UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE-PPGEduC

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA

SALVADOR - BAHIA

2020

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

SALVADOR – BAHIA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

RAMOS, MICHAEL DAIAN PACHECO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA / MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS.-- Salvador, 2020.

392 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

1.Condições de trabalho docente. 2.Escola Rural . 3.Política Educacional .

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 16 de março de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito
Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Doutorado em Curriculum and Instruction
University of Wisconsin - Madison, WISC, Estados Unidos

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Profa. Dra. Jussara Fraga Portugal
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, em 16 de março de 2020, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Elizeu Clementino de Souza (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil
Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP

Álvaro Moreira Hypólito
Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Brasil
Doutorado em *Curriculum and Instrucion* pela *University of Wisconsin – Madison*, Estados Unidos

Jussara Fraga Portugal
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Brasil
Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Brasil
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Aos amores de minha vida, em especial meus pais,
meus irmãos, Cássia e Clarice.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao professor Elizeu Clementino, meu orientador, que me conduziu com leveza e rigor no desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo muito com os apontamentos dos aspectos a serem melhorados e com a escrita do material. Gratidão pela acolhida no Grafho, onde passei os quatro anos de realização deste doutorado desenvolvendo diversas atividades acadêmicas.

Agradeço à professora Dalila, por me acolher no doutorado sanduíche e no Gestrado. Sou muito grato pelo apoio de sempre e disponibilização do questionário para realização desta pesquisa. Esse apoio teve participação importante no desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a professora Jane por compor a banca de defesa e por ter participado do exame de qualificação, tendo contribuído com importantes sugestões.

Agradeço à professora Jussara por aceitar o convite de participar da banca.

Agradeço ao professor Álvaro pelos valiosos apontamentos desde a primeira qualificação até a defesa da tese.

Agradeço a professora Lourdes pelas considerações no primeiro exame de qualificação desta pesquisa.

Agradeço a toda a equipe do Grafho pela convivência durante esse período do doutorado, seja em momentos de estudos e produção, seja nas viagens e confraternizações.

Agradeço à Uneb pela bolsa que me auxiliou no desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos colegas da turma do doutorado pelas conversas, discussões e aprendizagens durante esses quatro anos. Em especial, agradeço imensamente a Maria Rita pela amizade, carinho e partilha durante as viagens de Feira de Santana à Salvador e Rita Magalhães que se tornou uma grande amiga, companheira e parceira em todos os momentos deste doutorado. Vocês foram fundamentais para que essa travessia fosse mais leve e segura.

Aos meus amigos preciso agradecer sempre, Juliano, Paulo, Nathalia, Carl, obrigado pela fraternidade.

Agradeço à minha filha Clarice, amor da minha vida. Você é minha inspiração.

Agradeço à Cássia, minha companheira, que sempre me apoiou e esteve ombro a ombro em todas as decisões de nossa vida, te amo!

Agradeço ao meu pai Galdino, à minha mãe Orleide e aos meus irmãos, Patrick e Bárbara, amo vocês.

Agradeço as inúmeras pessoas que colaboraram e incentivaram para a realização desta pesquisa. Muito obrigado a tod@s!

Agradeço a Deus! Espiritualidade que colocou pessoas e situações, confluindo para a harmonia em toda a trajetória durante esse tempo do doutorado.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Condições de Trabalho Docente de Professores de Escolas Rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.** 2020. 392p. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

