitor ou educador está presente para ajudar com os ENEEs, essa ajuda é considerada pelos professores que participaram da pesquisa empírica, insuficiente. O apoio oferecido pelos monitores e educadores nas Escolas Classe da região está limitado aos trabalhos relacionados de higiene, locomoção e alimentação dos ENEEs, situação que gera uma lacuna de apoio escolar pedagógico muito sentido pelos professores das classes de anos iniciais. Um apoio que também tenha atribuições pedagógicas é considerado essencial no contexto atual do ensino nas Escolas Classe.

Sobre essa situação, a percepção das professoras que participaram do debate, em geral, é de discordância e indignação. Entre os comentários proferidos estão: “a gente não tem suporte nenhum”; “a gente não tem apoio pedagógico (para ajudar com os ENEEs)”; “O apoio do

educador social é limitado, porque ele é apoio para locomoção, alimentação e higiene”. A professora Aline falou sobre a necessidade de que o monitor ou educador tenha uma função mais participativa dentro de sala de aula. Na sua opinião:

“Estão sucateando um serviço essencial na escola que é o trabalho do educador (...) Você recebe uma portaria do educador social que ela mesma se contradiz dentro da própria portaria. Então eles oferecem um apoio que não pode apoiar. É um apoio, mas não pode ajudar pedagogicamente...”.

O relato de outra professora, a Adriele, também fala nesse sentido, de que é necessário que se tenha pessoas de apoio nas salas de aula com atribuições pedagógicas:

“Realmente precisa. A gente precisa de uma outra pessoa para que você direcione o trabalho e aquela outra pessoa te auxilie pedagogicamente com aquela criança. Porque às vezes é uma criança que demanda um tempo maior para a execução da atividade. Ou ela precisa de um outro tipo de atividade. Atividade mais verbal, não escrita. E aí, como é que você faz? (...) no final das contas, o professor é quem pega a bomba e siga na sala de aula. E é onde ele adoece. Como que eu vou dar conta de tudo isso?”.

Portanto, a falta de pessoas de apoio à inclusão escolar em número adequado e com atribuições também pedagógicas, de acordo com a realidade escolar tal como se apresenta nos diversos contextos escolares, tem configurado contextos de precarização e intensificação do trabalho docente nas classes regulares de anos iniciais nas escolas públicas da região. No entanto, essa pesquisa indicou que o nível de intensificação nas classes comuns inclusivas costuma variar de acordo com a formação de cada turma. Há turmas com alto nível de intensificação, onde faltam até duas (2) pessoas de apoio à inclusão, enquanto há outras turmas em que a falta identificada de apoio é de apenas uma (1) pessoa de apoio em tempo parcial, ou mesmo inexistente.

Porém, quando ocorre, a falta de monitores ou educadores de apoio configura prejuízos notáveis aos ENEEs e aos outros estudantes das respectivas turmas, e ainda, uma intensificação brutal do trabalho do professor nos casos de diagnósticos mais severos. Nas Escolas Classe que fizeram parte desta pesquisa, notamos que os professores das turmas que estão com déficit de apoio à inclusão sentem todo o peso da responsabilidade de ter que trabalhar com planos de aula e atividades muito diversificadas, proteger os estudantes uns dos outros e ainda de ter que

seguir com os conteúdos bimestrais sob pressões diversas, inclusive de si mesmos, para fazer trabalhos pedagógicos com produtividade e qualidade.

Diante da dificuldade persistente de haver na escola pessoas de apoio à inclusão em números adequados e com atribuições compatíveis com as necessidades reais, alguns questionamentos precisam ser colocados. Como pode ser feita a inclusão de uma criança ENEE que necessita de uma atenção individualizada exclusiva e em tempo integral para regulação do seu comportamento, e/ou para auxílio pedagógico, sem o apoio de uma outra pessoa, seja monitor, educador ou outro profissional nos horários das aulas? Como pode o professor oferecer aos ENEEs um suporte nível três (3), sendo que ele tem que atender aos outros estudantes e gerenciar todo o trabalho pedagógico simultaneamente? Como se pode esperar qualidade educacional nesses contextos? Como pode o professor manter a sua saúde física e mental estando diariamente exposto a esse tipo de pressão e sobrecarga de trabalho?

Esta pesquisa indica que, na opinião dos professores, pessoas de apoio pedagógico à inclusão são essenciais para o bom andamento dos trabalhos pedagógicos nas classes inclusivas. Portanto, verificamos que o entendimento dos professores vai no sentido contrário às determinações publicadas recentemente que restringem as atribuições dos monitores e educadores a auxílios relacionados apenas à locomoção, higiene e alimentação.

Por fim, a pesquisa empírica sobre a intensificação do trabalho docente nas Escolas Classe também indica que, em geral, a percepção de que as condições de trabalho nas classes comuns inclusivas não são boas é compartilhada por muitos professores. Na parte do questionário que perguntava a opinião dos professores sobre essa questão, de 90 professores dentre as classes com ou sem déficits de pessoas de apoio, 64, ou seja, 71%, responderam que consideram “ruins” ou “péssimas” as condições de tempo, espaço e apoio para fazer um bom trabalho com os estudantes ENEEs.

3.6.3 A intensificação no contexto “em classe”: falta de apoio geral

Contudo, a falta de monitores ou educadores de apoio escolar nas escolas da região se estende também a outros profissionais como pedagogos, orientadores educacionais, psicólogos e assistentes sociais, que poderiam contribuir muito para a configuração de uma escola mais bem consolidada e capaz de atender às necessidades da população local. Psicólogos e

assistentes sociais não estão entre os profissionais que compõem as equipes escolares das Escolas Classe da região.

Por outro lado, até mesmo o número de pedagogos e orientadores educacionais nas escolas pesquisadas se mostra insuficiente em relação às enormes demandas que essas escolas apresentam, sendo que elas se encontram diante de contextos sociais muito complexos. Especialmente em se tratando de escolas situadas em comunidades com IDH muito baixo, entendemos que a escola tem um papel social importantíssimo, inclusive no sentido de prevenção à violência e às vulnerabilidades de todo tipo.

No debate realizado, a professora Fabiana observou que a falta de pedagogos e orientadores na escola interfere também na qualidade do trabalho que é possível ser desenvolvido na sala de aula. Ela comentou: “É uma falta de apoio geral, porque você não tem um psicólogo na escola. Você não tem um pedagogo. Você não tem um orientador. Então isso também interfere dentro do processo, né? De ensino e aprendizagem...”.

Uma escola bem equipada, com boa infraestrutura e com profissionais saudáveis e capacitados que tenham o apoio adequado de diversos profissionais, inclusive de psicólogos, tende a se tornar um espaço protetivo, capaz de prevenir situações de violência, aumento da criminalidade e outros problemas sociais. Por isso, entendemos que o investimento em estruturas e condições de trabalho deveria ser maior nas escolas situadas em contextos caracterizados por uma alta vulnerabilidade social do que em escolas situadas em localidades menos complexas, com menor vulnerabilidade social. No entanto, os resultados desta pesquisa indicam que os recursos disponíveis e os investimentos em infraestrutura não diferem significativamente nas escolas pesquisadas, independentemente do contexto social em que se encontram.

Quando a escola cumpre o seu papel social, oferecendo aos professores e estudantes ambientes adequados de aprendizagem e acolhimento, fatores de risco associados à criminalidade tendem a ser reduzidos e outros problemas sociais podem ser minimizados. Nesse sentido, entendemos que, particularmente em escolas situadas em contextos de alta vulnerabilidade social, apoios sociais e psicológicos são necessários não só para os estudantes, como também para os professores que lidam diariamente com esse contexto complexo e desafiador.

Sobre a presença de um pedagogo em Sala de Recursos, observamos que, ainda que este profissional esteja presente nas escolas pesquisadas (apenas uma das escolas não tinha o pedagogo da sala de recursos) a sua presença não representa uma ajuda significativa aos

professores como suporte nos momentos da regência. Embora sejam muito importantes para apoiar os trabalhos pedagógicos e orientar os professores quanto à inclusão dos ENEEs nas classes regulares, a sua função principal nas escolas está voltada para os atendimentos complementares aos estudantes nos horários de contraturno escolar. O apoio à inclusão no horário das aulas, portanto, seria papel dos monitores ou educadores, e não dos pedagogos da Sala de Recurso.

3.6.4 A intensificação no contexto “extraclasse”: burocracias e sobrecarga de trabalho

Os trabalhos docentes realizados nos tempos “*extraclasse*”, ou tempos de coordenação pedagógica, incluem tanto atividades de estudo e planejamentos coletivos, como também atividades de coordenação individual. A pesquisa realizada confirma que novas demandas laborais têm chegado para os professores tanto de forma quantitativa, com o incremento de reuniões e relatórios, inclusive relacionados aos sistemas avaliativos externos, quanto de forma qualitativa com o aumento de pressões diversas para que eles sejam mais “produtivos” e “eficientes” de maneira geral.

Novas demandas administrativas têm deixado os professores bastante incomodados por seu volume e pela forma como estão sendo inseridas na rotina dos professores de anos iniciais. Nos debates realizados, as professoras comentaram que muitos trabalhos “burocráticos” têm chegado às Escola Classe como tarefas obrigatórias, com prazos, às vezes, impossíveis de serem atendidos, dificultando a execução de outros trabalhos pedagógicos também importantes. Nesse contexto, a implementação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do DF (SIPAE-DF) tem sido a principal responsável pelos transtornos.

Embora sejam de caráter pedagógico, muitos dos novos trabalhos parecem não fazer sentido na visão das professoras, inclusive porque, segundo relatam, não costumam vir acompanhadas de devolutivas significativas. Dessa forma, os trabalhos administrativos que tanto sobrecarregam os professores, terminam por não “servir para alguma coisa”. Nesse sentido, a professora Regina comentou durante o debate no grupo focal:

“a burocracia atrapalha muito o nosso dia a dia”; “é tanta documentação... é tanta coisa que termina que a gente não utiliza, que não nos serve para alguma coisa, para análise, que era para ser”; “era para a gente preencher, analisar, buscar novas estratégias para trabalhar com estudante, mas a gente fica ali, no

burocrático”; “muitos documentos que vêm vindo, que vêm realmente burocratizando a escola, a gente às vezes fica muito nisso de atender a parte burocrática...”

Ao nomear essas tarefas como “burocráticas” e questionar sua utilidade, as professoras demonstram a sua opinião de que os trabalhos burocráticos, incluindo aqueles relacionados às avaliações externas, muitas vezes, não contribuem diretamente para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as professoras demonstraram perceber que a burocracia atrapalha muito a sua dinâmica de trabalho em geral, sendo que elas têm que parar de executar outras demandas que consideram mais importantes para fazer essas atividades administrativas, que parecem menos produtivas.

Regina comentou a sua opinião sobre a quantidade de documentos que o professor tem que preencher e sobre o tempo necessário para isso, que poderia ser utilizado de outra forma:

“Esses relatórios deveriam ser mais bem aproveitados. Deveriam ser mais enxutos para que a gente pudesse realmente fazer a coisa sem aquela tensão, sem aquele desgaste, sem gastar tanto tempo numa coisa que não é tão necessária... Que a gente gastasse mais (tempo) na melhoria dos nossos estudantes. Então eu penso assim. A burocracia atrapalha muito o nosso dia a dia.”

Sobre as demandas que chegam às Escolas Classe para serem executadas geralmente “de última hora”, sem o apoio adequado, e sem devolutivas significativas, a professora Adriele comentou:

“um novo projeto do Mec (...) dessas avaliações que estão tendo aí... É algo também que veio de última hora. Não teve formação. A gente teve que se virar preenchendo dados numa plataforma... E Cadê a devolutiva de tudo isso? (...) Para que mais uma avaliação? Você tem que preencher isso... em qual horário?”

Observa-se, portanto, novamente, que a professora se sente incomodada por ter que inserir em sua rotina de trabalho mais uma demanda, talvez não tão necessária, sendo que o seu horário de trabalho já está tomado por diversas outras atividades. Essas novas demandas externas significam “*mais trabalho*” (Dal Rosso, 2008) para os professores que nem sempre as consideram importantes ou produtivas, em um contexto já sobrecarregados de várias formas.

No contexto analisado, observamos que as novas demandas de trabalho, principalmente aquelas relacionadas às avaliações externas e ao acompanhamento das aprendizagens pelos coordenadores regionais, têm chegado para os professores dos anos iniciais como “atividades extras” sem que fossem retiradas outras demandas, ou feitas adequações outras para atender a essas novas demandas.

As professoras ressaltam que a jornada de trabalho precisa ser estendida para o espaço doméstico porque, na escola, não dá tempo para fazer todas as atividades obrigatórias e necessárias à regência de classe nos anos iniciais. Nesse sentido, a professora Ana observa que, na sua percepção, não há tempo suficiente nos horários de coordenação para executar tantos trabalhos administrativos:

“...essa outra parte que a gente faz documental (...) às vezes exige um tempo que a gente não tem, na verdade, a gente precisa se dispor de muito tempo, que seria nosso, do nosso lazer, de estar com as nossas famílias, com os nossos filhos, para poder a gente se dedicar a essas (...) demandas que chegam, que são imensas”.

A forma como falam demonstra não apenas um incômodo, mas também a sua opinião de que é preciso encontrar formas de reduzir essa quantidade de trabalhos burocráticos para que os professores possam dar mais atenção a tarefas que elas consideram mais urgentes e necessárias para os estudantes.

Por um lado, as reuniões coletivas têm se tornado tempos de trabalho intenso. Infundáveis reuniões costumam ocupar todo o tempo da coordenação coletiva e até extrapolar os tempos a ela destinados inicialmente. Com relação às reuniões coletivas das quartas-feiras, as professoras comentaram:

“a coordenação na escola é muito complicada (...) ocupa o horário todo e, às vezes até extrapola o horário” ... “muitos assuntos a serem tratados” ... “os assuntos não se esgotam”, “o tempo não é suficiente”.

Por outro lado, os tempos destinados às coordenações individuais têm se tornado cada vez mais restritos. Com toda a demanda de trabalhos “*extraclasse*” ocupando integralmente as quartas-feiras, e até extrapolando esse tempo, e sendo as quintas (ou terças) destinadas à cursos externos, sobra apenas parte de um período no contraturno escolar (às terças-feiras, quando

não há outros trabalhos “mais urgentes”), mais os tempos dos contraturnos das segundas e sextas-feiras, para os trabalhos individuais.

Avaliando o tempo disponível nas Escolas Classe para coordenações individuais, foi possível observar que, semanalmente, os professores estão tendo em torno de sete (7) a oito (8) horas para desenvolver todos os trabalhos específicos voltados para as realidades específicas das suas turmas. Contudo, comparando esse tempo às demandas obrigatórias e necessárias à regência de classe nos anos iniciais, percebe-se que há uma incompatibilidade entre o que se espera que o professor faça e as condições concretas que ele tem para executar essas tarefas.

O relato da Ana reforça o sentimento de descompasso entre o tempo disponível e a quantidade de demandas no seu contexto atual de trabalho:

“A gente leva muito trabalho para casa, porque realmente o tempo que a gente está na escola... ele não é compatível para todas as demandas que a gente tem, para a gente suprir as necessidades particulares individuais de cada estudante que a gente tem”.

Nos tempos extraclasse destinados às coordenações individuais, o professor precisa fazer todo o planejamento e a preparação das aulas de forma específica para a sua turma; atividades relativas às avaliações externas; relatórios avaliativos; adequações curriculares; correção de atividades avaliativas; correção de cadernos; confecção de materiais específicos; e ainda realizar pesquisas diversas buscando enriquecer e diversificar as suas aulas. O tempo de sete (7) ou oito (8) horas semanais não é suficiente quando se pensa em um trabalho minimamente bem elaborado.

A intensificação quanto aos trabalhos individuais nas Escolas Classe do DF pode ser verificada, portanto, pela constatação de que o tempo para executar as demandas obrigatórias, necessárias ou desejáveis em preparação para o trabalho de regência de classe nos anos iniciais não é compatível com o tempo disponível para que essas demandas sejam executadas.

Diante desse cenário, percebe-se que, para conseguir cumprir todas as exigências, muitos professores têm elaborado relatórios de forma menos criteriosa e deixado de lado tarefas consideradas “secundárias”. A pressão para “dar conta”, “prestar contas” e “assegurar o emprego” faz com que o trabalho seja realizado da maneira que parece a única possível: reduzindo a sua qualidade geral, ainda que isso traga perdas significativas para os estudantes e

gere para o professor uma frustração imensa em relação ao próprio desempenho, como revelam os depoimentos das docentes que participaram desta pesquisa.

Constatamos, assim, que o excesso de demandas administrativas e de organização das atividades pedagógicas e escolares só pode ser atendido, dentro do tempo disponível, mediante diferentes formas de priorização, o que inevitavelmente compromete a qualidade do trabalho realizado. Essa constatação corrobora os estudos de Assunção e Oliveira (2009, p. 366) quando analisam que, “confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios”.

Por isso a professora Fabiana comentou: “a demanda de trabalho ‘em casa’ é absurda!”, realidade que tem sido confirmada por este trabalho de pesquisa. Nesse sentido, este trabalho exploratório verificou que, em semanas comuns de trabalho, aproximadamente 46% dos professores manifestaram costumar trabalhar além das oito (8) horas contratuais diárias e, em épocas de final de bimestre, 71,3% dos professores manifestaram trabalhar além do seu tempo contratual de trabalho. Além disso, 38% dos professores que responderam ao questionário no âmbito desta pesquisa afirmaram que “raramente” ou “nunca” conseguem tirar 15 minutos de descanso durante o horário das aulas.

As professoras que participaram dos grupos focais expressaram a sua percepção sobre as sobrecargas e as condições de trabalho nas Escolas Classe da seguinte forma:

PERCEPÇÕES SOBRE A SOBRECARGA DE TRABALHO NA ESCOLAS

- “o trabalho, além de aumentar em classe, ele está se acumulando. E a gente está levando muita coisa para casa.”;
- “Sempre tem alguma coisa para fazer. É você finalizando uma coisa e tendo que pensar em outra, não tem um momento de descanso.”
- “É sempre a sensação de que você não conseguiu fazer aquilo que você sentia que dava para fazer o que você queria fazer.”
- “A sensação que eu tenho é essa que a gente está sempre o tempo todo tentando fazer tudo ao mesmo tempo. E ninguém consegue fazer muito bem várias coisas ao mesmo tempo. Por mais que a gente tente, não dá.”
- “É assim. O professor tem que ficar com vários pratinhos. Assim eu tenho que fazer grupinhos, fazer vários regimes na minha sala. É humanamente desafiador para um professor desgastante ele ter que fazer seis, sete planejamentos para uma mesma sala de aula”.

Quadro 13: Percepções sobre a Sobrecarga de Trabalho na Escola Classe

Essas falas revelam um contexto de sobrecarga e intensificação no trabalho docente nas Escolas Classe onde a pesquisa foi realizada. Além disso, revelam como a lógica gerencialista tem adentrado o contexto dos trabalhos escolares, impondo diversas demandas de trabalho em busca de produtividade, com aumento de tarefas administrativas de prestação de contas e a imposição de controles externos sob condições muitas vezes precárias para o exercício da docência em escolas de Ensino Fundamental.

Portanto, tendo em vista do quadro geral do trabalho docente nas Escolas Classe do DF, observamos a atual forma de organização e gestão dos trabalhos pedagógicos na rede pública de ensino do DF tem colocado os professores das Escolas Classe em uma situação de ter de suportar sobrecargas constantes de trabalho que duram o ano todo.

3.6.5 Intensificação: mal-estar, adoecimento e outras questões

A pesquisa realizada demonstrou que a intensificação laboral, aliada à falta de condições adequadas de trabalho para o exercício da docência no contexto dos anos iniciais tem gerado efeitos diversos que podem comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido nessas escolas. Entre outros efeitos, a intensificação aumenta os riscos de os professores adoecerem com mais frequência, dificulta a realização de um trabalho mais criativo e contribui para que os professores se sintam mais frustrados e menos motivados com relação à sua profissão.

Segundo Hargreaves (1998), uma “sobrecarga crônica de trabalho” pode gerar intensificação do trabalho, reduzindo o tempo de descanso e ainda prejudicando o tempo para atualização profissional e para o planejamento, com consequente redução da qualidade do trabalho. Também Apple ressalta que a intensificação “elimina oportunidades para a realização de um trabalho com mais criatividade e imaginação” (1995, p. 133). À medida que os professores precisam se ocupar com as diversas tarefas administrativas e avaliativas, os tempos e as oportunidades para que os professores demonstrem cuidado, ligação e afeto pelos seus alunos são reduzidos, explica o autor.

O excesso de trabalho no contexto das escolas de anos iniciais na região do DF faz com que os professores não consigam fazer cursos e buscar formas de melhorar a qualidade do seu trabalho com as crianças. A professora Aline percebe que a sobrecarga de trabalho tem afetado

a disposição dos professores para fazer cursos de aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, ela relatou:

“Então eu preciso estar com o meu psicológico em dia. Eu preciso estar disposta para conseguir me formar e continuar com a minha educação (...). Mas eu não tenho disposição. Eu não tenho tempo, porque eu estou sempre trazendo coisas para terminar em casa (...) E chega no dia do curso. Eu quero fazer um curso? Não quero. Eu não tenho tempo. Às vezes eu até quero, mas não consigo.”

Ao analisar as respostas do questionário, verificou-se que uma parcela significativa dos professores das escolas pesquisadas, 41,1%, declarou ter deixado de participar, em uma ou mais ocasiões, dos cursos de formação continuada para atender às demandas de trabalho na própria escola, a pedido dos coordenadores e gestores locais.

Por outro lado, a intensificação tem afetado também a identidade do trabalhador, levando a sentimentos de desgosto ou fracasso pessoal, que por sua vez, aumentam ainda mais o risco de desencadeamento de algum tipo de adoecimento (Pina; Stotz, 2014). Essa realidade é mais visível naqueles professores que se mostram mais comprometidos e preocupados com a qualidade do seu trabalho. Observa-se que a persistência de sobrecargas e de condições precárias de trabalho são fatores que, no contexto analisado, fazem com que os professores se sintam desvalorizados, frustrados e desmotivados com relação à sua profissão.

Além disso, a pesquisa confirmou que as autoimagens das professoras permanecem profundamente ligadas a uma moral compreendida “no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância” (Garcia; Anadon, 2009, p. 69). Por isso, apresentam uma frustração imensa quando percebem a impossibilidade de realizar um trabalho com a qualidade e o cuidado que gostariam. E ainda, corrobora-se a percepção de que os discursos são usados ainda para compor uma base necessária de aceitação da intensificação do trabalho docente de forma voluntária pelos professores nesse processo (Hargreaves, 1998).

Trabalhar por longos períodos, no caso dos professores, por todo o ano escolar, sob pressões diversas e sobrecargas persistentes tem gerado sofrimentos diversos. Em contextos de sobrecargas por períodos longos, os professores não têm “tempo para recuperar adequadamente sua força de trabalho” e acabam ficando mais expostos à problemas de saúde (Viegas, 2022, p.16). Além disso, a intensificação laboral aumenta a incidência de absenteísmo e mal-estar no trabalho (Apple, 1995). Assunção e Oliveira (2009) explicam que trabalhar sob pressão temporal pode desfavorecer o desenvolvimento de estratégias de autoproteção à saúde,

prejudicar o padrão e a qualidade do sono e fragilizar a disposição para o lazer e a prática de hábitos saudáveis.

As professoras que participaram do debate também apontaram a sua percepção de que a sociedade em geral atribui, muitas vezes, aos professores a culpa pelos problemas educacionais sem considerar as condições objetivas de trabalho nas Escolas Classe. Essa realidade as incomoda muito e geram sentimento de indignação. Nesse sentido, Andrea comentou:

“A dificuldade é essa... é tudo em cima da gente. (...) A gente não tem suporte nenhum. É basicamente um ‘aguenta’; porque se a gente não aguenta, e vai tirar um atestado psicológico, a gente ainda é julgado. Depois que a gente surta e está lá fazendo loucuras... a gente aparece lá no DF TV e ninguém quer saber o que aconteceu antes.”

Complementando, a professora Adriele também comentou:

“Porque o que o professor mais escuta é, ele tem Burnout porque ele não quer trabalhar. Ele está adoecendo. A culpa é dele.”

Perguntados sobre se, na percepção dos professores, a SEEDF tem conseguido desenvolver ações, coletivas ou individuais, no sentido de reduzir o estresse excessivo no contexto de trabalho do professor, pensando em diminuir os índices de adoecimento nesta rede de ensino; 76% dos professores que responderam ao questionário, responderam que “não”. Essa Percepção demonstra que os professores têm se sentido abandonados pela instituição diante dos problemas que enfrentam nesse contexto escolar, sendo que a SEEDF não tem conseguido desenvolver ações que melhorem a sua situação.

3.6.6 Intensificação: relações com a gestão escolar local

Quanto às relações entre a gestão escolar e a intensificação do trabalho nas Escolas Classe da região, verificamos uma opinião consensual entre as professoras que participaram dos debates nos grupos focais: a sensibilidade e a empatia dos gestores escolares podem fazer uma diferença significativa quanto à intensificação nesses contextos, embora não possa reduzir a carga de trabalho de maneira geral. Portanto, segundo a percepção das professoras, a forma como a direção local gerencia os trabalhos escolares faz uma diferença direta no nível de

estresse e adoecimento do professor, podendo tanto amenizar quanto agravar a sobrecarga vivenciada no cotidiano escolar.

Durante o desenvolvimento do grupo focal, a professora Kaliny (nome fictício) relatou um episódio de crise de ansiedade e pânico em que a resposta da supervisora escolar foi de descaso e insensibilidade. Essa professora explicou que vivenciava uma realidade de sobrecarga de trabalho na escola, com uma turma muito difícil, e que a equipe gestora demonstrava muito pouco empatia com os professores em geral, e os tratavam de uma forma desumana, seguindo uma lógica produtivista. Kaliny descreveu o ambiente escolar como um “abatedouro de professores”, expressão simbólica que sintetiza o sofrimento, o cansaço e a desvalorização que marcam a docência naquele contexto escolar, segundo a percepção da professora. Ela também denunciou práticas punitivas, como a avaliação negativa de professores adoecidos que apresentaram atestados médicos, no caso de professores em contratos “temporários”.

Por outro lado, as professoras que participaram dos debates realizados relataram que há equipes gestoras mais humanizadas, que valorizam o diálogo, reconhecem as limitações do professor e compreendem a impossibilidade de manter produtividade constante em meio à intensificação de tarefas. Isso pareceu ser um fator muito importante para as professoras simbolicamente e de forma prática, porque esse tipo de gestor escolar costuma tentar fazer algumas adequações de horários para que os professores possam fazer tarefas mais difíceis ou urgentes. Por exemplo, dispensar os professores de reuniões coletivas menos relevantes para terminar trabalhos com prazos apertados, ou ainda, demonstrar compreensão em situações em que os professores precisam adequar seus horários de alguma forma. Isso parece fazer uma diferença significativa para as professoras.

A professora Aline comentou que, na sua opinião, gestores mais sensíveis, que enxergam os problemas no ambiente escolar e buscam valorizar os professores, podem fazer uma diferença considerável com relação à preservação da saúde desses profissionais e da sua satisfação com o trabalho. Segundo ela, um relacionamento respeitoso e empático entre direção e docentes pode amenizar, até certo ponto, problemas diversos relacionados às condições de trabalho na respectiva escola.

3.6.7 Intensificação: desvalorização profissional e sentimento de culpa

Durante os grupos focais, sentimentos relacionados à desvalorização profissional, desrespeito e sofrimento no ambiente de trabalho foram manifestados enfaticamente pelas professoras. Todas elas demonstraram claramente o quanto se sentem desrespeitadas de diversas formas no ambiente escolar: pela sobrecarga “absurda” de trabalho, pela desorganização da SEEDF diante das demandas compulsórias que chegam com prazos impossíveis, pela falta de apoio à inclusão, por situações de violência no ambiente escolar, e pela desvalorização salarial.

A professora Adriele relatou como se sente desvalorizada e desrespeitada pelo fato de ter que trabalhar em condições inadequadas de trabalho, sem suporte adequado e sem um salário compatível com a complexidade do trabalho que realiza:

“O professor está sendo meio que apagado na sociedade. A nossa valorização não existe. Eu não sou professora por amor. Eu sou professora por escolha. Eu me preparei. Eu me formei. Eu me formo. Sempre. A gente se atualiza sempre. Então a gente precisa ser respeitado. O meu respeito, ele também vem financeiramente. Ele também vem na construção de novas escolas. Ele vem com uma inclusão bem-feita, com suporte adequado.”

A professora Aline ressalta que, na sua opinião, a realidade seria muito diferente (bem melhor) caso fossem disponibilizadas pessoas de apoio para ajudar, inclusive como apoio pedagógico, nas salas de aula:

“Então assim é basicamente esse o nosso dia, tentando resolver tudo ... sendo uma só, porque se a gente tivesse um suporte mais concreto... de um monitor que tenha uma função mais participativa dentro de sala... (...) Já ajudava assim, Nossa Senhora, Horrores!”

Observando o sucateamento das escolas devido, especialmente, à falta de apoio à inclusão escolar, a professora Adriele relata sentir-se profundamente desrespeitada:

“Nós não temos o nosso devido respeito, infelizmente... Então o que eu estou vendo, cada dia que passa é esse sucateamento. Uma realidade muito triste (...) O professor está lá. Qualquer um mete o bedelho. A gente não tem respeito. São colegas apanhando fisicamente, mentalmente, sofrendo assédios de famílias, de gestões, de escola, de outros colegas...”

A violência também é descrita pelas professoras se referindo a interferências de outras pessoas no trabalho docente e sobre questões de problemas sociais que se refletem nas escolas, resultando em agressões diversas. Nesse sentido, a professora Fabiana comentou:

“É como se qualquer um pudesse ser professor. E o professor está lá. Qualquer um mete o bedelho. A gente não tem respeito. São colegas apanhando fisicamente, mentalmente, sofrendo assédios de famílias, de gestões, de escola, de outros colegas...”

A falta de valorização profissional e o baixo retorno financeiro contribuem para o desejo de deixar a Secretaria de Educação. A professora Andrea manifestou sentimentos relacionados à uma grande frustração pela forma como sente que é tratada na SEEDF e pela falta de reconhecimento profissional, que a faz pensar em desistir da profissão:

“É frustração mesmo. Eu não sinto incentivo em fazer uma especialização, porque eu acho que a minha frustração só ia aumentar. Eu vou me matar, de estudar, fazer uma pós, fazer um mestrado para voltar para cá e ser tratada desse jeito... Sabe (...) o reconhecimento profissional, ele faz muita diferença. É um desincentivo muito grande (...) então por isso que tem essa demanda muito grande de pessoas saindo, querendo sair da secretaria. Porque a gente não se sente valorizado lá.”

A professora Adriele observa que os professores em geral, mesmo reconhecendo que vivenciam contextos de sobrecarga de trabalho, se culpam por “não conseguir dar conta de tanta demanda que ele tem” e adoecem por isso.

“A gente está vendo colegas adoecidos que estão sobrecarregados e sempre culpados. O professor vive uma culpa por não conseguir dar conta de tanta demanda que ele tem... a gente acaba absorvendo uma coisa que não é nossa. (Por isso) está um adoecimento muito grande na nossa rede. Ele é muito macro.”

Portanto, observa-se no relato da professora Adriele a presença de sentimentos relacionados a um tipo de culpa. Já a professora Regina comentou durante o grupo focal: “a gente leva serviço para casa, a gente vem para casa pensando no aluno, volta pensando no aluno...”. De outra forma, a professora Ana também se importa e reconhece o quanto seus

alunos precisam de apoios diversos, quando diz que “as necessidades dos nossos alunos são imensas”.

Com base nos relatos das professoras, foi possível notar que elas se sentem bastante incomodadas quando não conseguem entregar para os seus alunos um trabalho que consideram de qualidade. Nesse contexto, as professoras demonstraram enxergar como qualidade um ensino voltado para uma educação de base integral, que não se encontra limitada aos resultados obtidos nas avaliações externas. Por outro lado, elas também demonstraram muita preocupação para com o atendimento às demandas administrativas e burocráticas, percebendo que o seu emprego depende disso. Sobre esse ponto, Assunção e Oliveira (2009, p. 366) explicam que o sofrimento no trabalho docente “está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho” e a necessidade de “cumprir as regras” administrativas da instituição e aumentar a sua produtividade.

Nesse contexto, as professoras manifestaram sentimentos de “autorresponsabilização” e “culpa”, reconhecendo que não estão conseguindo realizar o seu trabalho com a qualidade e o cuidado que gostariam, ao mesmo tempo em que demonstraram reconhecer a situação de precariedade das suas condições de trabalho para exercer uma docência de qualidade, segundo o seu entendimento do que seja essa qualidade. A realidade observada demonstra como a intensificação tem atingido os professores dos anos iniciais das Escolas Classe da região também no que se refere à subjetividade desses trabalhadores, por meio de pressões de diversos tipos.

3.6.8 Intensificação, burocratização, colonização e alienação do trabalho docente

Os estudos que fundamentaram esta pesquisa indicam que as reformas educacionais das últimas décadas têm desencadeado no âmbito do trabalho docente processos relacionados a racionalização, padronização, burocratização, intensificação, desqualificação e requalificação profissional nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa empírica realizada nas quatro Escolas Classe da região do Distrito Federal corrobora esses estudos, apontando que, nesse contexto organizacional, foram observados, sobretudo, sinais de racionalização, burocratização e intensificação do trabalho docente, que tem gerado precarização das condições de trabalho dos professores nessas escolas. Além disso, ali foram identificados contextos que indicam a existência de processos em curso de colonização e alienação da atividade docente.

Os professores que participaram da pesquisa nas Escolas Classe demonstraram grande desconforto diante da sobrecarga laboral e da precariedade das condições de trabalho para exercerem a sua atividade docente. A falta de pessoas de apoio à inclusão escolar, sejam monitores ou educadores, a superlotação das turmas e o excesso de tarefas administrativas burocráticas compulsórias estão entre os principais fatores identificados a contribuir diretamente para a intensificação laboral nesse contexto.

Com relação às turmas e às condições de apoio à inclusão, a pesquisa evidenciou que a intensificação não tem ocorrido de forma homogênea: algumas turmas apresentam número mais reduzido de alunos e contam condições adequadas de apoio; enquanto outras se encontram superlotadas e com grande desequilíbrio quanto ao apoio que seria necessário, situação que, por si só, impõe aos professores dessas turmas uma condição de trabalho altamente intensificado.

Por outro lado, a intensificação laboral tem impactado os professores de maneira relativamente homogênea quando se trata do excesso de tarefas administrativas obrigatórias e da forma como o trabalho docente tem sido organizado nas escolas pesquisadas. Especialmente no contexto dos tempos de coordenação pedagógica extraclasse, percebe-se que o trabalho docente nessas escolas tem sido exposto a processos notáveis de intensificação, burocratização, racionalização, colonização e alienação, de maneira generalizada.

Valorizando registros estatísticos, testes e medições, como critérios principais de mensuração de qualidade, uma “administração científica” de base Taylorista tem se instalado nos sistemas educacionais brasileiros. Nesse sentido, embora admitindo elementos de descentralização, trata-se de um processo intensivo de racionalização que possibilita o controle dos procedimentos e a centralização das decisões político-estratégicas. Paralelamente, o avanço tecnológico tem possibilitado uma vigilância sistemática sobre o trabalho docente escolar expondo os professores a processos claros de burocratização (Lima, 2012).

O modelo atual de gestão e organização dos trabalhos escolares segue basicamente os caminhos do taylorismo valorizando a racionalização e a padronizando as tarefas, enquanto promove uma especialização dos trabalhadores em suas funções de maneira metódica e controlada. A padronização dos trabalhos escolares fortalece o ponto de vista dos gestores externos e reforça a separação entre a concepção e a execução do trabalho docente nas escolas públicas. No entanto, ela restringe a autonomia dos professores, prejudicando o

desenvolvimento de um trabalho mais efetivo e voltado para as necessidades particulares dos estudantes em seus contextos locais.

Tarefas e controles de origem externa e com prazos definidos também externamente interrompem outras demandas que podem ser consideradas mais importantes pelos professores que atuam na realidade das escolas públicas. Esse tipo de fortalecimento da hierarquização do trabalho docente, com a prescrição tanto dos conteúdos, quanto dos modos de organizar as aulas, o currículo e as avaliações, tem como consequência “uma padronização de procedimentos, cujo intuito é que o resultado se dê da maneira como foi racionalmente planejado por especialistas externos à instituição (Souza; Fernandes, 2015, p. 137).

Essa tendência foi verificada nas escolas da região mediante o aumento de tarefas, reuniões e outros trabalhos planejados, determinados e controlados de forma externa. Nesse sentido, notamos que os professores se queixam de ter que atender à tantas demandas burocráticas que os deixam exaustos e sem tempo para atender à outras demandas que eles mesmos consideram mais urgentes e importantes. Segundo a opinião da professora Regina: “A burocracia atrapalha muito o nosso dia a dia (...) era para a gente preencher, analisar, buscar novas estratégias para trabalhar com estudante, mas a gente fica ali, no burocrático”.

A fala de Adriele demonstra como as exigências externas chegam às escolas da região adquirindo um “efeito cascata” em forma de atividades obrigatórias que sobrecarregam o trabalho docente com demandas que ela denominou burocráticas:

“A demanda que a gente coordena em casa é absurda porque, como a colega falou ali, a gente tem demandas burocráticas... que tem que ser preenchidas... A Secretaria de Educação, ela te cobra e é um efeito cascata... A sede vai cobrar a regional. A regional vai cobrar escola. O diretor vai passar para o supervisor. O supervisor vai vir em cima dos coordenadores que vem em cima dos professores (...) e isso é diariamente...”.

Os controles externos têm chegado nas Escolas Classe em forma de relatórios minuciosos de acompanhamento das aprendizagens (de forma externa) e orientações diversas, além de “cursos obrigatórios”, reuniões e palestras de “avaliação” dos resultados das provas externas, organizados pelos coordenadores das regionais, que visam “ajudar” os professores a encontrarem formas de melhorar os resultados nas provas externas. Nesse contexto, a implementação de avaliações diagnósticas padronizadas, que replicam as avaliações do SAEB, são percebidas politicamente como importantes instrumentos para controle e acompanhando

as aprendizagens dos estudantes “em tempo real” pelos coordenadores e gestores externos, como se isso fosse possível.

A partir dos resultados das avaliações externas, são esperadas discussões coletivas nas escolas buscando desenvolver estratégias e projetos que possam ajudar melhorar o desempenho dos estudantes particularmente nessas avaliações. No entanto, esses novos processos de acompanhamento externo das aprendizagens não substituem as avaliações internas e, por outro lado, também não acrescentam muito ao conhecimento do professor sobre as dificuldades dos seus alunos. Os professores convivem diariamente com os estudantes, por isso os conhece bem; já os coordenadores externos, os conhecem apenas com base nos testes padronizados. Portanto, trata-se de um trabalho de prestação de contas aos coordenadores externos sobre as aprendizagens dos estudantes que significa “*mais trabalho*” para os professores, aparentemente com pouco potencial para acrescentar qualidade ao trabalho docente já desenvolvido em sala de aula.

Sobre esse contexto de intensificação laboral, com a multiplicação de reuniões, relatórios e controles, Hargreaves faz um alerta pertinente. Segundo a sua análise, a tentativa de resolver os problemas educacionais por meio do aumento de controles e de demandas diversas costuma ter efeito contrário. Nesse sentido, ele explica que “à medida que as iniciativas impelidas por intenções burocráticas (no sentido de exercer um controle mais apertado sobre o processo de desenvolvimento e de mudança) vão sendo apanhadas na espiral da intensificação vão se tornando também contraproducentes” (Hargreaves, 1998, p. 155).

Especialmente por se tratar de um trabalho dinâmico e complexo, a intensificação do trabalho docente em anos iniciais do Ensino Fundamental, com relação ao aumento de demandas administrativas e controles diversos, ao invés de possibilitar ganhos de qualidade educacional, pode, inclusive, dificultar ainda mais o alcance de bons resultados dos estudantes, explica Hargreaves. Por outro lado, Hypólito (2010, p. 1337) complementa observando que as formas atuais de gestão, embora cheguem às escolas como se fossem uma “solução para os problemas educacionais”, têm se mostrado “ineficientes para enfrentar os problemas escolares”.

No entanto, diante da ampliação no rol de atividades de responsabilidade dos professores do Ensino Fundamental, as condições de trabalho, incluindo ajustes relacionados ao tempo para executar todas as novas demandas, não têm sido ajustadas ao novo contexto. Sendo assim, os professores continuam tendo que fazer o planejamento das aulas, corrigir

tarefas dos alunos, fazer reuniões com os pais e outros trabalhos ao mesmo tempo em que precisam fazer os novos relatórios e trabalhos para atender às novas demandas de origem externa. Contudo, toda essa nova documentação, em forma de relatórios e formulários diversos, nem sempre é considerada para a tomada de decisões ou para a implementação de medidas que possam contribuir para a melhoria dos processos escolares e das aprendizagens dos estudantes, dizem os professores.

Alguns dos professores que participaram desta pesquisa observaram que todo esse volume de relatórios e documentos para prestação de contas terminam por não “fazer sentido” sendo que, na sua opinião, não têm sido utilizados para melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas, de fato. A professora Fabiana falou da sua experiência sobre esse aspecto.

“A impressão que a gente tem é que eles não leem os documentos, porque se eles menos visualizassem o que os professores escreviam no documento, por exemplo, não tinha acabado com as classes especiais (...). Então, se esse documento tivesse uma finalidade, eu acho que justificava o preenchimento deles. Mas não tem finalidade nenhuma”.

Observa-se, então, sinais de que, enquanto a tendência administrativa tem sido a de exercer controles maiores sobre o trabalho e o tempo de trabalho dos professores, as regras e os tempos estabelecidos não estão possibilitando que os professores discutam sobre aspectos mais amplos e decisivos sobre a sua própria prática docente. Dessa forma, regulando as atividades docentes em busca de uma racionalização resulte em boas notas dos estudantes, nas avaliações externas, e em maior eficiência dos professores, em medidores de produtividade internos, controles administrativos tendem a sufocar as possibilidades de participação dos professores sobre aspectos decisivos quanto aos currículos e rumos da educação nacional.

Diante desse cenário, a colonização do tempo de trabalho dos professores pôde ser observada nas escolas onde a pesquisa foi realizada de várias formas. As reuniões coletivas semanais têm utilizado todo o tempo de coordenação às quartas-feiras, e ainda invadido os tempos destinados, inicialmente, às coordenações individuais. Isso porque os horários de coordenação coletiva, antes utilizados apenas para tratar de assuntos gerais práticos da organização pedagógica escolar, agora estão sendo utilizados, com frequência, para o desenvolvimento de cursos ou trabalhos compulsórios determinados pelos gestores internos, para satisfazer determinações externas.

Essa realidade de que os tempos de coordenação individual nas escolas agora devam ser utilizados para reuniões coletivas, complementando os tempos das reuniões coletivas realizadas às quartas-feiras, foi confirmada pelos próprios gestores e supervisores das quatro escolas que fizeram parte desta pesquisa. Nesse sentido, durante os momentos de observação nas escolas, foi possível notar que, muitas vezes, não são viabilizados tempos, no ambiente escolar, para que os professores possam trabalhar de forma discricionária.

O resultado é que os professores estão tendo que levar mais tarefas para serem feitas no ambiente doméstico, para além do seu tempo contratual de trabalho. Nesse contexto, obviamente, quanto mais detalhista e dedicado é o professor, mais intensificado tende a ser o seu trabalho, sendo que ele precisa conseguir atender a todas as demandas externas e ainda desenvolver os trabalhos que considera essenciais para os seus alunos, como corrigir cadernos e preparar atividades específicas. Nesse ponto, é necessário lembrar que nem sempre os trabalhos esperados e cobrados pelos gestores externos coincidem com as necessidades e prioridades locais, assim como foi observado pelos professores que participaram desta pesquisa.

Além disso, a pesquisa realizada indicou ainda que os tempos destinados a cursos de formação continuada e trabalhos individualizados também têm sido alcançados pelo processo de colonização externa da docência nas escolas públicas de anos iniciais da região. Com base nas respostas obtidas pelo questionário aplicado aos professores regentes de classe, observa-se que até mesmo o tempo destinado aos cursos de formação continuada estão perdendo as suas características de discricionariedade. A pesquisa realizada indicou que, muitas vezes, os professores têm sido levados a fazer cursos de formação segundo escolhas e determinações externas. Por outro lado, a pesquisa apontou que, algumas vezes, os professores são “convidados a faltar” nos cursos externos para ficarem na escola desenvolvendo outros trabalhos “maus urgentes”.