A pesquisa analisa sob quais condições os professores de escolas públicas rurais da Educação Básica realizam o seu trabalho no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, considerando as transformações oriundas das recentes reformas educacionais e as políticas de globalização. Intenciona-se mapear condições de trabalho docente e perfil dos docentes da educação básica de escolas rurais do Território e apreender em que medida as políticas de globalização vêm afetando as condições de trabalho, bem como de que maneira esses sujeitos vêm respondendo ao conjunto de proposições de políticas educacionais atualmente. Configura-se como uma pesquisa quantitativa, através da realização de um *Survey* aplicando um questionário com docentes dos nove municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. O universo da pesquisa foi constituído de 800 professores e a amostra de 268 docentes. A amostragem por conglomerados configura-se em 48 estabelecimentos de ensino rurais, distribuídos em 36 comunidades e distritos do Território. A técnica de análise dos dados configura-se como análise estatística e descritiva, através da utilização do *software* gratuito PSPP para tabulação dos questionários do *Survey*. Os dados apontam para um contexto educacional de baixa escolaridade dos professores, grande número de escolas com nível socioeconômico baixo, alta rotatividade docente, elevadas taxas de reprovação e abandono e baixa taxa de aprovação, altos índices de distorção idade-série e pequena participação no Ideb somada ao baixo alcance das metas projetadas. As condições de trabalho vivenciadas pelos professores do Território estão permeadas: a) de processos de intensificação, com o aumento de novas funções e responsabilidades; b) de precários contratos de trabalho que acarretam uma constante mudança de escola; c) de uma sobrecarga de trabalho em atividades de planejamento, avaliação e gestão; d) de precárias instalações físicas das escolas que apresentam insuficientes equipamentos pedagógicos e inexistentes serviços básicos de infraestrutura, como rede de esgoto, coleta de lixo e internet, além do insuficiente auxílio no transporte e hospedagem e o convívio com insatisfatórias condições dos veículos e estradas. Essas condições de trabalho em ambientes precários têm acarretado o adoecimento dos profissionais contribuindo para o afastamento de suas atividades. Por fim, os resultados desta tese apontam que as políticas de *accountability atreladas a uma cultura da performatividade,* através da realização de avaliações em larga escala, a competição entre as escolas, a remuneração docente atrelada ao desempenho dos estudantes vêm sendo incorporada na percepção desses professores, corroborando com a incorporação da lógica da eficiência e eficácia no contexto dessas escolas rurais.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente; Escola Rural; Política Educacional.

ABSTRACT

The research seeks to analyze under what conditions the teachers of rural public schools of Basic Education carry out their work in the Piemonte Territory of Diamantina Identity, considering the transformations arising from the recent educational reforms and the policies of globalization. The intention is to map teaching working conditions and the profile of teachers in basic education in rural schools in the Territory and to learn to what extent globalization policies have been affecting working conditions, as well as how these subjects have been responding to the set of teaching proposals. educational policies today. It is configured as a quantitative survey, through the realization of a Survey applying a questionnaire with professors from the nine municipalities of the Piemonte Territory of Diamantina-Bahia. The universe of research consists of 800 teachers and the sample was 268 teachers. Conglomerate sampling is configured in 48 rural educational establishments, distributed in 36 communities and districts of the Territory. The data analysis technique is configured as statistical and descriptive analysis, using the free PSPP software to tabulate the survey questionnaires. The data points to an educational context of low teacher education, a large number of schools with low socioeconomic status, high teacher turnover, high failure and dropout rates and low approval rate, high age-grade distortion rates and small participation in Ideb added to the low achievement of the projected goals. The working conditions experienced by teachers in the Territory are permeated: a) by intensification processes, with the increase of new functions and responsibilities; b) precarious employment contracts that bring about a constant change of school; c) an overload of work in planning, evaluation and management activities; d) precarious physical facilities in schools that have insufficient pedagogical equipment and non-existent basic infrastructure services, such as sewage, garbage collection and internet, in addition to insufficient assistance in transportation and accommodation and living with unsatisfactory conditions of vehicles and roads. These working conditions in precarious environments have caused the professionals to become ill, contributing to the removal of their activities. Finally, the results of this thesis point out that accountability policies linked to a culture of performativity, through large-scale evaluations, competition between schools, teaching remuneration linked to student performance have been incorporated into the perception of these teachers , corroborating the incorporation of the logic of efficiency and effectiveness in the context of these rural schools.

Keywords: Teaching work conditions; Rural School; Educational politics.