Dessa forma, observa-se um certo direcionamento dos gestores centrais e regionais para que os docentes façam “trabalhos mais urgentes” e “cursos mais práticos”, voltados para o desenvolvimento de habilidades de conteúdos cobrados nas avaliações externas. Ao mesmo tempo, cursos outros não são muito procurados, como por exemplo, de conteúdos relacionados à inclusão escolar. Nesse sentido, durante a realização da pesquisa, observou-se que alguns professores se pronunciaram sobre a obrigatoriedade de fazer cursos do “alfabetando”. Por

outro lado, muitos professores, cerca de 30% dos que responderam ao questionário aplicado, não possuem certificados de cursos voltados para o trabalho com os ENEEs.

Por outro lado, percebe-se que também sobre os gestores escolares aumentaram as cobranças por prestação de contas sobre os trabalhos realizados em busca de comprovação de eficiência e produtividade da sua parte. Aparentemente, também eles precisam demonstrar, em números, as atividades realizadas, os cursos promovidos e até as cobranças que têm exercido sobre os professores para que eles também sejam produtivos e eficientes. Nota-se que essa realidade reflete um contexto indicativo de que as diretrizes estabelecidas pelos documentos divulgados pelo Banco Mundial estão sendo seguidas, de fato, no âmbito da gestão das escolas públicas no Distrito Federal.

Confirma-se, então, que os gestores locais têm tido êxito nas políticas educacionais em acordo com as políticas estabelecidas em âmbito nacional com a implementação de um clima de cobrança e intensificação, em busca de melhorias na qualidade educacional segundo os parâmetros do Banco Mundial. O imperativo de se ter que alcançar metas de desempenho nas avaliações padronizadas externas, sob o crivo de pressões diversas, é uma preocupação visível dos coordenadores regionais e locais e dos professores no contexto das escolas que fizeram parte desta pesquisa. Nota-se que a realidade observada aqui, também foi relatada por Almeida (2020) que percebeu em escolas públicas de Minas Gerais, “indícios de uma rendição dos profissionais da educação à lógica gerencialista que coloniza a política educacional na atualidade”.

Nesse sentido, a pesquisa realizada aponta que os gestores escolares têm orientado a organização do trabalho docente de forma que o uso do tempo de coordenação, inicialmente voltado para trabalho individuais discricionários, agora tem sido destinado, aos trabalhos coletivos e que muitos dos novos trabalhos envolvem algum tipo de “prestação de contas” das aprendizagens dos estudantes ou da produtividade dos professores. Além disso, os trabalhos individuais devem ser realizados nas segundas e sextas-feiras, em casa, e não, necessariamente, também no tempo e espaço escolar.

Por outro lado, diversas avaliações e testes diagnósticos externos sobre as aprendizagens dos estudantes foram estabelecidos em torno de um currículo básico, voltado para um bom desempenho dos estudantes, especificamente nos conteúdos cobrados nessas avaliações padronizadas. Diante desse cenário, é possível perceber que, além de mais intensificado, o trabalho docente tem sido mais controlado e sujeito à processos que reduzem

a autonomia do professor, colonizando as suas ações, ao mesmo tempo em que promovem formas de alienação.

O conceito de alienação do trabalho docente escolar está relacionado a processos em que os professores perdem o controle sobre o seu próprio trabalho nas escolas, sendo que ficam subordinados a demandas externas que fragmentam e burocratizam a sua prática laboral. Portanto, o fato de os professores estarem perdendo parte do controle sobre o currículo escolar e sobre a forma como o seu trabalho deve ser organizado, indica que os professores dessas escolas estão vivenciando um processo de alienação do seu trabalho devido à perda de autonomia sobre o produto e o processo do seu trabalho.

A alienação do trabalho docente provoca intensificações diversas além de transformar o trabalho do professor em uma atividade menos criativa e significativa, que tende a ser visto cada vez mais como um trabalho rotineiro, desumanizado e, muitas vezes, desconectado das necessidades reais das escolas reais. Essa situação gera também um ciclo de intensificação, desgaste emocional e adoecimento, pois o professor se vê obrigado a trabalhar além do horário para tentar recuperar algum espaço de autonomia.

CAPÍTULO 4: PRODUTO TÉCNICO

4.1 Apresentação

Buscando melhorar as condições de trabalho dos professores e consequentemente contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de anos iniciais da região, disponibiliza-se à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal este Produto Técnico com sugestões técnicas elaboradas em forma de um “Protocolo de Redução da Intensificação” do trabalho docente, denominado “Protocolo RIT”.

As ações aqui sugeridas foram pensadas a partir dos problemas detectados durante a realização da pesquisa empírica intitulada “A intensificação do trabalho docente em anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas no Distrito Federal” pela pesquisadora Soraia Gomes Araujo Sampaio Pereira, sob a orientação do professor Fernando Bomfim Mariana, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, realizada entre os anos de 2024 e 2025.

O “Protocolo RIT” propõe medidas técnicas com relação à organização e à gestão do trabalho pedagógico, visando reduzir a intensificação laboral no contexto das escolas públicas de anos iniciais da região do Distrito Federal, minimizando, consequentemente, os efeitos negativos dos processos de intensificação com relação ao bem-estar e à saúde dos professores, e ainda para a qualidade educacional ofertada nessas escolas.

As ações propostas por esse Protocolo compreendem:

Ação 1 - Formulário para Identificação do Nível Mínimo de Suporte (NMS) necessário a cada turma de anos iniciais, especificamente;

Ação 2 - Plano de Contratação de Pessoas de Apoio à Inclusão Escolar com Atribuições pedagógicas;

Outras ações: adoção da Trimestralidade; proteção dos Tempos de Coordenação Individual; projeto de redução quantitativa das avaliações externas aplicadas no contexto das escolas públicas de anos iniciais da região; revisão geral quanto à quantidade de relatórios necessários no contexto das escolas públicas de anos iniciais da região em busca de eliminação de redundâncias; além de outras medidas de caráter mais amplo.

4.2 Introdução e justificativa

As reformas educacionais implementadas nas últimas décadas têm provocado mudanças que estão impactando diretamente o ensino nas escolas públicas de anos iniciais, alterando a organização dos sistemas escolares e, particularmente, o trabalho docente desenvolvido nessas escolas. Tais mudanças têm gerado, entre outros efeitos, uma intensificação marcante e crescente no âmbito do trabalho docente nas escolas de ensino fundamental, trazendo consequências indesejáveis tanto para os trabalhadores da docência, quanto para o ensino público como um todo.

As mudanças implementadas pelas reformas envolvem um aumento objetivo das demandas de trabalho que, muitas vezes, têm chegado para os professores sem que as suas condições de trabalho tenham sido adequadas para atender às novas tarefas. Essa situação está gerando significativa intensificação do trabalho docente no ambiente das Escolas Classe na região do Distrito Federal. Por isso tornam-se imprescindíveis estudos e ações práticas no sentido de ajustar as condições de tempo, espaço, materiais e apoio às novas realidades.

A intensificação no contexto das escolas públicas de anos iniciais na região do Distrito Federal, tem se apresentado como um fenômeno cada vez mais significativo e preocupante. Os professores que participaram da pesquisa sobre o tema da intensificação demonstraram reconhecer que o trabalho no contexto das Escolas Classe no Distrito Federal tem ficado mais “intenso, desgastante e exaustivo” nos últimos anos. Também a maioria deles manifestou que costuma ter “frequentemente” a sensação de que o seu trabalho “nunca termina”, indicando que percebem a presença de uma forte intensificação laboral na sua rotina diária e se incomodam com essa realidade.

Como efeito direto, o trabalho intenso pode comprometer o bem-estar e a saúde dos professores. “Evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho: aceleração ou impedimento” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 367). Em um contexto de trabalho intensificado, os professores não têm tempo adequado para recuperar adequadamente sua força de trabalho e acabam ficando mais expostos à problemas de saúde (Viegas, 2022, p.16). Além disso, a intensificação tende a aumentar a incidência de absenteísmo e mal-estar no trabalho (Apple, 1995).

Por outro lado, a intensificação também pode afetar a qualidade educacional ofertada nessas escolas. A intensificação laboral leva a uma redução do tempo de relaxamento durante

o dia de trabalho e conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento profissional, criando uma sobrecarga crônica e persistente, que pode provocar reduções na qualidade do serviço ofertado em geral (Hargreaves, 1998). Ademais, ela dificulta a realização de um trabalho docente mais criativo e atento às necessidades específicas dos estudantes. À medida que os professores precisam se ocupar com as diversas tarefas administrativas e avaliativas, os tempos e as oportunidades para que os professores demonstrem cuidado, ligação e afeto pelos seus alunos são reduzidos (Apple, 1995).

Além de afetar a saúde dos professores e contribuir para uma piora na qualidade do ensino a pesquisa empírica realizada nas Escolas Classe indicou que, nesse contexto, a intensificação, combinada com condições inadequadas para o exercício da docência, tem gerado sentimentos importantes de frustração, insatisfação e desmotivação com a docência. Naturalmente, essa realidade também tende a se refletir na qualidade do trabalho final ofertado nesse contexto escolar.

Dessa forma, especialmente quando se trata do trabalho docente, a intensificação pode ter um efeito que vai no sentido contrário ao da eficiência e da produtividade, piorando a qualidade educacional, em vez de melhorá-la. Estudos indicam que, de maneira geral, a intensificação pode gerar um aumento momentâneo de resultados nas avaliações externas, por exemplo, mas, a longo prazo, tende a comprometer a saúde e a motivação dos trabalhadores, reduzindo a qualidade do trabalho em geral, especialmente em se tratando de um contexto complexo e dinâmico como é o caso da docência em anos iniciais.

Diante desse cenário, acredita-se que ações visando reduzir a intensificação do trabalho docente no âmbito das Escolas Classe são importantes e urgentes, em busca de prevenir os efeitos negativos da intensificação a curto, médio e longo prazos. O Protocolo RIT busca contribuir nesse sentido.

4.3 Protocolo RIT, “Redução da Intensificação do trabalho”

O Protocolo RIT, ou “Protocolo para Redução da Intensificação do Trabalho docente”, representa um guia com sugestões de mudanças técnicas e organizacionais que tem como principal finalidade a redução da intensificação do trabalho do professor no contexto escolar dos anos iniciais nas escolas públicas do Distrito Federal.

As mudanças organizacionais sugeridas envolvem alterações quanto às formas de organização do trabalho docente individual e coletivo nas Escolas Classe. Especificamente, as sugestões envolvem uma reorganização do trabalho docente, que se reflete tanto nos tempos “*em classe*”, como nos tempos de coordenação pedagógica “*extraclasse*”, especialmente com relação aos aspectos comuns às escolas públicas de anos iniciais no Distrito Federal.

O protocolo RIT traz indicações de procedimentos e ações, com a finalidade de melhorar a gestão quanto à contratação e distribuição dos monitores ou educadores disponíveis, reduzir excessos burocráticos, e otimizar o uso do tempo destinado às coordenações pedagógicas. De maneira geral, acredita-se que essas ações possam tornar o trabalho docente menos intensificado e mais humanizado e sustentável ao longo do tempo, repercutindo na qualidade ofertada pelas Escolas Classe ao longo do tempo.

Importante ressaltar, em tempo, que se trata de um ponto de partida para iniciar uma discussão mais aprofundada em torno da necessidade que se tem, hoje, de repensar formas para visualizar e administrar melhor o problema da falta de pessoas de apoio à inclusão nas escolas públicas de anos iniciais ligadas à Secretaria de Educação. Da mesma forma, sobre as outras questões, incluindo a forma como as avaliações externas têm ocorrido Escolas Classe, a adoção da trimestralidade e a reorganização dos tempos destinados ao trabalho docente “*extraclasse*”, entende-se que iniciar um debate sobre os temas, já seria um bom começo.

A seguir, as ações propostas pelo Protocolo RIT.

Ação 1: tabela NMS

A falta de pessoas de apoio à inclusão da maneira adequada e em número adequado, de acordo com as necessidades reais dos estudantes, tem se apresentado como um problema que afeta diretamente o desenvolvimento dos trabalhos no âmbito da docência nas Escolas Classe. Nesse sentido, a pesquisa realizada apontou que o número de monitores ou educadores atualmente atuando nas classes inclusivas é considerado muito baixo pelos professores regentes das classes inclusivas.

Além disso, no caso específico dos estudantes sem diagnósticos oficiais, ou com diagnósticos “não previstos em lei”, com algumas exceções (casos omissos), o acesso a redução de turmas e a pessoas de apoio tem sido ainda mais difícil. De qualquer forma, a falta de pessoas de apoio à inclusão em número adequado tem se mostrado um grave problema sendo que, muitas vezes, inviabiliza o desenvolvimento de um trabalho docente de mínima qualidade. No

contexto das classes regulares inclusivas, esse fator tem sido considerado potencialmente gerador de adoecimento para os professores, ainda que eles sejam profissionais experientes e proativos.

Diante desse cenário, a primeira ação deste Protocolo propõe o uso de um instrumento chamado Formulário NMS (Nível Mínimo de Suporte), a ser preenchido pelos professores da turma, junto à equipe pedagógica da escola, para identificar a necessidade de pessoas de apoio para cada ENEE da sua turma, independentemente de diagnósticos oficiais. O recolhimento dos formulários de todas as turmas da escola vai poder fornecer uma visualização clara sobre quantas pessoas de apoio à inclusão são necessárias na escola, tendo em vista a necessidade real de cada turma, sem depender, necessariamente, de diagnósticos médicos oficiais.

Essa medida simplifica a identificação de situações de ENEEs com necessidades leves, moderadas ou severas de apoio à sua inclusão nas classes regulares inclusivas. E ainda possibilita uma visualização melhor dos casos mais graves presentes na escola, de modo a favorecer uma melhor gestão das pessoas de apoio à inclusão, sejam monitores, educadores ou professores bi docentes, disponíveis no contexto escolar, de modo realista.

Entende-se que, no contexto das classes comuns inclusivas de anos iniciais das escolas públicas da região, os profissionais com as melhores condições para avaliar a necessidade ou não de pessoas para apoio escolar em relação a cada estudante, de cada turma, seriam os professores das próprias turmas, junto aos coordenadores e orientadores educacionais das respectivas escolas. Esse pensamento também se apoia no fato de que dois estudantes (TEA, por exemplo) podem ter o mesmo diagnóstico, mas apresentarem necessidades diferentes quanto a precisarem ou não de apoio na escola.

Por isso, defende-se que caberia aos professores, junto às equipes escolares locais, diante da realidade atual dos estudantes, a avaliação sobre a necessidade, ou não, de pessoas apoio em tempo parcial ou integral, exclusivamente ou não. Dessa forma, a avaliação quanto à necessidade de suporte aos ENEEs das suas turmas deveria ser feita pelo professor da turma, em conjunto com outros profissionais que conhecem de perto a condição dos alunos, observando não apenas os estudantes com diagnósticos médicos oficiais, mas também aqueles que não têm diagnósticos oficiais, mas possuem diagnósticos muito prováveis.

Para o preenchimento do Formulário NMS, o professor da turma deve listar todos os ENEEs, com diagnósticos oficiais ou com diagnósticos muito prováveis, marcando qual seria, na sua opinião profissional, o Nível Mínimo de Suporte necessário a cada um desses estudantes.

Então, de maneira simples e objetiva, pode ser feito um cálculo sobre quantas pessoas de apoio são necessárias para aquela turma, de forma exclusiva ou não.

A identificação do NMS de cada estudante ENEE, de todas as turmas da escola, contribui para uma melhor visualização das necessidades locais e para uma melhor gestão dos recursos disponíveis. Com esses dados disponíveis, tendo em vista as demandas reais, os gestores podem direcionar os educadores ou monitores para as turmas que apresentarem uma necessidade mais urgente (ou um NMS maior).

De forma experimental, esse modelo de tabela foi aplicado no contexto da pesquisa realizada, sendo respondida por 88 professores junto à outra parte do questionário aplicado. Na ocasião, o formulário (antes chamado de “tabela”) foi preenchido, aparentemente, de forma rápida e fácil pelos professores indicando que não se tratava de um trabalho complicado, nem demorado. Por outro lado, os dados obtidos a partir do preenchimento dessa tabela foram bastante significativos e puderam fornecer uma boa visualização sobre os contextos de intensificação do trabalho docente quanto à falta, ou não, de pessoas de apoio à inclusão em cada turma avaliada, tal como era esperado.

O Nível Mínimo de Suporte necessário a cada ENEE foi avaliado pelos professores que participaram da pesquisa com base nos critérios especificados na seguinte tabela de referência:

Tabela de referência NMS

Suporte 1	O estudante necessita de <u>POUCA AJUDA DIFERENCIADA</u> na rotina das aulas regulares. Faz algumas atividades com autonomia, no entanto são necessárias adaptações curriculares, de espaço, tempo, letra maior ou outras. Necessita de apoio exclusivo apenas ocasionalmente durante as aulas.
Suporte 2	O estudante precisa de <u>AJUDA MODERADA</u> em geral na rotina das aulas regulares. Necessita de ajuda para regular o seu comportamento e/ou de importantes adaptações curriculares. Necessita de 1 pessoa de apoio pedagógico direto ou indireto na maior parte do tempo durante as aulas.
Suporte 3	O estudante necessita de <u>AJUDA CONSTANTE E EXCLUSIVA</u> para regular o seu comportamento e/ou para fazer as atividades escolares em geral. A sua inclusão na sala de aula regular requer importantes e constantes adaptações curriculares. Necessidade de 1 pessoa de apoio pedagógico exclusivo e em tempo integral.

Quadro 14: Tabela de Referência NMS

Então, tal como foi elaborada para ser utilizada no âmbito das escolas públicas de anos iniciais ligadas à SEEDF, de acordo com o modelo aplicado de modo experimental na pesquisa realizada, segue a tabela NMS:

TABELA NMS: NÍVEL MÍNIMO DE SUPORTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Escola: _____	Ano: _____	Data: ____/____/____
Total ATUAL de estudantes na turma: _____	Total ATUAL de ENEES na turma _____	Total ATUAL de pessoas de apoio no horário da regência (monitores ou ESV): () Em tempo integral () Em tempo parcial

Professor, com base na TABELA abaixo, preencha o quadro que se segue, indicando o diagnóstico de cada estudante com Necessidades Educacionais Específicas (ENEES) na sua turma e, segundo a sua avaliação, quantas pessoas de apoio são necessárias à inclusão de cada um deles atualmente para um trabalho de qualidade.

Tabela de referência NMS

Suporte 1	O estudante necessita de <u>POUCA AJUDA DIFERENCIADA</u> na rotina das aulas regulares. Faz algumas atividades com autonomia, no entanto são necessárias adaptações curriculares, de espaço, tempo, letra maior ou outras. Necessita de apoio exclusivo apenas ocasionalmente durante as aulas.
Suporte 2	O estudante precisa de <u>AJUDA MODERADA</u> em geral na rotina das aulas regulares. Necessita de ajuda para regular o seu comportamento e/ou de importantes adaptações curriculares. Necessita de 1 pessoa de apoio pedagógico direto ou indireto na maior parte do tempo durante as aulas.
Suporte 3	O estudante necessita de <u>AJUDA CONSTANTE E EXCLUSIVA</u> para regular o seu comportamento e/ou para fazer as atividades escolares em geral. A sua inclusão na sala de aula regular requer importantes e constantes adaptações curriculares. Necessidade de 1 pessoa de apoio pedagógico exclusivo e em tempo integral.

QUADRO NMS ATUAL DA TURMA

ENEE	Diagnóstico	Nível de suporte MÍNIMO recomendado
1º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3
2º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3
3º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3
4º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3
5º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3

Quantitativo recomendado mínimo de pessoas de apoio pedagógico para esta turma:

() Nenhum () Em tempo integral () Em tempo parcial

Para cada ENEE nível 3, recomenda-se 1 pessoa de apoio integral;

a cada 2 ENEES nível 2 de suporte, recomenda-se 1 pessoa de apoio integral;

a cada 3 ENEES nível 1 na turma, recomenda-se 1 pessoa de apoio em tempo integral.

Observações: _____

Assinatura do professor/matricula

Assinatura do coordenador/matricula

Ação 2: pessoas de apoio à inclusão com atribuições pedagógicas

De acordo com as observações e análises realizadas no âmbito da pesquisa sobre o tema da intensificação, para o bom andamento dos trabalhos escolares, são necessárias pessoas de apoio à inclusão com atribuições que abrangem também funções pedagógicas. Uma ajuda que não abarca auxílios pedagógicos aos estudantes que precisam desse tipo de apoio, é considerada insuficiente pelos professores que participaram da pesquisa nas Escolas Classe.

Segundo a opinião dos professores, é necessário que os educadores ou monitores, além de ajudar com questões de locomoção, alimentação e higiene dos estudantes ENEEs, possam ajudar também em atividades pedagógicas, visando um bom andamento do trabalho docente nas classes inclusivas. Nesse sentido, os professores observam que a ausência de pessoas de apoio à inclusão com atribuições pedagógicas configuraria um fator crítico no contexto escolar, capaz de inviabilizar a realização de um trabalho pedagógico adequado nas classes inclusivas.

A pesquisa sobre a intensificação indicou ainda que o modelo atual de contratação de “Educadores Sociais Voluntários” (ESV) é reprovado por muitos dos professores no âmbito das quatro Escolas Classe onde a pesquisa foi realizada, sob dois aspectos. O primeiro fator está relacionado às condições de trabalho a que esses educadores “voluntários” são submetidos, por meio de contratos frágeis, sem direitos trabalhistas e recebendo valores muito baixos por seus serviços.

O outro aspecto se refere justamente às funções atribuídas, tanto aos monitores, contratados por meio de concursos públicos, quanto aos ESVs, que não abrangem o apoio de caráter pedagógico. Além disso, no caso dos monitores concursados, há ainda uma inadequação quanto ao seu horário de trabalho, geralmente é de trinta (30) horas, sendo que as aulas regulares ocorrem nos turnos matutino e vespertino em tempos corridos de cinco (5) horas.

Por isso, visualiza-se a necessidade de se pensar em um novo modelo de contratação de monitores ou educadores, com funções de apoio à inclusão escolar que incluam atribuições de apoio pedagógico que, além de digno e justo para o trabalhador, seja adequado quanto às necessidades de horário e atribuições pedagógicas para melhor atendimento dos estudantes nas Escolas Classe.