RESUME

La investigación busca analizar en qué condiciones los docentes de las escuelas públicas rurales de Educación Básica llevan a cabo su trabajo en el Territorio Piemonte de Diamantina Identity, considerando las transformaciones derivadas de las recientes reformas educativas y las políticas de globalización. Su objetivo es mapear las condiciones de trabajo docentes y el perfil de los docentes de educación básica en las escuelas rurales en el Territorio y aprender en qué medida las políticas de globalización han estado afectando las condiciones de trabajo, así como también cómo estas materias han respondido al conjunto de propuestas de enseñanza. políticas educativas de hoy. Se configura como una investigación cuantitativa, a través de la realización de una Encuesta aplicando un cuestionario con profesores de los nueve municipios del Territorio Piemonte de Diamantina-Bahía. El universo de investigación consta de 800 docentes y la muestra fue de 268 docentes. El muestreo de conglomerados se configura en 48 establecimientos educativos rurales, distribuidos en 36 comunidades y distritos del Territorio. La técnica de análisis de datos se configura como análisis estadístico y descriptivo, utilizando el software gratuito PSPP para tabular los cuestionarios de la encuesta. Los datos apuntan a un contexto educativo de baja formación docente, un gran número de escuelas con bajo nivel socioeconómico, alta rotación de maestros, altas tasas de fracaso y abandono y baja tasa de aprobación, altas tasas de distorsión por grado de edad y pequeña participación en Ideb sumado al bajo logro de las metas proyectadas. Las condiciones de trabajo experimentadas por los docentes en el territorio están impregnadas: a) por procesos de intensificación, con el aumento de nuevas funciones y responsabilidades; b) contratos de trabajo precarios que provocan un cambio constante de escuela; c) una sobrecarga de trabajo en actividades de planificación, evaluación y gestión; d) instalaciones físicas precarias en las escuelas que cuentan con equipos de enseñanza insuficientes y servicios de infraestructura básica inexistentes, como alcantarillado, recolección de basura e internet, además de asistencia insuficiente en transporte y alojamiento y vivir con condiciones insatisfactorias de vehículos y carreteras. Estas condiciones de trabajo en entornos precarios han causado que los profesionales se enfermen, lo que contribuye a la eliminación de sus actividades. Finalmente, los resultados de esta tesis señalan que las políticas de rendición de cuentas vinculadas a una cultura de performatividad, a través de evaluaciones a gran escala, la competencia entre escuelas, la remuneración docente vinculada al desempeño de los estudiantes, se han incorporado a la percepción de estos docentes. , corroborando la incorporación de la lógica de eficiencia y efectividad en el contexto de estas escuelas rurales.

Palabras clave: Condiciones de trabajo docente; Escuela rural; Política educativa.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APLB – Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia

APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial

CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância

CFRs – Casas Familiares Rurais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CTDPRTPD – Condições de Trabalho Docente de Professores Rurais do Território Piemonte da Diamantina

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura

DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho

EAD – Educação à Distância

EFA – Escola Família Agrícola

EFRs – Escolas Familiares Rurais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FIES – Financiamento Estudantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GESTRADO – Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente

GPPE – Grupo de Pesquisa sobre Política Educativa

GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IRD – Indicador de Regularidade Docente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LER – Lesão por Esforço Repetitivo

LGBTTQI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers e Pessoas Intersex

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LILACS – Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento Eclesial de Base

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento Sem Terra

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NGP – Nova Gestão Pública

NR – Normas Regulamentadoras

NRE – Núcleo Regional de Educação

NTE – Núcleo Territorial de Educação

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONGs – Organizações não-governamentais

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PSPP – Programa para Análise Estatística de Dados Amostrados

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAGE – Laboratório de Pesquisa Sociedades, Atores e Governo

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPLAN – Secretaria de Planejamento e Orçamento do Estado da Bahia

SIED – Sistema Integrado de Informações Educacionais

SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRASAS – Grupo de Investigação Trabajo, Subjetividad y Articulación Social

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias de adequação da formação docente em relação à disciplina que leciona. 94
QUADRO 2 – Descrição dos níveis de complexidade da gestão. 97
QUADRO 3 – Descrição do Nível Socioeconômico dos alunos. 101
QUADRO 4 – Distribuição dos entes federados da Bahia e do Território Piemonte da Diamantina em relação a aprovação do plano de educação. 139
Quadro 5 – Variáveis analisadas sobre a saúde docente dos professores do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 265

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Percentual de docentes com ensino superior de acordo a localização e etapa da educação básica – Brasil/Bahia – 2018. 91
GRÁFICO 2 – Percentual de escolas do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o nível socioeconômico e a localização – 2018. 102
GRÁFICO 3 – Taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) dos anos iniciais do ensino fundamental, de localidade rural, do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, 2018. 108
GRÁFICO 4 – Taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) dos anos finais do ensino fundamental, de localidade rural, do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, 2018. 109
GRÁFICO 5 – Taxa de distorção idade-série de acordo com a localização e anos do ensino fundamental – Bahia, 2018. 112
GRÁFICO 6 – Taxa de distorção idade-série de localidade rural do ensino fundamental do Território Piemonte da Diamantina – 2018. 114
GRÁFICO 7 – Professores das etapas da educação básica das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina segundo o sexo. 167
GRÁFICO 8 – Distribuição percentual dos docentes segundo faixa etária – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 169
GRÁFICO 9 – Distribuição dos sujeitos docentes do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com a raça/cor. 172
GRÁFICO 10 – Distribuição dos sujeitos docentes do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o estado civil. 175
GRÁFICO 11 – Distribuição dos sujeitos docentes do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o fato de possuir ou não filhos 175
GRÁFICO 12 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o fato de possuir deficiência e o tipo – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 178
GRÁFICO 13 – Escolaridade dos docentes das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 182
GRÁFICO 14 – Distribuição dos professores que possuem ao menos graduação de acordo com o tipo de curso superior. 184
GRÁFICO 15 – Proporção de professores segundo o curso de outras licenciaturas – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 185
GRÁFICO 16 – Frequência de professores segundo o ano de conclusão da graduação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 186
GRÁFICO 17 – Proporção de professores segundo a rede da instituição onde obteve a graduação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 187
GRÁFICO 18 – Proporção de professores segundo a modalidade de ensino da instituição onde obteve a graduação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 188
GRÁFICO 19 – Percentual de professores de acordo com a obtenção de cursos de pós-graduação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 189