Esse novo cargo destinado ao apoio à inclusão escolar poderia ser chamado de “Educador pedagógico”, ou de denominação outra, indicando que, nesse caso, os contratados teriam funções gerais e ainda pedagógicas. Ressalta-se que não se trata de substituir a liderança

e o trabalho do professor regente, sendo que permanece com ele a responsabilidade pela condução dos trabalhos pedagógicos, curriculares e avaliativos do aluno ENEE.

Outras ações.

- 1- Alteração do sistema de organização do trabalho escolar de BIMESTRAL para TRIMESTRAL, visando reduzir a quantidade de relatórios, reuniões e trabalhos, muitas vezes repetitivos, que pouco trazem novas informações relevantes.
- 2- Reorganização do tempo destinado ao trabalho docente “*extraclasse*”, buscando preservar os tempos chamados de “coordenação individual”, de um período semanal - além dos períodos das segundas e sextas-feiras em ambiente doméstico - sob a discricionariedade do professor regente, e evitando que esse tempo seja utilizado frequentemente para outros fins.
- 3- Redução do quantitativo de avaliações externas aplicadas no contexto das escolas públicas de anos iniciais no Distrito Federal. Ressalta-se que, da forma como tem ocorrido atualmente, essas atividades têm gerado uma alta carga de intensificação laboral sobre os docentes, com efeitos contrários aos objetivos do próprio sistema avaliativo externo, relacionados à busca por uma melhoria de qualidade da educação nas escolas da região. Por isso, a sua aplicação com frequência bimestral não é recomendada.
- 4- Revisão quanto à necessidade de tantos relatórios e formulários que os professores precisam escrever e preencher de maneira obrigatória, visando reduzir a quantidade desses documentos e deixar ativos apenas aqueles que são, de fato, essenciais.
- 5- Outras medidas recomendadas que se coadunam com o Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036), são: redução do número de estudantes por turma; redução do número de ENEEs em uma mesma turma, ainda que reduzida em seu número total de estudantes; valorização da figura do professor em âmbito público; contratação de professores em regime efetivo para atingir a proporção de 70% até o final do decênio, tal como recomendado no PNE; valorização dos professores em forma de melhoria salarial; construção de escolas em número suficiente e com condições adequadas, por exemplo, com parques infantis e laboratórios de acordo com a idade das crianças; disponibilização de materiais didáticos apropriados; e contratação de pedagogos, orientadores educacionais e psicólogos em número condizente com as necessidades locais.

4.4 Comentando e refletindo sobre as medidas sugeridas

Ainda mais uma reflexão parece pertinente mediante as análises realizadas no âmbito desta pesquisa: sempre que novas demandas são estabelecidas administrativamente, uma revisão precisa ser feita em relação a outras demandas prioritárias, lembrando que o tempo de trabalho do professor é limitado a 8 horas por dia.

Metaforicamente falando, sempre que se quer colocar mais alguma coisa em uma gaveta que já está completamente cheia, é preciso que se faça uma reorganização, retirando alguns objetos para que outros possam ser colocados em seu lugar. A ideia é simples: para que novos objetos possam ser colocados numa gaveta lotada, outros objetos precisam ser retirados, realocados ou reduzidos. Não se pode colocar um objeto numa gaveta que já está cheia, a menos que se amasse ou quebrasse o que já está lá.

Uma opção seria aumentar o espaço da gaveta, que no caso do trabalho docente, seria aumentar o tempo de coordenação, o que implicaria em reduzir o tempo da regência de classe, tendo em vista que o horário de trabalho não deve ultrapassar as 8 horas diárias. No entanto, essa não parece a melhor opção.

Da mesma forma como acontece com a gaveta, o tempo de trabalho do professor de anos iniciais já está cheio e lotado. Por isso não é possível que mais demandas de trabalho docente sejam inseridas na rotina do professor de anos iniciais, sem que haja prejuízos em relação a outras tarefas, sob o risco de serem “amassadas” de alguma forma.

Além de pensar na quantidade de tarefas (ou objetos) que precisam ser executadas (ou encaixados) na rotina de trabalho dos professores, é preciso considerar que, quando se fala de trabalho docente com crianças ou adolescentes, está se falando de um ofício bastante complexo e intenso por natureza. Nesse sentido, por ser um trabalho que exige muito do professor fisicamente e emocionalmente nos momentos de regência com os alunos, concordamos com Hargreaves (1998) em sua análise de que o contraturno escolar precisaria ser bem mais leve como forma de equilibrar as tensões dos momentos de regência, no sentido de repor as energias e se preparar para os novos tempos com as crianças.

Essa análise reforça a percepção de que os tempos de trabalho “*extraclasse*” não deveriam ser transformados em tempos excessivamente sobrecarregado e intensificados, sob o risco de que os professores cheguem aos momentos de regência de classe sem a energia e a disposição necessárias para o desenvolvimento da docência, que é, essencialmente, a razão de ser de todo o trabalho de planejamento “*extraclasse*”.

4.5 Resultados esperados

Em geral, espera-se que a implementação das principais medidas aqui propostas possa reduzir significativamente a intensificação do trabalho docente no contexto escolar das escolas públicas de anos iniciais no Distrito Federal.

A identificação quanto à necessidade real apoio à inclusão de cada ENEE, em cada turma, de cada escola de anos iniciais da região, com a devida referência sobre os níveis mínimos de suporte (1, 2 ou 3) para cada estudante, representa um passo significativo no sentido de buscar uma melhoria importante das condições de trabalho dos professores em suas realidades particulares de trabalho “em classe”.

Além da identificação, a disponibilização de pessoas de apoio à inclusão na quantidade necessária e com atribuições pedagógicas, tal como deve ser, significa uma humanização das relações de trabalho nas escolas públicas da região e simboliza publicamente, inclusive diante dos alunos, uma valorização do professor e da docência como um ofício que pode, e deve, ser exercido com dignidade.

Por outro lado, a redução na quantidade de reuniões, relatórios e outros trabalhos administrativos no âmbito da docência de anos iniciais, inclusive daquelas relacionadas às avaliações externas muito frequentes, tem o potencial de “devolver” para os professores um tempo precioso que pode ser utilizado de outras formas, possivelmente mais produtivas e efetivas, nesse contexto laboral. Uma maior autonomia do professor para lidar com as questões específicas da sua turma pode significar o desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade real para os estudantes.

Medidas que organizam a vida escolar em períodos trimestrais também têm o potencial de reduzir o volume de reuniões, relatórios e outros trabalhos administrativos, ajudando a preservar os tempos de coordenação individual.

Por outro lado, a melhoria das condições de trabalho em geral e a valorização da figura do professor perante a sociedade, inclusive por meio da garantia de salários dignos, pode, certamente, se refletir em qualidade educacional. Um trabalho docente menos intensificado tende a trazer resultados de qualidade de vida, de trabalho, de ensino e de aprendizagens mais significativas e melhores a curto, médio e longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, as reformas educacionais implementadas no Brasil têm sido fortemente influenciadas pelo pensamento neoliberal. Desde meados da década de 1990, com o presidente Fernando Henrique Cardoso, governos de todas as linhas partidárias passaram a adotar os princípios neoliberais como diretrizes norteadoras das reformas educacionais. Esse processo se intensificou entre 2018 e 2022, período em que o governo de extrema-direita evidenciou de forma mais enfática a intenção de que o ensino público brasileiro fosse alinhado segundo as demandas e os interesses do mercado.

Nesse período, era clara a intenção de exaltar no âmbito educacional valores relacionados ao mundo empresarial como competitividade, meritocracia, individualismo e responsabilização, enquanto se defendia a implementação de “currículos mínimos” voltados para conhecimentos pragmáticos de leitura, escrita e cálculos, e se retirava do currículo escolar conteúdos relacionados à sociologia, filosofia e artes.

A ideologia neoliberal transforma a educação pública em um espaço de competição, tanto entre professores quanto entre escolas, enfraquecendo a concepção de uma educação comprometida com a formação de base colaborativa e integral. Nesse contexto, a intensificação do trabalho docente e a responsabilização dos professores pelos resultados escolares é vista como forma de pressionar e motivar os professores para que aumentem a sua produtividade, em busca de melhorar a eficiência da escola.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se busca aumentar a “produtividade” da escola e do trabalho docente, o modelo de gestão gerencialista propõe uma redução dos investimentos públicos em educação e em outras áreas sociais. Dessa forma, as políticas implementadas tendem a aumentar a precarização trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, inclusive por meio da contratação de professores com vínculos temporários, ao invés de efetivos.

O estudo sobre o tema da intensificação mostrou que, na construção das reformas educacionais neoliberais, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tiveram um papel central. Assumindo uma posição de “ajudar” os países periféricos, incluindo o Brasil, essas e outras instituições financeiras internacionais têm buscado fornecer orientação e apoio, inclusive financeiro, às políticas sociais e educacionais desses países de forma direta.

Desde os anos 1990, o BM passou a divulgar estudos recomendando que as políticas educacionais busquem aumentar a eficiência dos gastos públicos e a produtividade escola, de forma enfática, a seu modo. Entre as orientações sugeridas estão a adoção de sistemas de avaliações externas padronizadas e de mecanismos de responsabilização (accountability) no contexto do trabalho docente, entre outras medidas, visando tornar a gestão da escola pública ainda mais parecida com modelo de gestão empresarial. Essas medidas reforçam uma visão de educação voltada para a priorização de competências básicas (leitura, escrita, matemática), consideradas essenciais para o mercado de trabalho, em detrimento de competências e habilidades de formação mais ampla e crítica como artes e humanidades.

Em busca de resultados mais efetivos nas avaliações externas, em comparação com outros países, os gestores nacionais passaram a seguir de forma rigorosa as recomendações dos especialistas externos. Em 2014, o Banco Mundial divulgou uma análise, sob o título de “Professores Excelentes”, que apontava a incapacidade do Estado brasileiro de gerir de maneira eficaz as políticas sociais, em particular na área educacional. O documento atribuía os baixos índices de aprendizagem dos estudantes, sobretudo, a falhas na gestão da educação pública e ao insucesso dos professores em manter os alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Segundo as orientações dos especialistas do BM, para aprimorar a educação pública no país, os gestores nacionais deveriam implementar medidas envolvendo todo tipo de pressão, inclusive ameaças de demissão. Novas e rigorosas formas de avaliação dos alunos, professores e sistemas escolares deveriam ser instituídas, e os professores deveriam ser responsabilizados quanto aos resultados dos alunos nas avaliações externas, inclusive com exposições públicas, punições e bonificações diversas. Tudo isso a fim de “motivar” os profissionais a serem mais “eficientes” e “produtivos”.

Contudo, as análises do Banco Mundial ignoravam as especificidades locais das escolas brasileiras, as condições de trabalho dos professores nessas escolas e até mesmo a opinião dos docentes sobre possíveis causas e soluções acerca dos problemas da educação nacional. Apesar disso, os gestores educacionais têm seguido as orientações propostas pelos organismos internacionais de maneira bastante fiel nas últimas décadas.

Novas demandas de trabalho relacionadas a prestações de contas diversas quanto ao trabalho desenvolvido nas escolas foram adicionadas à rotina dos professores das escolas públicas brasileiras. Um amplo sistema de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos estudantes foi estabelecido, juntamente com novas formas de controle, pressões e

responsabilizações sobre os professores e coordenadores. Ao mesmo tempo, a padronização de certos processos administrativos e pedagógicos e o desenvolvimento de novas tecnologias têm contribuído para o estabelecimento de novos controles externo do trabalho docente realizado nas escolas.

Atualmente, é notável como o modo de gestão baseado nos princípios gerencialistas neoliberais tem obtido êxito em implementar nas escolas e redes públicas de ensino uma lógica competitiva empresarial, onde o controle externo é uma parte importante do processo. Nesse contexto, embora os discursos oficiais falem em defesa de uma descentralização administrativa e de uma maior autonomia quanto ao trabalho escolar, o que tem prevalecido nos sistemas educacionais brasileiros é uma ênfase no monitoramento externo e na desconfiança em relação ao trabalho docente. Como consequência, observa-se que a educação pública tem se distanciado de uma proposta verdadeiramente democrática, se tornando um lugar de trabalho cada vez mais hierarquizado, burocratizado e intensificado.

Na década de 1990, após a universalização do acesso à educação básica, o Brasil voltava a sua atenção para a melhoria da qualidade educacional para todos nas escolas brasileiras. Em 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, ampliando, entre outras medidas, o acesso de Estudantes com necessidades Educacionais Especiais (ENEEs) às escolas públicas, de preferência em classes regulares, de forma gratuita e obrigatória. Também neste período, as avaliações padronizadas externas foram instituídas, remodeladas e ampliadas em todo o país a partir do chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, que serviu mais tarde de modelo para as Unidades Federativas criarem os seus próprios sistemas avaliativos. Em 2017, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), completando o ciclo de padronização curricular e avaliativa em todo o território nacional.

Com o aumento do número de estudantes ENEEs em classes regulares, os professores passaram a ter que planejar e desenvolver uma quantidade maior de trabalhos individualizados e adaptados para os atendimentos desses estudantes nas salas de aula. Por outro lado, os sistemas periódicos de avaliações externas têm promovido uma proliferação de novas demandas relacionadas ao acompanhamento das aprendizagens e à prestação de contas dos trabalhos realizados, que chegam nas escolas acompanhados de pressões e responsabilizações diversas, implícitas ou explícitas. Ao mesmo tempo, os coordenadores pedagógicos gerais e

regionais, as famílias e a própria sociedade passaram a esperar mais dos professores quanto a atendimentos individualizados em geral e quanto aos resultados nas avaliações externas.

Tudo isso tem aumentado a intensificação do trabalho docente, especialmente nos anos iniciais, que vêm sofrendo mudanças sem que as suas condições de trabalho tenham sido adaptadas às novas realidades. A intensificação tem chegado de várias formas, tanto objetivamente pela inserção de novas demandas laborais, quanto subjetivamente, pelo aumento de pressões e cobranças diversas que atingem especialmente as professoras, inclusive sob formas de “autorresponsabilizações” e “culpabilizações”. O fato de “mais trabalhos” serem inseridos no rol de atribuições dos professores, sem respectivos ajustes de tempo, espaço e condições, caracteriza uma intensificação laboral segundo o conceito definido por Dal Rosso (2008) e utilizado no decorrer deste trabalho de pesquisa.

O resultado da intensificação é percebido pelos professores como uma “erosão” das suas condições de trabalho para executar o ofício da docência. Tudo isso em nome de aumentar a “produtividade”, em relação a algum tipo de qualidade educacional determinada de forma externa, ao mesmo tempo em que se propõe reduzir os gastos com a educação pública, atendendo aos preceitos neoliberais, como se tudo isso fosse sinal de modernização e eficiência. No entanto, especialmente quando se trata do trabalho docente, intensificação não é necessariamente sinônimo de produtividade ou de qualidade educacional.

Estudos indicam que, de maneira geral, a intensificação pode gerar um aumento momentâneo de resultados (por exemplo, nas avaliações externas) mas, a longo prazo, tende a comprometer a saúde e a motivação dos trabalhadores, reduzindo os resultados de produtividade e de qualidade do trabalho em geral. Entende-se que, no caso da docência em anos iniciais, por este ser um trabalho complexo e abrangente, a produtividade gerada pela intensificação pode facilmente não representar avanços reais quanto à qualidade educacional em sentido amplo.

Uma sobrecarga crônica e persistente, que não se limita aos períodos de fechamento de bimestres ou a períodos específicos, expõe os professores a uma situação de cansaço extremo, estresse, ansiedade, irritabilidade, queda de motivação e até adoecimento físico e psíquico, e que não pode contribuir para o aumento de produtividade no âmbito do ensino escolar em sentido amplo. Sobre esse ponto, um dos efeitos da intensificação do trabalho docente relatados em estudos diversos é justamente a redução na qualidade da educação oferecida aos estudantes, e não uma melhoria dessa qualidade.

Os resultados da pesquisa empírica realizada em escolas do Distrito Federal tendem a corroborar esse entendimento. No âmbito específico do trabalho docente junto a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), foram observados sinais de que, por causa da intensificação laboral, os professores estão tendo dificuldades para executar, inclusive, tarefas rotineiras e importantes quando se pensa em qualidade educacional.

Segundo a opinião de professores que participaram da pesquisa, a intensificação laboral tem dificultado o desenvolvimento de estudos, correção de tarefas e preparação de atividades individualizadas, consideradas essenciais para a docência em classes de anos iniciais. A pesquisa indicou que o tempo hábil para executar todas as demandas obrigatórias e/ou necessárias no contexto da docência nos anos iniciais, tem sido insuficiente, e que essa situação tem comprometido a qualidade educacional nas escolas onde a pesquisa foi realizada. Além disso, a intensificação tem causado o adoecimento de vários professores na escola, o que tem gerado a necessidade de constantes contratações de professores substitutos.

Esta pesquisa essencialmente qualitativa, de caráter exploratório, com a utilização de apoio de abordagens quantitativas, buscou compreender melhor como a intensificação do trabalho docente se configura no contexto atual das escolas públicas de anos iniciais do DF, tendo em vista as mudanças implementadas nas últimas décadas. As investigações foram realizadas em quatro (4) escolas de diferentes regiões do Distrito Federal: Taguatinga, Ceilândia, Guará e Sobradinho.

Para a seleção das escolas, foi usado o critério de maior número de estudantes matriculados. Dessa forma, as quatro (4) escolas contavam, cada uma, com cerca de mil alunos. Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação estruturada, aplicação de questionário e desenvolvimento de dois (2) grupos focais. Responderam ao questionário noventa e oito (98) professores provindos das quatro (4) escolas selecionadas, embora nem todos os participantes tenham respondido a todas as questões. Para o grupo focal principal, foram convidados professores das quatro escolas, tendo comparecido três (3) professoras de duas das escolas pesquisadas. Um outro grupo focal, chamado de “teste”, foi realizado com a presença de quatro (4) professoras, e, por sua relevância e coerência metodológica, também foi considerado para as análises.

Os resultados desta pesquisa empírica sinalizaram que a intensificação do trabalho docente é uma realidade presente e significativa no âmbito do trabalho docente nas escolas públicas de anos iniciais do Distrito Federal. Entretanto, ela tem se apresentado em diferentes

níveis nesses contextos escolares, dependendo da configuração das turmas, da presença ou não de pessoas de apoio quando necessário, e ainda da habilidade e empatia dos gestores escolares no sentido de amenizar, na medida do possível, a sobrecarga do trabalho docente na escola.

Quanto à percepção geral sobre a intensificação nas escolas pesquisadas, o resultado obtido foi que: 95% dos professores que responderam ao questionário aplicado afirmaram que o trabalho docente na SEEDF parece ter ficado mais “intenso, desgastante e exaustivo” nos últimos anos. Também quase a totalidade dos participantes da pesquisa manifestou costumar ter “a sensação de que o seu trabalho nunca termina”, indicando que sentem a presença real de uma carga de trabalho bastante desafiadora.

Por outro lado, perguntados sobre se eles costumam trabalhar fora do horário normal de trabalho, de um total de noventa e quatro (94) professores, quarenta e quatro (44) deles, ou seja, cerca de 47%, responderam que costumavam trabalhar mais que oito horas diárias em uma semana comum. Quanto à mesma pergunta, agora em relação a semanas específicas de final de bimestre, a resposta ficou em torno de 71% dos professores que responderam que trabalhavam além do seu horário normal contratual. Além disso, apenas 25% deles responderam que “frequentemente” conseguiam obter integralmente os quinze (15) minutos de descanso no intervalo das aulas.

Como objetivos específicos desta pesquisa, buscou-se identificar os principais focos de intensificação do trabalho docente nos contextos “*em classe*” e “*extraclasse*”, e ainda observar a percepção dos professores de anos iniciais das Escolas Classe da região sobre a intensificação laboral vivenciada por eles nos últimos anos nessas escolas. Sobre os focos de intensificação laboral, foram encontradas as seguintes categorias para análise:

Contextos de Intensificação identificados na pesquisa empírica

Intensificação: categorias	
Intensificação “EM CLASSE”:	Intensificação “EXTRACLASSE”:
• Superlotação das turmas; • Falta de pessoas de apoio, inclusive pedagógico, à inclusão; • Falta de apoio geral, orientadores, pedagogos e outros profissionais	• Excesso de demandas administrativas burocráticas com prazos “apertados”; • Falta de tempo para atender às demandas de coordenação individual (que leva o professor a trabalhar frequente em ambiente doméstico, além do tempo contratual); • Perda de autonomia para organizar e gerir o próprio trabalho.

Quadro 16: Contextos de Intensificação identificados na pesquisa empírica

A superlotação das turmas foi descrita pelos professores como um importante fator de intensificação do trabalho docente, que se reflete tanto nos tempos “*em classe*”, como nos tempos “*extraclasse*”. Segundo as professoras que participaram dos debates, o número de estudantes nas turmas está diretamente ligado à quantidade de demandas de trabalho do professor no controle da turma durante as aulas, mas também se reflete na preparação de materiais, nas avaliações diagnósticas, na elaboração de relatórios e em outros trabalhos de coordenação pedagógica extraclasse. No entanto, o problema da superlotação das turmas está diretamente relacionado também à diversidade de alunos e à presença de pessoas de apoio escolar, quando esse apoio se mostra necessário.

Nas Escolas Classe ligadas à SEEDF, atualmente, a diversidade na composição das turmas tem sido uma característica marcante nas escolas de anos iniciais. O aumento expressivo do número de estudantes ENEEs nas classes regulares da região reflete avanços importantes e valorosos nas políticas de inclusão, mas por outro lado, tem gerado novos desafios para os professores que precisam fazer atividades adaptadas para níveis muito diversos em uma mesma classe. Nesse contexto, a falta de recursos e de pessoas de apoio à inclusão em número adequado para lidar com as diversidades tem dificultado muito o trabalho dos professores nessas classes, chegando ao ponto de inviabilizar a docência regular em alguns casos.

A presença de muitos e diversos estudantes nas classes regulares de anos iniciais, sem a respectiva adequação das condições de trabalho nesses contextos, expõe algumas contradições. De um lado, as políticas educacionais e as diretrizes pedagógicas da SEEDF, enfatizam a importância do atendimento individualizado e do respeito à diversidade como princípios fundamentais da educação contemporânea, esperando do professor produtividade e qualidade educacional. De outro lado, as condições reais das salas de aula, com muitos alunos e com a presença de muitos estudantes diversos sem o apoio adequado, tornam muito difícil para o professor viabilizar atendimentos individualizados e resultados de qualidade.

A falta de apoio à inclusão foi um problema recorrentemente citado pelos professores que fizeram parte desta pesquisa. Atualmente, nas escolas públicas de anos iniciais ligadas à SEEDF, o número de pessoas de apoio à inclusão, sejam monitores ou Educadores Sociais Voluntários (ESV), é muito inferior ao que seria necessário para atender às demandas das Escolas Classe. A pesquisa identificou que, além de haver poucos monitores concursados e Educadores Sociais Voluntários (ESV) contratados na rede, com relação ao número que seria

necessário, também há problemas quanto à identificação dos estudantes que, de fato, precisam desse apoio individualizado. Nas Escolas Classe, observou-se que há muitos estudantes que não estão devidamente diagnosticados por laudos médicos oficiais, mas que também precisariam de pessoas para apoiá-los nos momentos das aulas nas classes inclusivas.

Em geral, essas crianças não são incluídas nos critérios de redução de turmas das Escolas Classe da SEEDF, tampouco têm garantido o seu direito à monitores ou educadores de apoio. Contudo, ainda outro agravante foi verificado: mesmo que os estudantes ENEEs tenham oficialmente direito e acesso a pessoas de apoio em uma quantidade que poderia ser considerada adequada, o apoio disponibilizado nas escolas da região ainda seria insuficiente, porque os monitores e educadores não podem acompanhar trabalhos pedagógicos junto aos estudantes. A sua função, atualmente, está limitada à auxílios relacionados à higiene, locomoção e alimentação desses alunos.

O fato de monitores ou educadores não poderem dar um suporte também pedagógico dentro e fora das salas de aula foi enfaticamente relatado pelas professoras que participaram dos grupos focais como sendo um problema grave, que desconsidera as necessidades reais da inclusão no contexto das classes regulares inclusivas. Segundo elas, um apoio pedagógico complementar, sob o comando do professor regente da classe, é essencial para que os trabalhos pedagógicos possam ser desenvolvidos nas classes inclusivas de forma minimamente satisfatória.

A título de exemplificação, pode-se observar o relato da professora Kiara (nome fictício) durante o desenvolvimento do grupo focal. Em sua turma há um estudante bastante difícil e desafiador, às vezes até agressivo, que apresenta dificuldades tanto de aprendizagens, quanto de comportamento e que, portanto, precisaria de uma pessoa de apoio exclusivo que tivesse atribuições também pedagógicas. Nesse caso, uma pessoa de apoio com funções limitadas à higiene, locomoção e alimentação “não atende às necessidades” do estudante e da turma, relata a professora.

Na turma da professora Kiara, além desse aluno, há mais três estudantes identificados como ENEEs e outros quatro sem laudos definidos, mas que também apresentam dificuldades de aprendizagem e comportamentais, necessitando de apoio pedagógico. Diante dessas demandas específicas, tanto pedagógicas quanto comportamentais, torna-se inviável que o professor da turma consiga atender de forma satisfatória a todos os estudantes sozinho. Sendo assim, para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido com um mínimo de qualidade, a turma

precisaria de, no mínimo, duas (2) pessoas de apoio aos seus estudantes, em tempo integral durante a aula.

A situação de falta de pessoas de apoio geral e pedagógico à inclusão compromete a qualidade da inclusão para o aluno com necessidades educacionais específicas e o trabalho pedagógico do professor com toda a turma. Dessa forma, no caso da turma da Kiara, apenas observando esse aspecto da falta de pessoas de apoio à inclusão, pode-se verificar um nível muito alto de intensificação laboral, que já tem se apresentado para ela como uma situação geradora de adoecimento.

A realidade da turma da Kiara poderia ser considerada uma exceção, contudo, a pesquisa indicou que não se trata de um caso isolado. Nas 4 escolas que fizeram parte deste estudo empírico, foram verificados vários outros casos parecidos com esse. Tendo por base as oitenta e oito (88) turmas dos professores que responderam ao questionário aplicado, 8% delas apresentaram um nível de intensificação com relação à falta de pessoas de apoio à inclusão, tal como a turma da professora Kiara.

A partir dos dados coletados, como um exercício exploratório, buscou-se mensurar o nível de intensificação das oitenta e oito (88) turmas, observando especificamente o aspecto da carência de pessoas de apoio à inclusão e da superlotação em cada uma dessas turmas. Os resultados que se apresentaram foram os seguintes:

Níveis de intensificação com relação à existência ou não de
APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR (em 88 turmas avaliadas)

NÍVEIS DE INTENSIFICAÇÃO	Número de Professores/ Turmas	Porcentagem
INEXISTENTE	13	15%
BAIXO	30	34%
MÉDIO	14	16%
ALTO	24	27%
MUITO ALTO	7	8%

Quadro 17: Níveis de intensificação quanto ao apoio à inclusão

Portanto, do total de turmas avaliadas, em treze (13) delas não havia aparentemente uma falta de pessoas de apoio à inclusão, ou porque não havia ENEEs nessas turmas, ou pela presença de pessoas de apoio em número adequado para essas turmas.

Em quarenta e quatro (44) do total de turmas avaliadas, verificamos uma carência parcial de pessoas de apoio à inclusão, relacionada a níveis “baixos” ou “médios”, portanto mais “esporádicos” de carência de apoio escolar.

Por outro lado, em vinte e quatro (24) turmas, compondo 27% do total de turmas avaliadas, a intensificação quanto à falta de pessoas de apoio à inclusão se apresentou em nível considerado “alto”, indicando que, em cada uma dessas turmas, havia a falta de uma (1) pessoa (segundo parâmetros mínimos) de apoio em tempo integral.

Por fim, em sete (7) turmas dentro do total de 88 (8% das turmas) foi identificada uma intensificação em nível “muito alto”, constando a falta de duas (2) pessoas de apoio integral em cada uma delas. A turma da Kiara está entre elas. Nestes casos, observamos que a intensificação tem o potencial de até impedir que o professor realize o seu trabalho pedagógico na maior parte do tempo na sala de aula.

O quadro apresentado evidencia como a intensificação do trabalho docente tem ocorrido em diferentes níveis nas Escolas Classe da região sob os aspectos da configuração das turmas e da falta de apoio adequado à inclusão escolar. Nesse contexto também fica claro o descompasso entre o que se espera e o que se cobra do professor, com relação recursos concretos disponíveis que esses profissionais têm a fim de poder exercer sua função com propriedade, dignidade e sustentabilidade.

Quanto ao contexto de trabalho “*extraclasse*”, os resultados desta pesquisa apontaram que a intensificação laboral tem se apresentado tanto de forma quantitativa, com o incremento de reuniões, relatórios e outros trabalhos, quanto de forma qualitativa com o aumento de pressões diversas para que os professores sejam mais “produtivos” e “eficientes”, especialmente com relação aos resultados nas avaliações padronizadas externas. Nesse contexto, as principais categorias identificadas foram: o excesso de demandas administrativas burocráticas com prazos “apertados”; a falta de tempo para atender às demandas de coordenação individual (que leva o professor a trabalhar frequente em ambiente doméstico, além do tempo contratual); e a perda de autonomia para organizar e gerir o próprio trabalho.

Novos relatórios de controle externo das aprendizagens têm sido adicionados às tarefas tradicionais (e indispensáveis) de planejamento curricular “*extraclasse*”, preparação de aulas, atendimento aos pais e outras, acompanhadas de maiores pressões, responsabilizações e perdas consideráveis de autonomia. As reuniões para tratar de assuntos diversos têm se multiplicado no contexto da docência de anos iniciais. Além disso, na prática escolar analisada, pôde-se

confirmar que os respectivos ajustes de tempo e de outras condições para o desenvolvimento desses novos trabalhos não têm sido implementados com a mesma velocidade.

Com relação aos trabalhos de coordenação individual, as demandas observadas e listadas, relativas à preparação das aulas, correção de tarefas e escrita de relatórios de forma específica para as turmas, entre outras, são numerosas. Naturalmente, esses trabalhos precisam ser desenvolvidos fora dos horários de regência de classe e dos momentos de reuniões coletivas. Sendo assim, o tempo que sobra no ambiente escolar para o desenvolvimento dessas atividades mostrou-se muito curto e restrito. Por isso, “a demanda de trabalho em casa é absurda!”, afirmou a professora que participou do debate.

O professor, de forma recorrente, tem levado uma quantidade grande de tarefas para serem feitas em casa porque, no espaço escolar, não tem sido possível desenvolver os trabalhos de coordenação pedagógica, da forma como seria necessário e recomendado. Nesse contexto, os professores têm tido que, constantemente, trabalhar com a priorização das atividades que consideram mais urgentes. Diante de uma quantidade significativa de tarefas que se sobrepõem, e por uma questão de sobrevivência e garantia do seu emprego, a tendência dos professores tem sido, então, a de limitar as suas atividades ao controle da turma para que os alunos não se machuquem, e a responder às demandas administrativas obrigatórias.

Como efeito direto, a intensificação tem afetado o bem-estar e a saúde dos professores. Corroborando os estudos de Assunção e Oliveira (2009) e de Viegas (2022), a pesquisa indicou que os processos de intensificação do trabalho têm deixado os professores mais suscetíveis ao adoecimento. Nesse sentido, a pesquisa realizada apontou que, dos noventa e sete (97) professores que participaram da pesquisa, 55% disseram que “frequentemente” costumam trabalhar estando doente ou com sentimentos relevantes de mal-estar ou cansaço excessivo que, na sua opinião, estão relacionados às questões do trabalho. Ainda em relação a esse total de noventa e sete (97) professores, 21% disseram que “regularmente” tomam remédios para problemas de saúde como ansiedade, depressão ou estresse por questões que consideram estar relacionados ao trabalho.

Por outro lado, a intensificação do trabalho docente parece não contribuir para melhorar a produtividade dos professores. Os trabalhos desta pesquisa indicam que a intensificação tem dificultado a possibilidade de os professores fazerem um trabalho mais criativo, cuidadoso e bem planejado com os seus alunos. Além disso, por causa da intensificação, tem “sobrado” menos tempo para o desenvolvimento de atividades específicas de acordo com as necessidades

dos estudantes ENEEs. Portanto, a realidade observada corrobora a análise de Hargreaves (1998) de que a intensificação do trabalho docente conduz à falta de tempo para o aperfeiçoamento profissional, inibe planejamentos a mais longo prazo e dificulta a que os professores realizem trabalhos mais criativos em seu cotidiano.

Ademais, as mudanças implementadas repercutem também sobre a identidade e a profissão docente (Assunção; Oliveira, 2009). Aliadas à deterioração dos salários e das condições de trabalho, as políticas educacionais oficiais têm introduzido novas formas de controle e intensificação do trabalho docente que tomam como objeto de governo a subjetividade dos professores, especialmente das professoras. Dessa forma, a intensificação laboral tem chegado para os docentes pelo aumento de demandas objetivas de trabalho, mas também por meio de apelos subjetivos, a partir do estímulo à sentimentos de *autorresponsabilização e autointensificação*.

No entanto, esses sentimentos de responsabilização e culpa se apresentam conflituosos sendo que, ao mesmo tempo em que se cobram por um trabalho melhor para os seus alunos, elas percebem o contexto de precariedade em que precisam desenvolver o seu trabalho, por exemplo, com relação à falta de pessoas de apoio escolar em número e da forma que seria adequada. Corroborando as análises de Assunção e Oliveira (2009), observou-se, então, que o sofrimento no contexto do trabalho docente parece relacionado também a conflitos entre a vontade de bem fazer o seu trabalho e a necessidade de cumprir as regras administrativas da instituição, mesmo que não concordem com elas.

Quanto a outras percepções dos professores de anos iniciais sobre a intensificação laboral vivenciada nos últimos anos, muitos deles demonstraram nos grupos focais que se sentem desvalorizados profissionalmente, desconsiderados, desrespeitados e impotentes diante das condições de trabalho a que estão submetidos atualmente. Segundo as professoras que participaram dos debates, o desrespeito se sobressai de diversas formas no seu contexto atual de trabalho nas Escolas Classe: pela sobrecarga “absurda” de trabalho, pela desorganização da SEEDF quanto às demandas compulsórias que chegam com prazos “impossíveis”, pela falta de apoio à inclusão, por situações de falta de empatia por parte de alguns gestores escolares e pela desvalorização salarial.

A violência também é descrita pelas professoras principalmente com relação às condições inadequadas para o exercício de um trabalho de qualidade, a ausência de um tratamento mais humanizado tanto para docentes quanto para estudantes, as interferências

externas no trabalho pedagógico e os problemas sociais que se manifestam nas escolas resultando em diversas formas de agressão física e psicológica. Diante desse cenário, algumas das professoras que participaram dos debates manifestaram abertamente o desejo de deixar o trabalho docente na Secretaria de Educação assim que possível.

Uma análise mais ampla dos resultados da pesquisa realizada nas escolas da região apontou para a existência de processos relacionados à colonização do tempo de trabalho dos professores, especialmente nos contextos “*extraclasse*”, e à alienação das atividades docentes a partir de controles externos. Aparentemente, sob a justificativa de melhorar a eficiência e a produtividade, o trabalho docente nas Escolas Classe que fizeram parte desta pesquisa vem sendo progressivamente submetido a processos diversos de controle e racionalização, inclusive com a ajuda de sistemas informatizados.

A realidade observada revela processos de colonização do trabalho docente, conforme descrito e analisado por Hargreaves (1998). A “colonização” do tempo de trabalho dos professores está relacionada ao fato de que momentos que antes eram destinados ao planejamento pedagógico autônomo, à reflexão e ao cuidado com os alunos, agora têm sido destinados ao atendimento de outras demandas determinadas de forma externa. Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, verificou-se que a maior parte tempo de trabalho “*extraclasse*”, destinado à coordenação pedagógica, tem sido consumido por atividades determinadas e orientadas pelos gestores externos. Como consequência, muito pouco espaço e tempo para trabalhos discricionários e autônomos tem restado aos professores regentes de classe

Além disso, nas Escolas Classe que fizeram parte desta pesquisa, foi possível observar que as reuniões coletivas orientadas pelos gestores têm ficado mais extensas e intensas, ocupando um espaço que vai além do período semanal reservado inicialmente para essas atividades. Os relatórios têm ficado mais minuciosos e um número maior de palestras e cursos têm sido inseridos no rol de tarefas compulsórias para os professores que trabalham nas Escolas Classe. Além disso, parte do tempo destinado aos trabalhos individuais também tem sido tomada por atividades relativas ao acompanhamento externo das aprendizagens. Essa situação indica uma perda significativa do controle dos professores sobre o currículo escolar e sobre a organização de suas práticas, em função de determinações e acompanhamentos externos, o que aponta a existência de processos de alienação do trabalho docente nesses contextos escolares.

A perda de autonomia dos professores para gerir o seu tempo de trabalho nos momentos de coordenação “*extraclasse*” foi notável nos contextos analisados, assim como a insatisfação

dos professores sobre essa situação. Sobre esse aspecto, as professoras que participaram dos grupos focais se queixaram de ter que atender à tantas demandas “burocráticas” que as deixam exaustas e sem tempo para atender a outras demandas que consideram mais urgentes e importantes. Nas suas opiniões, o tempo que precisam dedicar para essas demandas administrativas poderia estar sendo mais bem utilizado de outras formas mais produtivas e significativas para as aprendizagens dos seus alunos. Dessa forma, é possível observar que a dimensão pedagógica vai sendo progressivamente subordinada a lógica administrativa de controle externo, onde a autonomia dos professores é reduzida enquanto o foco da prática pedagógica é deslocado para o cumprimento de metas e protocolos estabelecidos por instâncias superiores.

Nessa perspectiva, verifica-se também que o poder de decisão dos professores tem estado limitado a questões práticas de organização dos trabalhos pedagógicos e administrativos, situação analisada por Mariana (2021). As reuniões e atividades de coordenação coletiva, que poderiam ser espaços de planejamento pedagógico autônomo e de construção coletiva de práticas, têm sido direcionadas para o atendimento de demandas administrativas, restando pouca margem para que os professores possam discutir questões curriculares, metodológicas ou propostas pedagógicas mais significativas para os seus alunos e mais relevantes quanto às finalidades e prioridades da educação pública nacional. Isso sem mencionar as impossibilidades de participação das professoras em instâncias de poder que possam, de fato, redefinir pressupostos essenciais da educação no Distrito Federal.

Dessa forma, é possível observar que a maneira como os trabalhos pedagógicos estão sendo geridos atualmente nas escolas públicas tem relegado aos professores um papel de executores de tarefas determinadas de forma externa, em escolas onde as prioridades educacionais também são determinadas por outros. É assim que o profissionalismo vai se tornando um tipo de profissionalismo baseado em desempenhos performáticos (Ball, 2005). A prática docente passa a ser guiada por protocolos e exigências burocráticas, e jamais pela autonomia docente ou pelas necessidades reais dos alunos.

Portanto, é notável que as políticas educacionais na atualidade, seguindo os caminhos desenhados pelos organismos financeiros internacionais, têm distanciado o ensino público brasileiro dos objetivos educacionais relativos ao desenvolvimento integral, humano e social de professores e estudantes nas escolas do país. Além de tudo, a difusão dos preceitos neoliberais tem favorecido a expansão da contratação de docentes por meio de vínculos

temporários, ao mesmo tempo em que contribui para o enfraquecimento dos sindicatos da categoria, em razão da redução do quadro efetivo nas redes públicas estaduais de ensino.

Sobre o modelo de contratação de professores pelo regime temporário, no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, esta pesquisa verificou que a intensificação do trabalho docente para os professores “temporários” nas Escolas Classe tem se apresentado de maneira sobreposta ao contexto já intensificado dos professores em geral nesses contextos escolares. Os resultados deste trabalho de pesquisa indicam que todos os focos de intensificação que atingem os professores efetivos atingem também os professores “temporários”, mas nem todos os focos de intensificação que atingem os “temporários” atingem também os efetivos. Portanto, os professores “temporários” estão em uma condição mais intensificada em relação aos efetivos sob vários aspectos.

Os professores em situação de contratação temporária na região do DF trabalham sob uma pressão constante, e com medo de rescisão contratual. Eles precisam reservar tempos que poderiam ser de descanso para estudar em preparação para os concursos públicos bianuais, pois o contrato de trabalho não é renovado caso não sejam aprovados. Professores temporários não têm direito a abonos, licenças médicas ou aposentadoria. E ainda precisam se submeter a avaliações semestrais dos seus respectivos gestores escolares – situação que os deixa mais suscetíveis a determinações autoritárias internas e externas. Tudo isso cria um ambiente de constante vulnerabilidade e aumenta o nível de intensificação laboral para esses trabalhadores.

Contudo, os professores temporários já são maioria das salas de aula de anos iniciais nas escolas públicas do Distrito Federal. Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, aproximadamente 70% dos professores regentes das classes de anos iniciais trabalham sob tal regime. Essa realidade reflete um contexto de trabalho bastante intensificado, podendo reforçar também uma desvalorização ainda maior da função da docência nos anos iniciais nas escolas da região.

Uma abordagem crítica, de base histórico-dialética, das análises desenvolvidas a partir dos trabalhos no âmbito da pesquisa realizada corroborou a visão de Evangelista (2017) de que a escola pública e os professores na atualidade se encontram sob condições trágicas, sob vários aspectos. Segundo a autora, as atuais políticas educacionais, amparadas pelo que chamou de “Capital Educador”, têm transformado o professor em um profissional a serviço da difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada. O bom professor agora, afirma, é aquele “reconvertido” que se limita a formar mão de obra majoritariamente destinada ao trabalho

simples. Os “bons alunos” são aqueles que tiram boas notas em avaliações padronizadas, ainda que não apresentem habilidades de criatividade, nem de pensamento autônomo.

O “bom professor”, agora, é aquele “multifuncional” e permanentemente “aprendiz”, que está sempre maleável e disposto a aprender novas técnicas de ensino de acordo com as orientações dos gestores externos, o que não envolve o desenvolvimento de uma autonomia própria e crítica. É bom aquele professor que não é politizado e não questiona as “ordens superiores”, ainda que o que esteja sendo determinado não apresente sentido algum. O “bom professor” é aquele que aceita de bom grado ser responsabilizado por todos os problemas educacionais e sociais, inclusive.

Nesse contexto, dentro de uma engrenagem capitalista cruel, os professores devem ser como os funcionários de qualquer empresa que busca apenas lucro, trabalhando intensamente, sem descanso, sob ordens diretas, controles rígidos e condições adversas, e sem tempo para pensar sobre a sua condição de trabalho intensificado e precarizado. E que não sejam capazes de se organizar coletivamente em sindicatos ou grupos outros.

Diante do cenário geral observado nas escolas públicas de anos iniciais na região do Distrito Federal, à luz das análises teóricas sobre intensificação, precarização, colonização e alienação do trabalho docente que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa, fica evidenciada uma necessidade urgente de busca caminhos que possam possibilitar a superação dos problemas identificados.

Buscando inspiração nos ensinamentos de Paulo Freire, resgata-se a premissa de que “somos seres condicionados, mas não determinados” (Freire, 2016, p. 20). Assim, reafirma-se o entendimento de que estamos em uma posição de sujeitos históricos e que somos capazes de intervir criticamente na realidade, por mais impossível que isso pareça, tendo em vista o atual cenário das escolas públicas no Brasil. Faz-se necessário reconhecer que as condições presentes não são definitivas e nem intransponíveis e que outros caminhos são possíveis.

Então, assumindo que o modelo neoliberal não constitui a única forma possível e viável de organizar e gerir a educação nacional, defende-se que mudanças são necessárias e urgentes, em busca de uma escola pública de qualidade integral humanizada e humanizadora para estudantes e professores. Nesse sentido, questionamentos relativos ao currículo, avaliações externas, objetivos e finalidades do ensino e da escola, precisam ser levantados, inclusive pelos professores nas reuniões coletivas escolares locais.

Para isso, é preciso que os professores tenham espaço, tempo e condições gerais de trabalho e de saúde que possibilitem a sua participação ativa nas discussões sobre os grandes temas da educação nacional. É preciso que as redes escolares brasileiras retomem a prioridade pela contratação de professores de forma efetiva, e não temporária. É preciso que o trabalho docente esteja livre de intensificações excessivas e de precarizações diversas. Também é necessário que se direcione um olhar mais atento quanto à situação da intensificação do trabalho docente em escolas situadas em comunidades com alta vulnerabilidade social que tende a se refletir diretamente sobre a qualidade educacional nessas escolas.