GRÁFICO 20 – Percentual de professores que participam de reuniões com a Secretaria de Educação, Coordenação de Educação do Campo ou Coordenação Pedagógica – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 191
GRÁFICO 21 – Percentual de professores que participam de atividades de formação continuada nos últimos 2 anos de acordo com o local – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 192
GRÁFICO 22 – Percentual de professores de acordo com o tipo de atividade de formação continuada nos últimos 2 anos – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 192
GRÁFICO 23 – Percentual de professores que participam de atividades de formação continuada nos últimos 2 anos de acordo com o horário de realização – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 194
GRÁFICO 24 – Percentual de professores que participam de atividades de formação continuada nos últimos 2 anos de acordo com a forma de custeio – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 195
GRÁFICO 25 – Percentual de professores de acordo a sua última atividade de formação continuada – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 196
GRÁFICO 26 – Distribuição percentual de professores quanto a contribuição da última atividade de formação – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 198
GRÁFICO 27 – Distribuição dos professores quanto a prestação de concurso público para trabalhar na rede de ensino a qual a unidade educacional está vinculada – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 206
GRÁFICO 28 – Distribuição percentual de professores quanto a etapa da educação básica em que trabalham nas unidades educacionais – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 207
GRÁFICO 29 – Distribuição percentual de professores quanto ao vínculo de trabalho – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 209
GRÁFICO 30 – Distribuição percentual de professores quanto a percepção da progressão funcional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 212
GRÁFICO 31 – Distribuição percentual de professores quanto a carga horária na unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 213
GRÁFICO 32 – Distribuição dos docentes de acordo com o salário bruto em que recebem na unidade educacional pesquisada – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 214
GRÁFICO 33 – Distribuição dos docentes de acordo com a satisfação em relação ao salário bruto recebido na unidade educacional pesquisada – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 215
GRÁFICO 34 – Distribuição dos docentes quanto ao trabalho em outras instituições educacionais– Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 218
GRÁFICO 35 – Distribuição dos docentes que trabalharam em outra escola nos últimos 4 anos – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 219
GRÁFICO 36 – Distribuição dos docentes quanto ao local em que reside – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 222

GRÁFICO 37 – Distribuição dos docentes quanto ao tempo, à distância, a forma de deslocamento e a hospedagem – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 222
GRÁFICO 38 – Distribuição dos docentes quanto a percepção das condições do veículo e da estrada que utilizam para dar aula na unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 224
GRÁFICO 39 – Distribuição dos docentes quanto ao principal provedor da família – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 226
GRÁFICO 40 – Distribuição dos docentes quanto a renda salarial bruta da família – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 228
GRÁFICO 41 – Distribuição dos docentes quanto as atividades realizadas em seu tempo de descanso – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 229
GRÁFICO 42 – Distribuição dos docentes quanto ao tipo de turma que trabalham – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 237
GRÁFICO 43 – Distribuição dos docentes em relação a quantidade de turmas seriadas e multisseriadas que possui na escola em que foi entrevistado – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 237
GRÁFICO 44 – Distribuição dos docentes que recebem alguma orientação para a realização das atividades com as crianças/jovens com deficiência – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 241
Gráfico 45 – Avaliação dos professores em relação aos ruídos percebidos nas unidades educacionais – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 242
Gráfico 46 – Percentual dos docentes na avaliação de aspectos (condições das paredes, iluminação e ventilação) relacionados com às condições de trabalho da unidade educacional. 243
Gráfico 47 – Frequência dos docentes na avaliação de aspectos (abastecimento de água, rede de esgoto, fornecimento de energia elétrica e destinação do lixo da escola) da unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 246
Gráfico 48 – Frequência dos docentes na avaliação de aspectos que tem ocorrido nos últimos 2 anos na unidade educacional – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 248
Gráfico 49 – Avaliação dos docentes sobre à sua vivência profissional em uma escala em que 1 corresponde a discordo completamente e 10 concordo completamente. 250
GRÁFICO 50 – Percentual de docentes rurais por nível de esforço necessário para o exercício da profissão do Brasil, Bahia e Território Piemonte da Diamantina. 253
Gráfico 51 – Frequência dos docentes que ficaram doente, nos últimos 2 anos em condições de afastar do trabalho por licença médica. 258
GRÁFICO 52 – Motivo do afastamento dos docentes por licença médica, nos últimos dois anos – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 259
GRÁFICO 53 – Tempo de afastamento dos professores por licença médica - Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 261
GRÁFICO 54 – Percentual de docentes em relação a readaptação de função e redução da remuneração em razão do afastamento por licença médica - Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 262

GRÁFICO 55 – Percentual de docentes que fazem uso de medicamentos prescritos por médico - Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 262
GRÁFICO 56 – Frequência de realização de atividade física regular (caminhadas, exercícios, ginástica, prática de esportes, etc.) dos docentes rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 263
Gráfico 57 – Perfil sociodemográfico do adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 267
Gráfico 58 – Perfil do trabalhador e variáveis que influenciam no adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 268
Gráfico 59 – Tempo de trabalho em educação e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 269
Gráfico 60 – Carga horária de trabalho semanal e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 269
Gráfico 61 – Mudança de escola nos últimos 4 anos e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 270
Gráfico 62 – Percentual de docentes que discordam totalmente avaliando com a menor nota da escala de 1 à 10 sobre os fatores de risco ambiental e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 271
Gráfico 63 – Tempo disponível para almoço e adoecimento docente – Território da Diamantina-Bahia. 272
Gráfico 64 – Número de turmas e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 272
Gráfico 65 – Apoio aos docentes para acompanhamento de seus alunos e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 273
Gráfico 66 – Carga de trabalho e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 274
Gráfico 67 – Vivência profissional e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 275
GRÁFICO 68 – Grau de concordância dos professores em relação aos aspectos relacionados com à organização e gestão da unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 289
GRÁFICO 69 – Avaliação do acompanhamento da família dos alunos às atividades escolares – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 294
GRÁFICO 70 – Distribuição dos docentes que concordam ou não que o trabalho dos professores deve ser avaliado. 297
GRÁFICO 71 – Percentual dos professores que concordam que o trabalho dos docentes deve ser avaliado. 298
GRÁFICO 72 – Principal responsável pela cobrança do trabalho dos professores – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 299
GRÁFICO 73 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, por escola que participa do SAEB. 302

GRÁFICO 74 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, por escolaridade. 303
GRÁFICO 75 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, por tempo de atuação. 303
GRÁFICO 76 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, por tipo de contrato 303
GRÁFICO 77 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, segundo a sua percepção quanto à ocorrência dos enunciados na unidade educacional. 305
GRÁFICO 78 – Grau de interferência das diversas ações no desempenho das atividades dos docentes – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 309
GRÁFICO 79 – Grau de interferência das diversas ações no desempenho das atividades dos docentes – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 313
GRÁFICO 80 – Média de proficiência dos estudantes do ensino fundamental na avaliação do SAEB em 2017 de acordo com a localização da escola – Território Piemonte da Diamantina 315
GRÁFICO 81 – Frequência dos docentes sobre os aspectos principais para melhorar a qualidade do seu trabalho – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 321
GRÁFICO 82 – Perspectivas dos docentes de acordo com as expectativas para os próximos 5 anos – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 322
GRÁFICO 83 – Frequência dos docentes sobre as medidas mais eficaz para a valorização docente. 323
GRÁFICO 84 – Percentual de docentes que participam de movimentos sociais. 325
GRÁFICO 85 – Distribuição dos docentes em relação ao tipo de movimento social em que atua. 325
GRÁFICO 86 – Filiação dos professores ao sindicato – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 327
GRÁFICO 87 – Perfil das maiores e menos taxas de filiação sindical no Brasil. 329
GRÁFICO 88 – Participação dos docentes das atividades realizadas pelo sindicato – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 330
GRÁFICO 89 – Participação nas atividades do sindicado dos docentes filiados e não filiados – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 333
GRÁFICO 90 – Filiação ao sindicato e sexo dos docentes – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 334