É preciso que eles retomem a sua autonomia para organizar do seu próprio trabalho com os seus alunos. Não pode ser aceitável que os professores de anos iniciais sejam vistos e tratados como mero executores de um trabalho pensado por outros, especialistas externos, que muitas vezes nem conhecem a realidade local. É preciso que os professores das Escolas Classe possam opinar sobre questões diversas, inclusive sobre o currículo escolar e sobre a necessidade de tantas avaliações externas e de tantos relatórios avaliativos para controles externos.

Buscando contribuir com análises críticas da organização do trabalho docente e de intensificação laboral observada nas escolas públicas de anos iniciais ligadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, foi elaborado enquanto produto técnico desta dissertação de Mestrado um Protocolo com sugestões de ações que visam uma redução significativa da intensificação do trabalho docente nesse contexto organizacional. Fica disponibilizado, então, o Protocolo denominado “Protocolo RIT” (Protocolo de Redução da Intensificação do Trabalho) com a proposta de três (3) ações pensadas especificamente para o contexto das Escolas Classe da região.

Por fim, mediante as observações nas escolas que fizeram parte desta pesquisa, tende-se apoiar o entendimento de que a atual política educacional de base neoliberal, que estimula julgamentos, comparações e competições, tem se mostrado inapropriada, insensível e até desumana com os estudantes das escolas situadas em locais de maior vulnerabilidade social. Entende-se que, particularmente nas comunidades mais carentes, socialmente muito frágeis e desamparadas, esse tipo de política educacional pode ser extremamente cruel, inclusive porque desestimula aprendizados relacionados a uma cultura de cooperação e ajuda mútua, essencial na luta por sobrevivência e dignidade das pessoas nessas comunidades.

Não obstante, outros modelos de escola e outras formas de organização do trabalho docente são realidades possíveis. Uma escola em que a qualidade educacional não é medida exclusivamente por critérios relacionados às avaliações externas, onde os professores tenham condições para trabalhar com autonomia e sem ter que passar grande parte do seu tempo de planejamento com atividades burocráticas, é possível. Uma escola que estimula professores e estudantes a serem pessoas pensantes, criativas e cooperativas é possível. Uma escola que conserva uma valorização das artes, da cultura, da filosofia, da cidadania e de práticas comunitárias colaborativas, além das disciplinas tradicionais, é possível!

Além disso, o respeito ao profissional da docência começa por uma gestão que considera a opinião dos professores para a tomada de decisões que os afetam e afetam os seus alunos. Que consegue possibilitar condições mínimas para que eles exerçam o seu trabalho de docência com dignidade e paz. Uma escola que mantém o foco principal no respeito às pessoas e não em trabalhos administrativos e que não responsabiliza os professores por falhas estruturais sociais e gerenciais que não lhes cabem. Apoia-se, então, o entendimento de que uma gestão que respeita verdadeiramente os professores não pode se basear em desconfiança profunda e em intensificações diversas que terminam por promover mal-estar, tristeza profunda e adoecimento no contexto escolar.

Defende-se, ainda, que a escola deve ser um lugar de felicidade e de bem-estar, além de um espaço de trabalho ético e de crescimento pessoal para todos. Apoiando as análises de Domenico De Masi (2021), acredita-se que é possível que o trabalho não seja um lugar de sacrifícios infundáveis. Para ele, o trabalho, quando conciliado com estudos e lazer, pode proporcionar diversos benefícios, além de ser mais sustentável e humanizado. Assim, acredita-se que, no contexto escolar, um trabalho docente mais leve e criativo pode ser também mais assertivo e produtivo tendo em vista aprendizagens mais significativas e mais duradouras.

Portanto, há caminhos outros para que se possa construir, ou reconstruir, uma escola pública que contemple em seu currículo a formação de pessoas críticas, criativas, cooperativas e éticas, além dos conteúdos básicos de leitura, escrita e cálculo. Também há opções outras para a gestão e a organização do trabalho docente nas escolas de anos iniciais, que podem ser mais produtivas, democráticas e éticas, sem que o trabalho docente nessas escolas precise ser tão intensificado e sofrido. Mas é preciso coragem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABONIZIO, Gustavo. **Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica.** Ensino de Sociologia em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 1–28, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.
- ABREU, Roberta Melo de Andrade; CRUZ, Lorames Bispo dos Santos; SOARES, Emanuel Lima Silva. **Políticas públicas em educação e o mal-estar docente.** Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280023, 2023.
- AGÊNCIA BRASIL. **Estados perdem mais de 180 mil professores em 10 anos.** abril 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/estados-perdem-mais-de-180-mil-professores-em-10-anos>. Acesso em: 26 maio 2025.
- ALMEIDA, S. de. **Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede.** Educação em Revista, v. 36, n. 1, p. 155–174, 2020.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório.** São Paulo: Boitempo, 2015.
- ALVES, Giovanni. **Novo (e precário) mundo do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2022.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** Educação & Sociedade, v. 30, n. 107, p. 349–372, agosto 2009.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539–564, dezembro 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** CEF. Parecer nº 255/2013. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 6 ago. 2025.
- _____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- _____. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema. Brasília: Presidência da República, 2012. Resolução nº 1/2018-CEDF.

_____. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)** – Introdução. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

CAMPOS, Anderson de S. **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. São Paulo: Gráfica e Editora Positiva Ltda, 2020.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Organização e intensificação do tempo de trabalho**. Sociedade e Estado, v. 28, n. 2, p. 351–374, agosto 2013a.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Organização e intensificação do tempo de trabalho**. Sociedade e Estado, v. 28, n. 2, p. 351–374, agosto 2013b.

CARVALHO, Janaína. **Número de professores concursados nas redes estaduais é o menor em dez anos, aponta estudo**. Todos Pela Educação, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/numero-de-professores-concursados-nas-redes-estaduais-e-o-menor-em-dez-anos-aponta-estudo/>. Acesso em: 27 maio 2025.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Revista Educação e Pesquisa, v. 7, n. 7, 2011.

CIPA & INCÊNDIO. **Síndrome de burnout atinge quase 1/3 dos professores da educação básica, revela pesquisa da Unifesp**. Revista Cipa & Incêndio. Disponível em: <https://revistacipa.com.br/sindrome-de-burnout-atinge-quase-1-3-dos-professores-da-educacao-basica-revela-pesquisa-da-unifesp/>. Acesso em: 27 maio 2025.

CORREIO BRAZILIENSE. **Afastamentos acendem alerta para saúde mental nas escolas públicas**. 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2024/03/6826783-afastamentos-acendem-alerta-para-saude-mental-nas-escolas-publicas.html>. Acesso em: 22 abr. 2025.

DALL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE MASI, Domênico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

DICIONÁRIO GESTRADO: **trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

DUTRA, Francisco. **Para cada 10 professores, 7 são temporários nas escolas públicas do DF**. Metrôpoles, 5 nov. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/para-cada-10-professores-7-sao-temporarios-nas-escolas-publicas-do-df>. Acesso em: 27 maio 2025.

EVANGELISTA, Olinda. **A tragédia docente e suas faces**. In: Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379–404, junho 2012.

_____. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 348–365, abril 2013.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. **Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, p. 663–677, setembro 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADOM, Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educação & Sociedade, v. 30, n. 106, p. 63–85, abril 2009.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2021.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Políticas curriculares, Estado e regulação**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1337–1354, dezembro 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva; Instituto Antônio Houaiss, 2009.

ICL NOTÍCIAS. **Professor, já entregou as suas notas?** Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/professor-ja-entregou-as-suas-notas/>. Acesso em: 19 out. 2025.

JACQUES, A. S.; HOBOLD, M. S. **Fatores de intensificação do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 117–134, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9263>. Acesso em: 17 jul. 2025.

LENY, A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 19, n. 3, p. 777–796, 2009.

LIMA, L. C. **Elementos de hiperburocratização da administração educacional**. In: LUCENA, C. (org.). Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais. 2012. Disponível em: <https://portaltrabalho.wordpress.com/pesquisas/producao-cientifica/livros-produzidos-e-organizados-por-carlos-lucena/trabalho-e-educacao-no-seculo-xxi-experiencias-internacionais/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

MARIANA, Fernando. **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

METRÓPOLES. **Para cada 10 professores, 7 são temporários nas escolas públicas do DF**. 5 nov. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/para-cada-10-professores-7-sao-temporarios-nas-escolas-publicas-do-df>. Acesso em: 26 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Relatórios de avaliação concorrencial da OCDE: Brasil. 2023**. Disponível em:

https://www.oecd.org/pt/publications/2022/09/oecd-competition-assessment-reviews-brazil_b03cd53c.html. Acesso em: 23 abr. 2025.

_____. **Educação GPS: educação em resumo**. Atualizado em 10 set. 2024. Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41720&filter=all>. Acesso em: 15 ago. 2025.

_____. **Indicadores educacionais em foco**. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_9.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, dezembro 2004.

_____. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Vozes, 2021.

PINA, José Augusto; STOTZ, Eduardo Navarro. **Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 39, n. 130, p. 150–160, dezembro 2014.

PORTAL G1. **Brasil está entre países que menos investem em educação, aponta relatório da OCDE**. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/09/10/brasil-esta-entre-paises-que-menos-investem-em-educacao-aponta-relatorio-da-ocde.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2025.

_____. **Brasil gasta anualmente US\$ 3,6 mil por aluno da rede pública; média de países da OCDE passa de US\$ 11 mil**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/09/10/brasil-gasta-anualmente-us-36-mil-por-aluno-da-rede-publica-media-de-paises-da-ocde-passa-de-us-11-mil.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2025.

_____. **No Brasil, violência escolar mais do que triplica em 10 anos; discursos de ódio impulsionam aumento**. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/15/violencia-escolar-mais-do-que-triplica-em-10-anos.ghtml>. Acesso em: 19 out. 2025.

_____. **112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2025.

_____. **Professores temporários deveriam ser exceção nas redes estaduais, mas estudo mostra situação inversa**. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/25/professores-temporarios-deveriam-ser-excecao-nas-redes-estaduais-mas-estudo-mostra-situacao-inversa.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2025.

REVISTA CIPA UNIFEST. **Síndrome de burnout atinge quase 1/3 dos professores da educação básica**. 7 maio 2023. Disponível em: <https://revistacipa.com.br/sindrome-de-burnout-atinge-quase-1-3-dos-professores-da-educacao-basica-revela-pesquisa-da-unifesp/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SAE-DF. **Vitória do SAE-DF: Secretaria de Educação reconhece atribuições dos monitores**. Disponível em: <https://www.saedf.org.br/index.php/noticia/vitoria-do-sae-df-secretaria-de-educacao-reconhece-atribicoes-dos-monitores/>. Acesso em: 19 out. 2025.

SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020/2021.

SALLORENZO, Letícia. **Censo e a educação especial: inclusão ocorre em quantidade. E em qualidade?** SINPRO-DF. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/alunos-de-educacao-especial-inclusao-ocorre-em-quantidade-e-em-qualidade/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SARAIVA, Mariana. **Afastamentos acendem alerta para saúde mental nas escolas públicas**. Correio Braziliense – Cidades DF. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2024/03/6826783-afastamentos-acendem-alerta-para-saude-mental-nas-escolas-publicas.html>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Conselho de Educação do Distrito Federal**. Resolução nº 1/2018-CEDF. Brasília: CEDF, 2018.

_____. **Currículo em movimento para a educação básica**. Brasília, DF, 2018. Manual da Secretaria Escolar. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-diretrizes/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

_____. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-diretrizes/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

_____. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-diretrizes/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

_____. **Projeto político pedagógico: PPP das escolas**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 13 out. 2025.

_____. **Qualidade de vida e bem-estar no trabalho**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/qualidade-de-vida-e-bem-estar-no-trabalho-2/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SOUZA, Davisson; FERNANDES, Bárbara. **Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 123–141, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cadernos CEDES, v. 29, n. 78, p. 216–226, agosto 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: a avaliação institucional participativa como estratégia**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2022.

SOUZA, Davisson; FERNANDES, Bárbara. **Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 123–141, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Número de professores concursados nas redes estaduais é o menor em dez anos**. 25 abr. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/numero-de-professores-concursados-nas-redes-estaduais-e-o-menor-em-dez-anos-aponta-estudo/>. Acesso em: 26 maio 2025.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICININI, Valmíria. **Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros.** *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. esp., p. 38–46, 2007.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

VIEGAS, Moacir Fernando. **Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica.** *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e244193, 2022.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1: Quantidade de Docentes no Brasil por Tipo de Contratação 2013-2023	62
Quadro 2: Total de estudantes nas escolas classe	90
Quadro 3: Quadro Geral de Professores e Estudantes da SEEDF de 2022-2025	100
Quadro 4: Proporção de turmas e ENEEs nas escolas pesquisadas.....	101
Quadro 5: Proporção de CT nas Turmas de Escolas Pesquisadas	103
Quadro 6: Quadro de Profissionais de Apoio nas Escolas Pesquisadas	104
Quadro 7: Resultados do Questionário, Parte 1 gráficos de pizza.....	200
Quadro 8: Tabela de Referência Nível Mínimo de Suporte, NMS.....	114
Quadro 9: Gráfico dos Resultados Gerais NMS, Questionário, Parte 2.....	115
Quadro 10: Quadro Geral de palavras e expressões, Grupos Focais Erro! Indicador não definido.	
Quadro 11: Perfil da turma da Kiara.....	120
Quadro 12: Perfil da Turma da Islene.....	120
Quadro 13: Perfil da turma da Aline.....	121
Quadro 14: Relato da professora Kiara	123
Quadro 15: Percepções sobre a Sobrecarga de Trabalho na Escola Classe	138
Quadro 16: Tabela de Referência NMS	158
Quadro 17: Tabela NMS	159
Quadro 18: Contextos de Intensificação identificados na pesquisa empírica.....	170
Quadro 19: Níveis de intensificação quanto ao apoio à inclusão	172

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
 ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
 APAM – Associação de Pais e Mestres
 BM – Banco Mundial
 BNCC – Base Nacional Comum Curricular
 CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (órgão de apoio ao sistema de avaliações externas)
 CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal
 CENSO- DF – Censo Demográfico
 CRE – Coordenação Regional de Ensino
 CT- Contrato Temporário
 DF – Distrito Federal
 DF - Deficiência Física
 DI – Deficiência Intelectual
 EaD - Educação à Distância
 EAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
 EC – Escola Classe
 ENEE – Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
 ESV – Educador Social Voluntário
 EUA – Estados Unidos da América
 FE – Faculdade de Educação
 IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
 INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 LAI – DF - Lei de Acesso à Informação do Distrito Federal
 NGP – Nova Gestão Pública
 NMS – Número Mínimo de Suporte (Tabela)
 OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 ONG – Organização Não Governamental
 PPP – Projeto Político Pedagógico (das escolas)
 RAV – Relatório de Avaliação individual do aluno
 SAA – Sala de Apoio à Aprendizagem
 SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
 SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
 SIC -DF - Serviço de Informação ao Cidadão do Distrito Federal
 SIPAE -DF - Sistema de Integração Planejamento e Administração Escolar (Plataforma de gestão)
 SR – Sala de Recursos
 TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
 TEA – Transtorno do Espectro Autista
 TLCE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (autorização para pesquisa)
 TOD – Transtorno Opositor Desafiador
 UnB – Universidade de Brasília

APÊNDICES

Apêndice A - TCLE

Tema: “A intensificação do trabalho do professor de iniciais em escolas públicas do Distrito Federal”

Pesquisadora: Soraia Gomes Araujo Sampaio Pereira TEf: 98188-0940, sol.gasp@hotmail.com

ICH Campus Darcy Ribeiro, telefones 61 3107-1592; 3107-1507 E-mail: cep_chs@unb.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo.

O tema desta pesquisa é “a intensificação do trabalho do professor de anos iniciais em escolas públicas do Distrito Federal” e tem como objetivo compreender o fenômeno da intensificação laboral nesse contexto e buscar formas de melhorar as condições de trabalho do professor de anos iniciais.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: observações em contextos de coordenação coletiva, questionário com duração de aproximadamente 12 minutos. Além disso, caso queira, poderá comparecer em uma discussão ON LINE sobre o tema em dia e horário definidos pela pesquisadora, com duração de aproximadamente 60 minutos. Nesse caso, o debate precisará ser gravado e o participante poderá, se preferir, deixar a câmera desligada durante todo o tempo.

Esta pesquisa tem caráter anônimo. Nenhum comentário será identificado e nenhum nome real ou apelido será mencionado em toda a dissertação deste trabalho ou em divulgações decorrentes deste. Com este trabalho, espera-se contribuir para a melhoria das condições de trabalho do professor de anos iniciais nas Escolas Classe da região.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo de qualquer tipo. Além disso, não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

É garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações coletadas nesta pesquisa, inclusive sobre os resultados e sobre as conclusões deste trabalho que poderão ser apresentados em eventos acadêmicos e publicados em revistas científicas. Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável.

Declaração de Consentimento. Concordo em participar deste estudo,

Nome do participante _____	Assinatura do participante _____	Data: ____/____/____
-------------------------------	-------------------------------------	----------------------

Eu, Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura do Pesquisador	Data: ____/____/____
------------------------------------	----------------------

Apêndice B - Roteiro Observação do Trabalho Coletivo

Roteiro estruturado para observações gerais do trabalho coletivo

Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

Escola: _____ Data: _____ Pesquisadora: _____

Quantidade de CLASSES REGULARES		
Quantidade de CLASSES ESPECIAIS		
Quantidade de professores EFETIVOS em regência		
Quantidade de professores TEMPORÁRIOS em regência		
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes regulares		
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes Especiais		
Número de Educadores Sociais Voluntários ou monitores (ativos)	(<u> </u>) em tempo parcial (<u> </u>) em tempo integral	

Dias	Atividades que costumam ser desenvolvidas
Coordenações às 3 ^{as} feiras	
Coordenações às 4 ^{as} feiras	
Coordenações às 5 ^{as} feiras	
Cursos externos? Quando?	
Palestras e pequenos cursos?	

Qual a disponibilidade prevista do tempo para os trabalhos de coordenação individual?

A escola trabalha com apostilas? () Sim () Não

O planejamento semanal e diário é feito em conjunto com as turmas da mesma série?

() Sim () Não

As avaliações são as mesmas para todas as turmas do mesmo ano? () Sim () Não

OBS: _____

Apêndice C - Roteiro Observação do Trabalho Individual

Roteiro estruturado para observações gerais do trabalho individual

Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

ATIVIDADES INDIVIDUAIS do Trabalho docente				
Bimestrais ou anuais				
RAV bimestral				
Relatórios de adequação Curricular dos alunos <u>ENEEs</u>				
DIÁRIO de classe (preenchimento fora da regência).				
Relatório diagnóstico da turma no DIÁRIO (inicial e final)				
RELATÓRIO resumido da turma para o Conselho de Classe.				
SAEB e Sipae DF atividades sobre as avaliações externas (horário de coordenação).				
MURAI, organização e planejamento (horário de coordenação).				
FESTAS ou EVENTOS: planejamento e preparação (horário de coordenação).				
REFORÇO escolar individualizado, Eventual ou regular? (horário de coordenação).				
Atendimento eventual a PAIS de alunos (horário de coordenação).				
Outros:				
Semanais				
Preparação de aulas semanais , planejamento e organização de materiais				
ATIVIDADES diferenciadas para os <u>ENEEs</u> .				
Correção de PROVAS, CADERNOS e REDAÇÕES ...				
Pesquisas diversas para melhorar As aulas etc.				
Outros:				

Apêndice D - Questionário: perguntas gerais

Tema: "A intensificação do trabalho do professor de iniciais em escolas públicas do Distrito Federal"
 Pesquisadora: Soraia Gomes Araujo Sampaio Pereira TEL: 98188-0940, sol.gasp@hotmail.com
 ICH Campus Darcy Ribeiro, telefones 61 3107-1592; 3107-1507 E-mail: cep_chs@unb.br

QUESTIONÁRIO

Este questionário é sobre o trabalho do professor de anos iniciais nos contextos "em classe" e "extraclasse", em relação a aspectos como saúde, cansaço, organização das coordenações individuais e coletivas, sobrecarga de trabalho etc. O tempo para preenchê-lo é de aproximadamente 10 minutos.

Desde já agradecemos a sua participação. Ela é muito importante!

Escola: _____	Ano/série de atuação: _____	Data: ____/____/____
Tempo de trabalho na SEEDF: _____	Situação atual: ☐ Contrato Temporário ☐ Efetivo	

- Na sua opinião, o trabalho docente na SEEDF tem ficado mais intenso, desgastante e exaustivo?
☐ NÃO ☐ SIM, UM POUCO ☐ SIM, MUITO
- Você costuma ter a sensação de que o seu trabalho nunca termina?
☐ NÃO ☐ SIM, ÀS VEZES ☐ SIM, FREQUENTEMENTE
- Você costuma ter tempo durante os horários de coordenação individual na escola para corrigir as tarefas dos seus alunos e preparar atividades diferenciadas para a sua turma?
☐ NÃO, NUNCA ☐ RARAMENTE ☐ SIM, FREQUENTEMENTE
- Você costuma ter tempo durante os horários de coordenação individual para fazer pesquisas diversas buscando complementar e enriquecer as suas aulas?
☐ NÃO, NUNCA ☐ RARAMENTE ☐ SIM, FREQUENTEMENTE
- Você costuma levar trabalho para fazer em casa?
☐ NÃO ☐ SIM, ÀS VEZES ☐ SIM, FREQUENTEMENTE
- Se SIM na questão 5, em média, quantas horas você costuma trabalhar em uma SEMANA COMUM?
☐ De 1 até 6 horas ☐ De 7 até 9 horas ☐ Acima de 9 horas
- Se SIM na questão 5, em média, quantas horas você costuma trabalhar fora do ambiente escolar em épocas de FINAL DE BIMESTRE?
☐ De 1 até 6 horas ☐ De 7 até 9 horas ☐ Acima de 9 horas
- Nos últimos anos, em escolas da SEEDF, alguma vez o(a) diretor(a) ou coordenador(a) solicitou, ou sugeriu, que você DEIXASSE DE IR A CURSOS EXTERNOS para ficar na escola e participar de reuniões ou atividades outras?
☐ NUNCA ☐ SIM, ALGUMAS VEZES ☐ SIM, VÁRIAS VEZES

Apêndice E - Questionário: formulário NMS

Complemento do questionário
 “A intensificação do trabalho do professor nos anos iniciais de escolas públicas do Distrito Federal”
 Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

Sobre a necessidade de pessoas de apoio pedagógico à inclusão escolar

Escola: _____	Ano/série: _____	Data: _____
Total (atual) de estudantes na turma: _____	Total de <u>ENEEs</u> : _____	Total (atual) de pessoas de apoio geral: () Em tempo integral () Em tempo parcial

- 1- Com base no quadro NSS apresentado abaixo, preencha a tabela que se segue, indicando cada Estudante com Necessidades Educacionais Específicas (ENEEs) atualmente matriculado na sua turma e seu diagnóstico. Depois marque, segundo a sua avaliação, quantas pessoas de apoio são necessárias à inclusão de cada um deles. Então responda ao que se pede.