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição do universo de unidades educacionais e docentes por município no Território Piemonte da Diamantina 42
TABELA 2 – Distribuição da amostra de unidades educacionais e docentes por município no Território Piemonte da Diamantina 44
TABELA 3 – Percentual de docentes rurais com curso superior de acordo com a etapa da educação básica no Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2018. 92
TABELA 4 – Percentual de docentes da Bahia com formação compatível com disciplinas que lecionam – 2018. 95
TABELA 5 – Percentual de docentes rurais do ensino fundamental do Território Piemonte da Diamantina-Bahia com formação compatível com disciplinas que lecionam – 2018. 95
TABELA 6 – Percentual de docentes rurais da educação infantil do Território Piemonte da Diamantina-Bahia que não possuem curso superior completo – 2018. 96
TABELA 7 – Percentual de escolas do Brasil e da Bahia de acordo com sua localização e nível de complexidade de gestão da escola. 98
TABELA 8 – Percentual de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o nível de complexidade de gestão – 2018. 99
TABELA 9 – Percentual de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o nível de complexidade de gestão – 2018. 103
TABELA 10 – Percentual de escolas de educação básica de acordo com a localização e Indicador de Regularidade Docente (IRD) no Brasil, Bahia e Território Piemonte da Diamantina-Bahia - 2018. 104
TABELA 11 – Percentual de escolas rurais de acordo com o Indicador de Regularidade Docente (IRD) no Território de identidade Piemonte da Diamantina-Bahia - 2018. 105
TABELA 12 – Taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de acordo com a localização no Brasil – 2018. 107
TABELA 13 – Taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de acordo com a localização no Bahia – 2018. 107
TABELA 14 – Taxa de distorção idade-série de acordo com a localização e etapa da educação básica – Brasil, Bahia – 2018. 111
Tabela 15 – Distribuição das escolas rurais dos municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia na participação da Prova Brasil e Ideb 2015. 116
TABELA 16 – Distribuição do Ideb do 5º ano do ensino fundamental (rede pública) do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 117
TABELA 17 – Distribuição do Ideb do 9º ano do ensino fundamental (rede pública) do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 118
TABELA 18 – Distribuição das unidades de educação básica de acordo com a situação de funcionamento – Território de Identidade Piemonte da Diamantina, 2018 125
Tabela 19 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com a localização e a subetapa da educação básica(1) – Território Piemonte da Diamantina, 2018 127

Tabela 20 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com o local de funcionamento e a localização – Território de Identidade Piemonte da Diamantina, 2018 128
Tabela 21 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com a existência de espaços internos e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2018 130
Tabela 22 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com a existência de espaços externos e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2018 132
Tabela 23 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com a existência de serviços básicos de infraestrutura e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2017 133
Tabela 24 – Distribuição das unidades de educação básica escolas em atividade de acordo com a existência de recursos materiais e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2017 134
TABELA 25 – Distribuição da quantidade de municípios da Bahia que possui plano de carreira, cumpre a Lei do Piso e a Jornada em 2016. 161
TABELA 26 – Estatística descritiva para a idade dos docentes – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 168
TABELA 27 – Distribuição da população baiana e os docentes das escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia segundo a declaração de raça/cor. 174
TABELA 28 – Escolaridade dos docentes de acordo com a etapa de ensino – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 183
TABELA 29 – Distribuição percentual dos docentes que possuem pós-graduação de acordo com a modalidade e a rede em que foi realizado o curso – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 190
TABELA 30 – Estatística descritiva da carga horaria das atividades de formação continuada nos últimos 2 anos – Território de identidade Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 194
TABELA 31 – Comparativo das médias sobre a percepção dos docentes quanto ao seu preparo ao iniciar e atualmente nas atividades de docência em uma escala de 1 a 10, em que 1 significa muito despreparado e 10 muito preparado – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 200
TABELA 32 – Tempo médio (em anos) em que os docentes trabalham na educação, na rede municipal, nas escolas rurais, na unidade educacional e em classes multisseriadas – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 208
TABELA 33 – Distribuição percentual de docentes em relação a carga horária semanal e a remuneração – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 217
TABELA 34 – Distribuição dos docentes quanto ao trabalho em outras instituições educacionais, a carga horária e a média de rendimento – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 219
TABELA 35 – Distribuição dos docentes quanto aos motivos de ter mudado de escola – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 220

TABELA 36 – Distribuição dos docentes que exercem atividade remunerada em outro setor não ligado à educação – Território de identidade Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 225
TABELA 37 – Estatística descritiva da quantidade de pessoas na residência, da renda bruta familiar, tempo para se deslocar entre as escolas e tempo disponível para almoço/jantar – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019. 228
TABELA 38 – Distribuição da quantidade de horas dedicadas a atividades de docência na unidade educacional e em outra unidade educacional em que os professores atuam – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 233
TABELA 39 – Média de horas-aula diária dos docentes de escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com a etapa da educação básica - 2018. 234
TABELA 40 – Estatística descritiva da quantidade de horas relacionadas com algumas atividades desenvolvidas pelos professores na última semana letiva completa – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 236
TABELA 41 – Distribuição dos docentes em relação a quantidade de turmas seriadas e multisseriadas que possui na escola em que foi entrevistado – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 238
TABELA 42 – Distribuição dos docentes de acordo com a média de alunos, o fato de trabalharem com alunos com deficiência e apoio para acompanhar alunos com deficiência – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 239
TABELA 43 – Média de aluno por turma da educação básica de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, 2018. 240
TABELA 44 – Distribuição dos docentes em relação as atividades específicas mais importantes no desenvolvimento do trabalho com as crianças/jovens com deficiência – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 240
Tabela 45 – Avaliação dos docentes das condições de trabalho das unidades educacionais – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 244
TABELA 46 – Distribuição do grau de controle que cada professor considera ter sobre as questões pedagógicas – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 293
TABELA 47 – Distribuição da frequência em que cada professor realiza atividades com seus colegas – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 293
TABELA 48 – Média de proficiência dos estudantes do ensino fundamental na avaliação do SAEB em 2017 de acordo com a localização da escola – Brasil 314
TABELA 49 – Média de proficiência dos estudantes do ensino fundamental na avaliação do SAEB em 2017 de acordo com a localização da escola – Bahia 314
TABELA 50 – Distribuição das unidades educacionais de acordo com as categorias de taxas de retenção e de rotatividade – Brasil 2012-2013. 319
TABELA 51 – Filiação ao sindicato por faixa etária – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 331
TABELA 52 – Filiação ao sindicato por faixa etária – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 331
TABELA 53 – Filiação ao sindicato por tipo de vínculo de contrato de trabalho – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 332

TABELA 54 – Filiação ao partido político e filiação ao sindicato – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 333
TABELA 55 – Filiação ao sindicato por tempo de docência – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 334
TABELA 56 – Filiação ao sindicato por renda salarial – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 335
TABELA 57 – Filiação ao sindicato por escolaridade – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. 336

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Divisão político-administrativa dos Territórios de Identidade do estado da Bahia. 85
FIGURA 2 - Divisão político-administrativa do Território de Identidade Piemonte da Diamantina. 86
FIGURA 3 – Perfil típico dos docentes das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 179
FIGURA 4 – Perfil típico da formação inicial e continuada dos docentes das escolas rurais – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 203
FIGURA 5 – Perfil típico do vínculo funcional dos professores das escolas rurais – Território Piemonte da Diamantina-Bahia. 221
FIGURA 6 – Contexto de vida dos professores da educação básica das escolas rurais – Território Piemonte da Diamantina – Bahia. 232

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO 27

1.1 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO: conversa inicial 28

1.2 METODOLOGIA: o caminho percorrido no desenvolvimento do Survey 39

II. TRABALHO DOCENTE, RURALIDADES E CONDIÇÕES DE TRABALHO 51

2.1 Ruralidades: apontamentos teóricos introdutórios 51

2.2 Educação escolar em contexto rural: marcos normativos 58

2.3 Condições de Trabalho docente: delineando dispositivos legais, aspectos conceituais e apontamentos em contexto rural 68

2.3.1 Condições de Trabalho Docente: aspectos conceituais e fatores associados 68

2.3.2 Preceitos legais sobre as condições de trabalho e valorização docente 73

2.3.3 Condições de trabalho nas escolas de educação básica em espaços rurais 78

III. A EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO RURAL NA BAHIA E NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PIEMONTE DA DIAMANTINA 83

3.1 Indicadores educacionais da qualidade do ensino no contexto rural 89

3.1.1 Docentes com curso superior e Adequação da formação docente 90

3.1.2 Complexidade de gestão da escola 97

3.1.3 Nível socioeconômico das escolas de educação básica (Inse) 100

3.1.4 Regularidade do corpo docente 103

3.1.5 Taxa de rendimento 106

3.1.6 Taxa de distorção idade-série 111

3.1.7 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB 115

3.2 Condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino em contextos rurais da Bahia e do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia 123