Tabela NMS: NÍVEL NECESSÁRIO DE SUPORTE à inclusão escolar

Suporte 1	O estudante necessita de <u>POUCA AJUDA DIFERENCIADA</u> na rotina das aulas regulares. Faz algumas atividades com autonomia, no entanto são necessárias adaptações curriculares, de espaço, tempo, letra maior ou outras. Necessita de apoio exclusivo apenas ocasionalmente durante as aulas.
Suporte 2	O estudante precisa de <u>AJUDA MODERADA</u> em geral na rotina das aulas regulares. Necessita de ajuda para regular o seu comportamento e/ou de importantes adaptações curriculares. Necessita de 1 pessoa de apoio pedagógico direto ou indireto na maior parte do tempo durante as aulas.
Suporte 3	O estudante necessita de <u>AJUDA CONSTANTE E EXCLUSIVA</u> para regular o seu comportamento e/ou para fazer as atividades escolares em geral. A sua inclusão na sala de aula regular requer importantes e constantes adaptações curriculares. Necessidade de 1 pessoa de apoio pedagógico exclusivo e em tempo integral.

Tabela indicativa do NMS: NÍVEL MÍNIMO DE SUPORTE à inclusão escolar da turma

ENEE	Diagnóstico	Nível de suporte recomendado pelo professor Em acordo com coordenador escolar
1º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3
2º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3
3º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3
4º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3
5º		Nível de SUPORTE: () 1 () 2 () 3

- 2- Você tem curso ou cursos para trabalho com os estudantes ENEEs?
 () SIM, AO MENOS UM () SIM, VÁRIOS () NÃO
- 3- Como você considera as suas condições atuais nas Escolas Classe da SEEDF para fazer um bom trabalho com os estudantes ENEEs?
 () ÓTIMAS () BOAS () RUINS () PÉSSIMAS

Apêndice F - Roteiro do Grupo Focal

Roteiro para o GRUPO FOCAL

“A intensificação do trabalho do professor de anos iniciais em escolas públicas do Distrito Federal”

Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

Data da entrevista: _____ Pesquisadora: _____

Roteiro

Esta entrevista versará sobre o trabalho do professor de anos iniciais das Escolas Classe do Distrito Federal, sobre as suas condições de trabalho e eventuais situações de intensificação e sobrecarga nesse contexto.

O tempo de duração desta discussão será de 50 minutos. Depois desse horário, quem quiser, pode sair desta roda de conversa, e, se a maioria quiser, estendemos esse prazo por mais 20 minutos, no máximo.

Desde já agradeço a sua participação. Ela é muito importante para tentarmos buscar formas de melhorar as condições de trabalho do professor de anos iniciais nas Escolas Classe.

Primeiramente, relembro que se trata de uma pesquisa voluntária, anônima e sem nenhum tipo de retribuição monetária. Quaisquer citações na dissertação da pesquisa ou em outras publicações será feita usando nomes fictícios e, a qualquer momento, vocês participantes voluntários podem se retirar da sala de conversas.

Outro ponto importante é confirmar se todos, e cada um, concorda que esta discussão seja gravada. Caso algum professor prefira, não precisa ligar a câmera. Pode somente falar a sua opinião quando desejar de acordo com a ordem solicitada de falas.

Peço também para mantermos uma organização na hora de falar, deixando que cada um possa se expressar livremente, um de cada vez, seguindo a ordem das “mãozinhas” levantadas. Eu vou apenas controlar um pouco o tempo, para que todos possam falar, por isso peço a compreensão de todos e que sejam objetivos nas colocações.

Então, agora, vou explicar o nosso roteiro. Primeiro, falaremos sobre o trabalho docente com foco nos trabalhos realizados EM CLASSE, depois sobre as demandas de trabalho EXTRACLASSE, NO HORÁRIO DE COORDENAÇÃO, e, por último, para concluir, pedirei que vocês comentem sobre a influência da equipe da direção escolar para a intensificação dos trabalhos na escola.

Para falar sobre cada uma dessas questões, nós teremos em torno de 15 ou 20 minutos.

1- Sobre o trabalho EM CLASSE:

Na opinião de vocês, o que torna mais difícil o trabalho docente EM CLASSE atualmente?

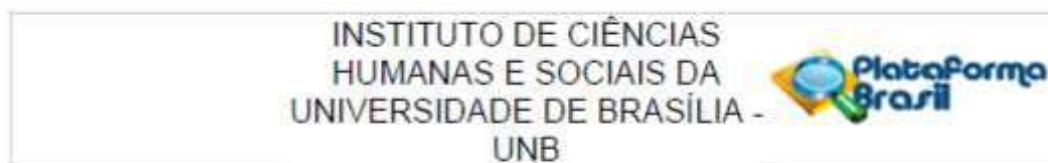
2- Sobre o trabalho EXTRACLASSE:

O que vocês acham sobre o trabalho docente nos horários de COORDENAÇÃO (individual e coletiva)? As reuniões costumam ser produtivas e tranquilas? Vocês costumam levar trabalhos para fazer em casa?

3- A direção da escola costuma fazer diferença em relação à intensificação do trabalho docente nas Escolas Classe?

“Mesmo o trabalho docente em todas as Escolas Classe sendo bastante padronizado, com horários de cursos e reuniões coletivas iguais em todas elas e com demandas determinadas e padronizadas também de modo centralizado pela SEEDF, a direção da escola pode fazer diferença quanto à intensificação do trabalho docente? De que forma?”

Apêndice G - Parecer Consubstanciado do CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL

Pesquisador: SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88851125.0.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.801.103

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL da Pesquisadora Responsável: SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA

Objetivo da Pesquisa:**Hipótese:**

A partir de mudanças organizacionais implementadas nos últimos anos no contexto do trabalho escolar nos anos iniciais em escolas públicas do Distrito Federal o trabalho do professor vêm sofrendo uma forte intensificação. No entanto, aparentemente, essa intensificação vem sendo confundida com processos de profissionalização, o que poderia explicar a relativa aceitação da intensificação do trabalho por parte dos professores envolvidos. Entende-se que a intensificação pode trazer e vem trazendo consequências negativas diversas que incluem o adoecimento do trabalhador

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.801.103

e a perda de qualidade quanto aos resultados do trabalho.

Objetivo Primário:

Compreender o fenômeno da intensificação do trabalho docente no âmbito organizacional dos anos iniciais em escolas públicas no Distrito Federal,

e identificar contextos e percepções dos professores de séries iniciais à cerca deste fenômeno.

Objetivo Secundário:

1- IDENTIFICAR contextos importantes de intensificação do trabalho docente *„Em Classe“*, sejam eles quantitativos ou qualitativos.

2- IDENTIFICAR contextos importantes de intensificação do trabalho docente *„Extraclasse“*, sejam eles quantitativos ou qualitativos.

3- IDENTIFICAR a percepção dos professores sobre a intensificação do seu próprio trabalho nos últimos anos.

4- REFLETIR sobre o fenômeno da intensificação, inclusive sobre suas possíveis causas e consequências, no contexto organizacional do trabalho docente de anos iniciais em escolas públicas da SEEDF.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação

na pesquisa são: utilização de um tempo do horário de coordenação para responder ao questionário e para realizar a entrevista; algum desconforto

por situações de observação ou perguntas sobre o seu trabalho. Para minimizar esses possíveis efeitos, faremos todo o possível para sermos

discretos e não interferir nas atividades e no andamento dos trabalhos escolares. Além disso, nenhum nome será transcrito em documentos, nem na

dissertação final deste trabalho de pesquisa. Assim, manter-se-á o caráter anônimo desta pesquisa.

Benefícios:

Esta pesquisa também pode trazer benefícios. Espera-se que este trabalho possa efetivamente contribuir para a melhoria das condições de trabalho

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.801.103

do professor de anos iniciais. Entendemos que uma sobrecarga de trabalho em um ambiente tão complexo quanto a sala de aula atualmente pode ser prejudicial à saúde do professor e à própria qualidade do ensino. Por isso esta pesquisa é importante. Os resultados serão enviados à Secretaria de Estado de Ensino do Distrito Federal (SEEDF) para auxiliar na proposição de medidas preventivas aos problemas relacionados à intensificação do trabalho e às suas consequências nesse contexto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Já analisado e se mantém

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou o termo de autorização da EAPE, a folha de rosto assinada pelo coordenador do PPG e atualizou o cronograma. As pendências foram atendidas.

Os demais documentos já haviam sido analisados e estão de acordo com as normas do CEPCHS

Recomendações:

Aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2543495.pdf	05/08/2025 19:25:57		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada2025.pdf	05/08/2025 19:25:05	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeanuenciainstitucionalSEEDF.pdf	26/07/2025 11:46:40	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Cronograma	Cronogramadapesquisarevisadojulho2025.pdf	26/07/2025 11:20:08	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Outros	CurriculoFernandoBomfimMariana.pdf	19/05/2025 12:58:30	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.801.103

Outros	CurriculoFernandoBomfimMariana.pdf	19/05/2025 12:58:30	PEREIRA	Aceito
Outros	CurriculoLattesPesquisadora2025.pdf	19/05/2025 12:56:41	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Outros	TLCEmailoConferido.pdf	14/05/2025 11:44:13	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CartaEncaminhamentoSoraiaCEP2025. pdf	05/05/2025 15:11:25	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Outros	CartaDeRevisaoEticaPesquisa2025.pdf	24/04/2025 21:25:38	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevistaSoraia2025.pdf	24/04/2025 21:02:38	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Outros	QuestionarioatualizadoSoraia2025.pdf	24/04/2025 21:02:10	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoIntensificacaoDoTrabalhoDocent e2025.pdf	24/04/2025 20:57:05	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito
Outros	QuadroObservacaoEstruturadaSoraia20 25.pdf	23/04/2025 22:09:15	SORAIA GOMES ARAUJO SAMPAIO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 28 de Agosto de 2025

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1502 E-mail: cep_chs@unb.br

Apêndice H - Resultados do questionário, parte 1: gráficos de pizza

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO – Outubro 2025

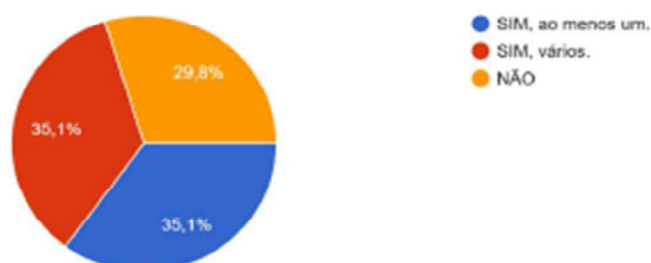
Atualmente é professor em regime de Contrato Temporário ou Efetivo?

97 respostas



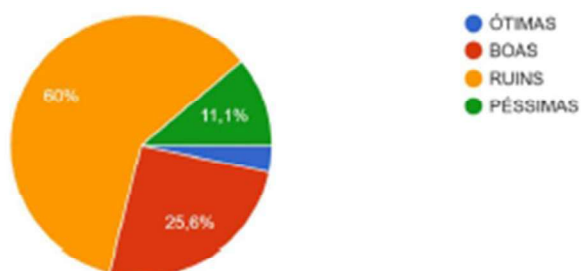
Você tem curso ou cursos para trabalho com os estudantes ENEEs em turmas regulares inclusivas?

94 respostas



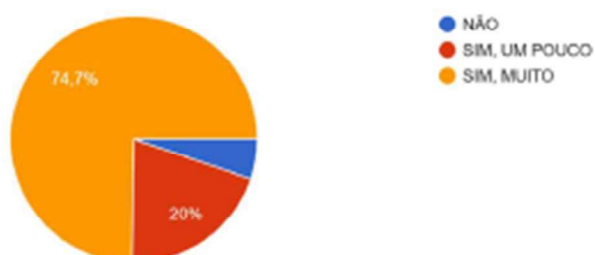
De maneira geral na SEEDF, atualmente, como você considera as condições de tempo, espaço e apoio para fazer um bom trabalho com os estudantes ENEEs?

90 respostas



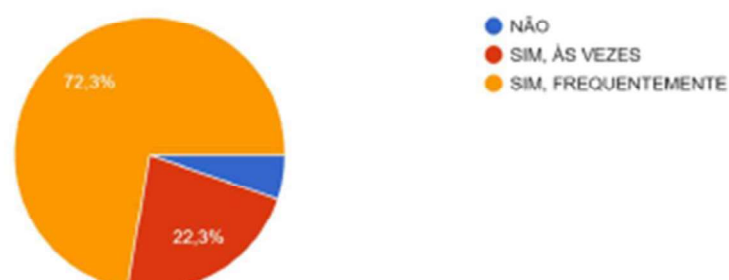
1- Na sua opinião, o trabalho docente na SEEDF tem ficado mais intenso, desgastante e exaustivo?

95 respostas



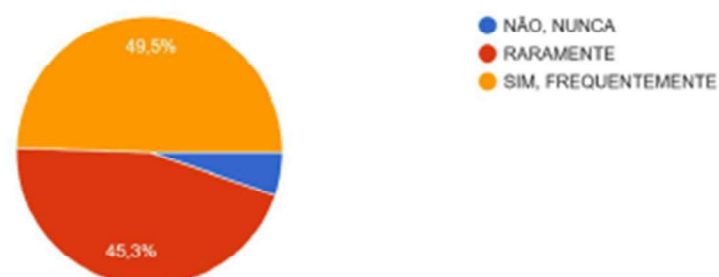
2- Você costuma ter a sensação de que o seu trabalho nunca termina?

94 respostas



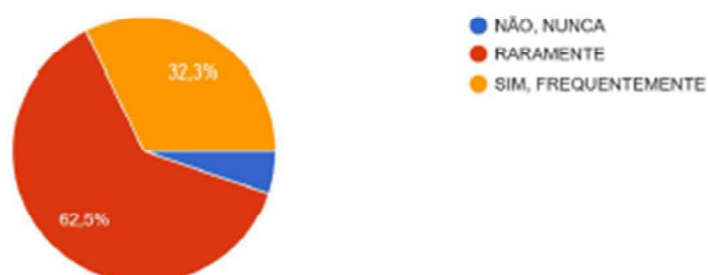
3- Você costuma ter tempo durante os horários de coordenação individual na escola para corrigir as tarefas dos seus alunos e preparar atividades diferenciadas para a sua turma?

95 respostas



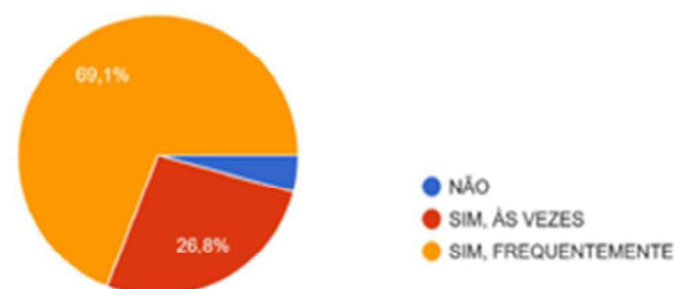
4- Você costuma ter tempo durante os horários de coordenação individual para fazer pesquisas diversas buscando complementar e enriquecer as suas aulas?

96 respostas



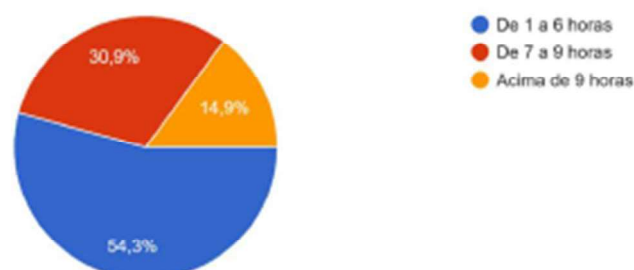
5- Você costuma levar trabalho para fazer em casa

97 respostas



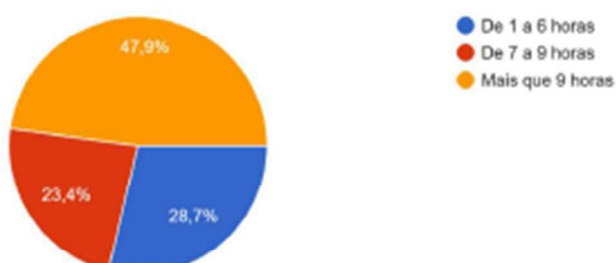
6- Se SIM na questão 5, em média, quantas horas você costuma trabalhar FORA DO AMBIENTE ESCOLAR em uma SEMANA COMUM?

94 respostas



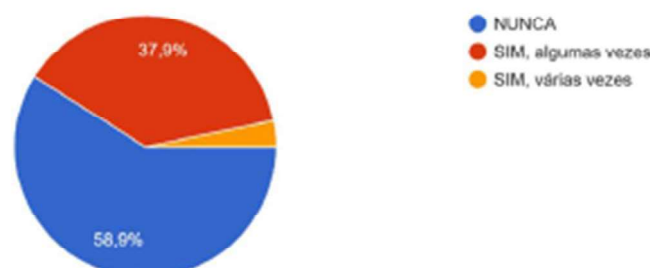
7- Se SIM na questão 5, em média, quantas horas você costuma trabalhar FORA DO AMBIENTE ESCOLAR em épocas de FINAL DE BIMESTRE?

94 respostas



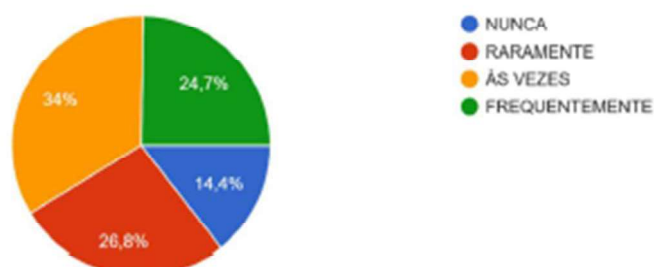
8- Nos últimos anos, em escolas da SEE, alguma vez o (a) diretor (a) ou coordenador (a) solicitou ou sugeriu que você DEIXASSE DE IR A CURSOS EXTE...a e participar de reuniões ou atividades outras?

95 respostas



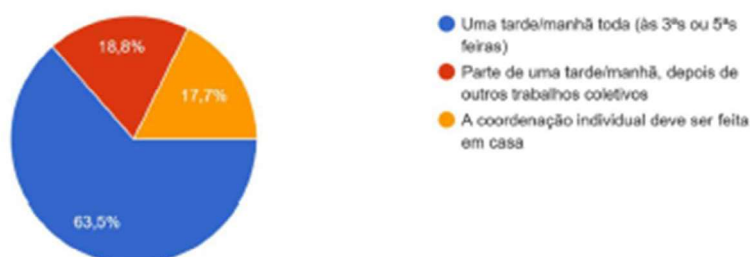
9- Com que frequência você consegue obter integralmente 15 minutos de descanso no intervalo das aulas?

97 respostas



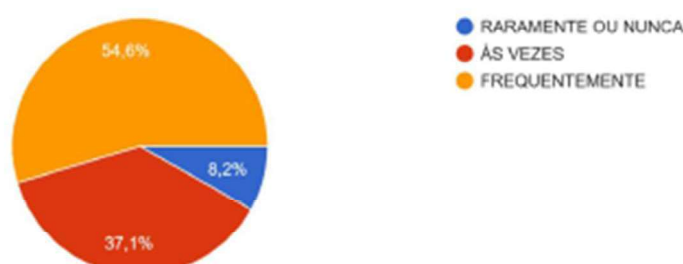
10- O tempo disponível para coordenação individual semanalmente na sua escola costuma ser de:

96 respostas



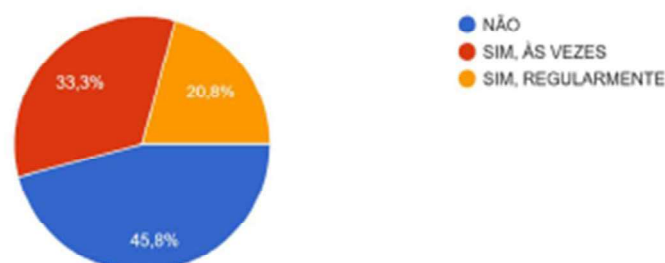
11- Você costuma trabalhar estando doente ou com sentimentos relevantes de mal-estar ou cansaço excessivo que na sua opinião estão relacionados ao exercício da sua profissão?

97 respostas



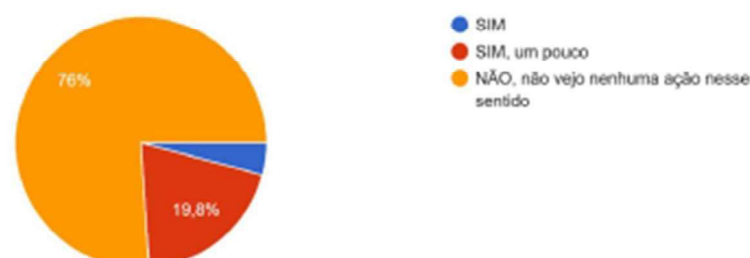
12- Você toma remédios para problemas de saúde relacionados à ansiedade, depressão ou estresse por questões que você acha que tem a ver com o trabalho?

96 respostas



13- Você acha que a SEEDF tem conseguido desenvolver ações, coletivas ou individuais, no sentido de reduzir o estresse excessivo no contexto de tra...ir os índices de adoecimento nesta rede de ensino?

96 respostas



14- Em geral na SEEDF, no exercício do seu trabalho como professor (a) de séries iniciais, você se sente mais sobrecarregado (a) e/ou cobrado (a) especialmente pelo fato de ser "temporário (a)"? Em que aspectos? (respostas diversas)

Apêndice I - Resultados do questionário, parte 2: formulário NMS

Escola		Ano escolar	CT/E	Nº alunos	Nº ENEEs	APOIO Real	APOIO Nec.	DEFASAGEM	INTENS
T	1	5	E	17	5	0	2	2	M. ALTA
T	2	5	CT	33	0	0	0	0	MÉDIA
T	3	2	E	0	0	0	0	0	?
T	4	1	CT	18	0	0	0	0	NÃO
T	5	4	CT	17	2	0	0	0	NÃO
T	6	1	E	14	2	1	1	0	NÃO
T	7	3	CT	22	0	0	0	0	NÃO
T	8	3	E	16	1	1	1	0	NÃO
T	9	1	CT	16	3	01 parcial	2	1 1/2	ALTA
T	10	2	CT	22	2	0	1	1	ALTA
T	11	2	CT	16	2	0	2	2	M. ALTA
T	12	5	CT	30	0	0	0	0	MÉDIA
T	13	1	CT	15	4	0	2	2	M. ALTA
T	14	3	CT	17	2	0	1Parcial	01 parcial	BAIXA
T	15	3	CT	15	2	0	1	1	ALTA
T	16	1	E	0	0	0	0	0	?
T	17	4	CT	16	2	01 parcial	1	01 parcial	BAIXA
T	18	2	E	0	0	0	0	0	?
T	19	1	E	23	0	0	0	0	NÃO
T	20	1	CT	17	5	1	1 1/2	01 parcial	BAIXA
T	21	4	CT	30	2	0	1 1/2	1 1/2	ALTA
T	22	2	CT	17	2	01 parcial	2	1	ALTA
T	23		CT	0	0	0	0	0	?
C	1	3	E	22	3	0	1 1/2	1 1/2	ALTA
C	2	4	CT	28	0	0	0	0	NÃO
C	3	4	CT	24	1	0	0	0	NÃO
C	5	1	CT	16	3	01 parcial	2 1/2	2	M. ALTA
C	6	1	CT	26	0	0	0	0	BAIXA
C	7	1	CT	26	0	0	0	0	BAIXA
C	8	3	CT	14	2	01 parcial	1	01 parcial	BAIXA
C	9	2	CT	19	3	01 parcial	1 1/2	1	ALTA
C	10	2	CT	26	0	0	0	0	BAIXA
C	11	4	CT	27	0	0	0	0	MÉDIA
C	12	5	CT	26	3	1	2	1	ALTA
C	13	5	CT	31	1	0	0	0	MÉDIA
C	14	3	E	27	3	0	1	1	ALTA
C	15	3	E	18	2	0	1	1	ALTA
C	16	4	CT	25	1	0	0	0	BAIXA
C	17	4	CT	25	0	0	0	0	BAIXA
C	18	4	CT	22	1	0	0	0	BAIXA
C	19	5	CT	31	0	0	0	0	MÉDIA
C	20	1	CT	24	2	0	1	1	ALTA
C	21	4	CT	26	0	0	0	0	BAIXA
C	22	4	CT	18	3	1	2	1	ALTA
C	23	5	E	22	1	0	01 parcial	01 parcial	MÉDIA
G	1	2	CT	21	3	0	1	1	ALTA

G	2	3	CT	0	0	0	0	0	?
G	3	1	CT	18	5	1	3	2	M. ALTA
G	4	2	CT	16	2	01 parcial	1	01 parcial	BAIXA
G	5	2	CT	17	2	0	1 1/2	1 1/2	ALTA
G	6	3	CT	22	3	0	1	1	ALTA
G	7	2	CT	25	0	0	0	0	BAIXA
G	8	2	CT	27	0	0	0	0	MÉDIA
G	9	3	CT	27	0	0	0	0	MÉDIA
G	10	3	E	0	0	0	0	0	?
G	11	1	E	23	2	0	1 1/2	1 1/2	ALTA
G	12	1	CT	21	4	0	2	2	M. ALTA
G	13	2	E	26	0	0	0	0	BAIXA
G	14	2	CT	26	0	0	0	0	BAIXA
G	15	2	CT	25	0	0	0	0	BAIXA
G	16	2	CT	25	0	0	0	0	BAIXA
G	17	2	CT	25	0	0	0	0	BAIXA
G	18	2	CT	26	0	0	0	0	BAIXA
G	19	3	E	28	0	0	0	0	MÉDIA
G	20	3	E	28	5	0	1	1	ALTA
G	21	2	CT	14	4	01 parcial	1 1/2	1	ALTA
G	22	3	CT	26	1	1	1	0	BAIXA
G	23	1	CT	20	3	01 parcial	1	01 parcial	BAIXA
G	24	3	CT	0	0	0	0	0	?
G	25	3	CT	26	0	0	0	0	BAIXA
G	26	1	CT	20	3	1 1/2	1 1/2	0	BAIXA
G	27	1	E	27	0	0	0	0	MÉDIA
G	28	3	E	20	3	01 parcial	2	1 1/2	ALTA
G	29	3	E	28	0	0	0	0	MÉDIA
G	30	2	E	25	0	0	0	0	BAIXA
G	31	*	E	0	0	0	0	0	?
G	32	1	E	28	0	0	0	0	MÉDIA
S	1	2	CT	27	3	0	2	2	M. ALTA
S	2	4	CT	21	2	0	1	1	ALTA
S	3	1	CT	12	2	01 parcial	1	01 parcial	BAIXA
S	4	4	CT	20	6	01 Parcial	2	1 1/2	ALTA
S	5	3	CT	16	2	01 parcial	01 parcial	0	NÃO
S	6	1	CT	20	0	0	0	0	NÃO
S	7	1	CT	20	0	0	0	0	NÃO
S	8	4	CT	26	1	1	1	0	BAIXA
S	9	4	E	27	4	01 parcial	1	01 parcial	MÉDIA
S	10	3	CT	21	4	2 1/2	3	01 parcial	BAIXA
S	11	3	CT	21	3	1	0	1	ALTA
S	12	2	CT	17	2	01 parcial	1	01 parcial	BAIXA
S	13	1	E	23	0	0	0	0	BAIXA
S	14	3	CT	27	1	0	0	0	MÉDIA
S	15	*	CT	24	0	0	0	0	NÃO
S	16	1	CT	21	3	0	1	1	ALTA

S	17	2	CT	17	3	1	1	0	NÃO
S	18	2	CT	24	3	01 parcial	2	1 1/2	ALTA
S	19	2	CT	17	3	01 parcial	1	01 parcial	BAIXA

INTENSIFICAÇÃO	nº PROF	PORCENTAGEM			PORCENTAGEM
NÃO	13	15%			
BAIXA	30	34%			
MÉDIA	14	16%			
ALTA	24	27%	ALTA E MUITO	31	35%
MUITO ALTA	7	8%			

Legenda/Forma de classificação:

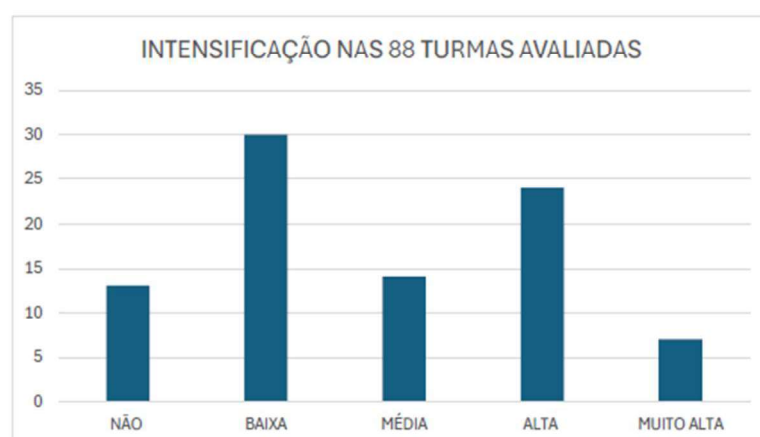
NÃO: indica um ambiente de trabalho não intensificado sob o ponto de análise.
número de alunos / ENEEs / apoio escolar

BAIXA: turmas com menos de 22 alunos com ENEEs constando
falta de apoio parcial.

MÉDIA: turmas com mais de 22 alunos com ENEEs e constando
falta de apoio parcial, ou com mais de 27 alunos no geral.

ALTA: turmas com defasagem de apoio escolar de 1 pessoa em tempo integral,
ou de 1 pessoa em tempo integral e mais outra em tempo parcial

MUITO ALTA: turmas com defasagem de apoio escolar de 2 ou mais pessoas
em tempo integral. Indica uma intensificação muito alta sob
sob o ponto de análise: número de alunos / ENEEs / apoio escolar



ANEXOS

Anexo 1 - Organização e trabalho coletivo nas 4 escolas pesquisadas

Apêndice 2 - Roteiro estruturado para observações gerais do trabalho coletivo
Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

Escola: EC 26 de Setembro Data: 24-09-25 Pesquisadora: Soraia

Quantidade de CLASSES REGULARES	51	
Quantidade de CLASSES ESPECIAIS	4	
Quantidade de professores EFETIVOS em regência	12 10	
Quantidade de professores TEMPORÁRIOS em regência	41 + 4 das CE	
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes regulares	83	
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes Especiais	8	
Número de Educadores Sociais Voluntários ou monitores (ativos)	() em tempo parcial () em tempo integral	(19 total)

Dias	Atividades que costumam ser desenvolvidas
Coordenações às 3ªs feiras	Planejamento de aulas e reuniões
Coordenações às 4ªs feiras	Leitura - planejamento e formação
Coordenações às 5ªs feiras	Reuniões e planejamento
Cursos externos? Quando?	em quinta - feira
Palestras e pequenos cursos?	em quinta - feira

Qual a disponibilidade prevista do tempo para os trabalhos de coordenação individual?
segunda e sexta - feira

A escola trabalha com apostilas? (X) Sim () Não
O planejamento semanal e diário é feito em conjunto com as turmas da mesma série? (X) Sim () Não
As avaliações são as mesmas para todas as turmas do mesmo ano? () Sim (X) Não
OBS:

** A clientela da escola é da comunidade de Jaguatinga, Bento Rios e, principalmente, do acampamento "26 de Setembro".*

Apêndice 2 - Roteiro estruturado para observações gerais do trabalho coletivo
Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

Escola: EC 65 de Celândia Data: 30-09-25 Pesquisadora: Soraia

Quantidade de CLASSES REGULARES	45	
Quantidade de CLASSES ESPECIAIS	2 CE	
Quantidade de professores EFETIVOS em regência	18	5,5 - 3 - 1 - 2
Quantidade de professores TEMPORÁRIOS em regência	28	
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes regulares	41	
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes Especiais	2	
Número de Educadores Sociais Voluntários ou monitores (ativos)	(1) em tempo parcial (2) em tempo integral	+ 2 monitores (auxiliares e 2 de sala)

Dias	Atividades que costumam ser desenvolvidas
Coordenações às 3ªs feiras	coordenação individual
Coordenações às 4ªs feiras	debates e produção
Coordenações às 5ªs feiras	geralmente reuniões
Cursos externos? Quando?	(no quinta)
Palestras e pequenos cursos?	(no quinta)

Qual a disponibilidade prevista do tempo para os trabalhos de coordenação individual?
3º e 6º

A escola trabalha com apostilas? () Sim (X) Não
O planejamento semanal e diário é feito em conjunto com as turmas da mesma série? (X) Sim () Não
As avaliações são as mesmas para todas as turmas do mesmo ano? (X) Sim () Não
OBS:

** A clientela da escola pertence à Celândia e ao nascente.*

** Os professores falam que os ESV não podem entrar (nem ajudar) nos salões de aulas. São apenas apoio geral e não pedagógico.*

Apêndice 2 - Roteiro estruturado para observações gerais do trabalho coletivo
Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

Escola: EC 01 de V. Estrela Data: 02/10/2022 Pesquisadora:

Quantidade de CLASSES REGULARES	48	
Quantidade de CLASSES ESPECIAIS	não tem	
Quantidade de professores EFETIVOS em regência	19	
Quantidade de professores TEMPORÁRIOS em regência	29	
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes regulares	5	
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes Especiais	51	
Número de Educadores Sociais Voluntários ou monitores (ativos)	(12) em tempo parcial (3) em tempo integral	9

Dias	Atividades que costumam ser desenvolvidas
Coordenações às 3ªs feiras	Planejamento
Coordenações às 4ªs feiras	Leitura / reuniões / cursos de formação
Coordenações às 5ªs feiras	Planejamento
Cursos externos? Quando?	terças e quintas
Palestras e pequenos cursos?	quarta-feira na coletiva

Qual a disponibilidade prevista do tempo para os trabalhos de coordenação individual?
De períodos em dia, 6h normais

A escola trabalha com apostilas? (X) Sim () Não
O planejamento semanal e diário é feito em conjunto com as turmas da mesma série? (X) Sim () Não
As avaliações são as mesmas para todas as turmas do mesmo ano? (X) Sim () Não
OBS:

** Os estudantes são da comunidade Estrada*
** Alguns professores reforçaram a situação de*

Apêndice 2 - Roteiro estruturado para observações gerais do trabalho coletivo
Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

Escola: EC 15 de Celândia Data: 22-10-22 Pesquisadora: Soraia

Quantidade de CLASSES REGULARES	46	
Quantidade de CLASSES ESPECIAIS	2	
Quantidade de professores EFETIVOS em regência	8	(12)
Quantidade de professores TEMPORÁRIOS em regência	31 38 + 2 CE	
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes regulares	49	49 para substituição por educadores (18 no total) - 1 EA - 51 (100% de alunos) - 1 EA - 51 (100% de alunos) - 1 EA - 51 (100% de alunos)
Total de ENEEs diagnosticados nas Classes Especiais	4	
Número de Educadores Sociais Voluntários ou monitores (ativos)	(12) em tempo parcial (3) em tempo integral	+ 1 monitor

Dias	Atividades que costumam ser desenvolvidas
Coordenações às 3ªs feiras	15 em 15 dias coordenação por meio de reuniões
Coordenações às 4ªs feiras	coletivas
Coordenações às 5ªs feiras	geralmente reuniões
Cursos externos? Quando?	3ª ou 5ª
Palestras e pequenos cursos?	na 4ª (excursão com o coletivo)

Qual a disponibilidade prevista do tempo para os trabalhos de coordenação individual?
2º e 6º período

A escola trabalha com apostilas? () Sim (X) Não
O planejamento semanal e diário é feito em conjunto com as turmas da mesma série? (X) Sim () Não
As avaliações são as mesmas para todas as turmas do mesmo ano? (X) Sim () Não
OBS:

** Quantidade educacional? Quanto? (2 num) Manter e manter*
- Palestras? NÃO (antes, mas operantes) Manter
- Palestras? SAE? (1)
- Palestras? SR? (1) (Atualmente não tem o pedagogo SR-DA)

Anexo 2 - Trabalhos individuais nas 4 Escolas Classe

Apêndice 2 - Roteiro estruturado para observações gerais do trabalho individual
 Responsável: Soraia Gomes Araújo Sampaio Pereira. Email: sol.gasp@hotmail.com

ATIVIDADES INDIVIDUAIS do Trabalho docente	EC	EC	EC 01 do estrutural	EC 15 do estrutural
Bimestrais ou anuais				
RAV bimestral	S	S	S	S
Relatórios de adequação Curricular dos alunos ENEEs	S	S	S	S
DIÁRIO de classe (preenchimento fora da regência).	S	S	S	S
Relatório diagnóstico da turma no DIÁRIO (inicial e final)	S	S	S	S
RELATÓRIO resumido da turma para o Conselho de Classe.	S	S	S	S
SAEB e Sipac DF atividades sobre as avaliações externas (horário de coordenação).	S	S	S	S
MURAI, organização e planejamento (horário de coordenação).	S	S	S	S
FESTAS ou EVENTOS: planejamento e preparação (horário de coordenação).	S	S	S	S
REFORÇO escolar individualizado, Eventual ou regular? (horário de coordenação)	-	S	S	S
Atendimento eventual a PAIS de alunos (horário de coordenação).	S	S	S	S
Outros:				
Semanais				
Preparação de aulas semanais, planejamento e organização de materiais	S	S	S	S
ATIVIDADES diferenciadas para os ENEEs.	S	S	S	S
Correção de PROVAS, CADERNOS e REDAÇÕES ...	S	S	S	S
Pesquisas diversas para melhorar As aulas etc.	S	S	S	S
Outros:	S	S	S	S

"Eles estão normalizando tomar remédios e beber muito"

"Cobrança externa"

prova de CAED - glúten na sala de aula

PSICOGÊNESE Bimestral ou mais

24-09-25 professor fazendo aluno por aluno individ.

as os professores "mais rebeldes" que não pagam? cada um sendo "obrigatório" ao mesmo tempo que de aula p/ turma.

Anexo 3 - Exemplo de formulário para avaliação individual Psicogênese

Centro de Ensino Fundamental 05 do Guará

Nome: _____

Ano/Turma: _____ Professor (a) _____ Data: ____/____/____

Psicogênese da Língua Escrita

Anotações do(a) professor(a)

() Pré-Silábico () Silábico 1 () Silábico 2 () Silábico-alfabético () Alfabético

Alfabetizado:

() A1 () A2 () A3 () A4

Ditado

1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.

Frase

Desenho



Anexo 4 - Exemplo de calendário de reuniões coletivas dos professores

☞ Cronograma 1º Bimestre 2024

19/02/2024 a 29/04/2024.

- ☐22/02- Formação Psicogênese e Mapeamento Ortográfico.
- ☐23/02- Reunião de Pais.
- ☐27/02- Aplicação do Teste da Psicogênese.
- ☐28/02- Apresentação das Equipes./ Avaliação Diagnóstica de Português.
- ☐29/02- Avaliação Diagnóstica de Matemática.
- ☐05/03- Reunião de Pais - Projeto Integral.
- ☐06/03- Projeto sobre Inclusão- Equipes.
- ☐11/03- Início do Integral.
- ☐12/03- Palestra sobre Mapas Mentais- Zaira.
- ☐03/04- Formação- Tema: RAV. (CRE).
- ☐10/04- Coletiva- Apresentação do PPP.
- ☐16/04- Apresentação dos Dados da Avaliação Diagnóstica.
- ☐17/04- Formação- Tema: Adequação Curricular.
- ☐22 a 26/04- Semana de Avaliações.
- ☐29/04- Término do 1ºBimestre.
- ☐30/04- Teste da Psicogênese/

Conselho de Classe dos 4ºs anos.

Horário: 8h/14h.

☐01/05- Feriado.

☐02/05- Conselho de Classe- 5ºs anos.

Horário: 8h/14h.

☐06/05- Entrega das Adequações curriculares e RAV 1ºbim.

Email: pedagogico.cef05guara@gmail.com

☐07/05- Conselho de Classe- Classes Especiais.

Horário: 9h/14h.

☐08/05- Coletiva sobre s Festa Julina.

☐10/05- Planetário Móvel.

☐17/05- Reunião de Pais.

☐18/05- Sábado letivo.- Aula normal.

(ref.31/05- DLM)

Anexo 5 - Exemplo de formulário para mapeamento ortográfico individual dos alunos

ANO / TURMA	MAPEAMENTO ORTOGRAFICO	INTERFERÊNCIA DA FALA	ESTUDANTE	Omissão do R em final de Palavra	
				Omissão do S em final de palavra	
				troca de E por I	
				troca de O por I	
				Troca de M por I ou U; N por I ou U em final de sílaba	
				Ditongação em sílabas terminadas por /S/ (acréscimo de I)	
				Acréscimo de I em sílaba terminada em consoante	
				Troca de L por U (Semivocalização em final de sílaba ou de palavra)	
				Troca de L por Lh	
				Redução propaparoxtona	
				Redução de gerúndio NDO por NO	
				Redução de ditongo AI por A; EI por E; OI por O	
				Redução de ditongo nasal e desnasalização	

Anexo 6 - Exemplo de formulário para acompanhamento das aprendizagens individuais – português

Professor(a): _____ Ano/Turma: _____

Avaliação Diagnóstica - 1º Bimestre- 5º ano



TABULAÇÃO

Português	Quantidade de alunos por turma	
	Alcançou	Não alcançou
Questão 1 D1 – Localizar informações explícitas em um texto.		
a) Identificar o título de um texto		
b) Compreender e identificar a divisão do texto em parágrafos.		
c) Identificar os personagens principais do texto.		
d) Identificar o (a) autora) do texto.		
Questão 2		
D6 – Identificar o tema de um texto.		
Questão 3		
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.		
Questão 4		
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.		
Questão 5		
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.		
Questão 6		
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.		
Questão 7		
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.		
Questão 8		
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.		
Questão 9		
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.		
Questão 10		
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.		
Questão 11		
D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.		
Questão 12		
D- Identificar a função dos sinais de pontuação.		
Questão 13		
D- Fazer a distinção entre letras, vogais, consoantes e em uma das letras numa palavra.		
Questão 14		
D – Organizar corretamente as palavras em ordem alfabética.		
Questão 15		
D- Segmentar palavras em sílabas, identificando semelhanças e diferenças entre os sons de sílabas iniciais, mediais e finais.		
Questão 16		
D – Identificar as sílabas tônicas das palavras.		
Questão 17		
I – Inferir uma informação implícita em um texto.		
II – Inferir uma informação implícita em um texto.		
III – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).		
IV – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).		
V – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.		

Anexo 7 - Exemplo de formulário de acompanhamento das aprendizagens individuais - matemática

Matemática	Quantidade de alunos por turma	
	Alcançou	Não alcançou
Questão 1 D- Comparar números naturais, estabelecendo relações entre os registros numéricos.		
Questão 2 D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.		
Questão 3 D- Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação e relacioná-las com deslocamentos para a direita ou esquerda.		
Questão 4 D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.		
Questão 5 Identificar as características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural.		
Questão 6 D - Reconhecer a sequência de números naturais em ordem crescente.		
Questão 7 D27 – Ler informações e dados apresentados em gráficos e tabelas.		
Questão 8 D27 – Ler informações e dados apresentados em gráficos e tabelas.		
Questão 9 D- Solucionar problemas a partir da relação lógica entre as informações.		
Questão 10 D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação.		
Questão 11 D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da subtração.		
Questão 12 D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição.		
Questão 13 D: Calcular o resultado de uma adição de números naturais. D: Calcular o resultado de uma subtração de números naturais.		
Questão 14 D: Calcular o resultado de uma multiplicação de números naturais. D: Calcular o resultado de uma divisão de números naturais.		