3.3 Plano Estadual de Educação da Bahia e Planos Municipais de Educação do Território de Identidade Piemonte da Diamantina 137

3.3.1 Configurações e articulações dos planos de educação com a educação em contexto rural 140

3.3.2 Configurações e articulações dos planos de educação com a valorização e a formação docente 154

IV. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA 164

4.1 Perfil sociodemográfico 165

4.2 Formação inicial e continuada 179

4.3 Vínculo funcional e Contexto de trabalho 203

4.4 Condições de vida 221

4.5 Atividades de docência e suas relações com as condições de trabalho 232

4.6 Trabalho e saúde docente: inquietações advindas da aplicação do Survey no Território Piemonte da Diamantina-Bahia 255

4.7 Organização e gestão escolar: fatores associados a gestão democrática em escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia 278

4.8 A percepção de professores de escolas rurais sobre os elementos dificultadores do trabalho docente e suas perspectivas profissionais 308

4.9 Participação em movimentos sociais e sindicato 324

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS 338

REFERÊNCIAS 357

APÊNDICES 382

APÊNDICE A 383

APÊNDICE B 385

ANEXOS 386

ANEXO A 387

ANEXO B 388

I. INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO: conversa inicial

No âmbito institucional, esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em especial à Linha de Pesquisa II - Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador. Articula-se também com as produções desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como ação do projeto "Multisseriação e Trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Práticas Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014, além de sua vinculação à pesquisa "As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização", financiada pela FAPESB, no âmbito do Edital nº. 04/2015 – Cooperação Internacional e desenvolvido em regime de cooperação entre o GRAFHO/UNEB, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo, Políticas Educativas e Trabalho Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o Laboratório de Pesquisa Sociedades, Atores e Governo (SAGE), da Universidade de Strasbourg-França, o Grupo Políticas de Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o Grupo de Investigação HUM, da Universidad de Málaga-Espanha, Grupo de Investigação Trabajo, Subjetividad y Articulación Social (TRASAS), da Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso-Chile Grupo de Pesquisa sobre Política Educativa (GPPE), da Faculdad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires.

Vincula-se também à pesquisa "Políticas Públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados" financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq, no âmbito do Edital nº. 22/2016 – Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas – CHSSA, desenvolvido em cooperação entre o GRAFHO/UNEB, o GESTRADO/UFMG, a Fundação Joaquim Nabuco, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade de Lisboa e a Universidade de Strasbourg.

Em aderência e vinculação com os projetos indicados, destaco que a tese se insere no campo de pesquisa voltado à compreensão da transformação da ação

pública no campo educacional e seus efeitos sobre a configuração do trabalho docente na Bahia-Brasil, especialmente no contexto específico das condições de trabalho dos professores de escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

Esta tese tem como objeto de estudo a análise das condições de trabalho de professores da educação básica de escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

Nesse sentido, este trabalho surge da necessidade de analisar a configuração do trabalho docente na educação básica dos professores que atuam em escolas rurais dos nove (9) municípios do Território de Identidade Piemonte da Diamantina. Entendo que atualmente é necessária a pesquisa sobre o trabalho docente na educação básica, tendo em vista a reconfiguração e a intensificação da/na dinâmica de trabalho dos professores, pois como analisa Oliveira (2004), as transformações na educação pública se dão em decorrência de novos avanços tecnológicos, do plano econômico, produtivo e trabalhista.

Dito isso, procuro desenvolver uma reflexão sobre os impactos da Nova Gestão Pública (NGP) relacionadas às mudanças e transformações no âmbito das condições de trabalho nas escolas rurais do Território delimitado.

A Nova Gestão Pública (NGP) introduziu mudanças no trabalho docente e, principalmente nas duas últimas décadas, esse fenômeno ocorre no contexto latino-americano (OLIVEIRA, 2018) e na Europa (NORMAND, 2018), considerando as especificidades em cada local. Os princípios da NGP orientam as políticas públicas se traduzindo em normas, procedimentos administrativos e em práticas que transformam valores e identidades junto aos docentes, determinando novas lógicas de organização e gestão que interferem nas relações de trabalho promovendo a reestruturação da profissão (OLIVEIRA, 2018).

Desta forma, refletir sobre as condições de trabalho docente atualmente perpassa também pela compreensão do processo de reestruturação do trabalho, que se dá de maneira mais latente no campo educacional a partir da década de 1990. O processo de reestruturação do trabalho acarreta como característica uma nova reorganização do trabalho sob o novo meio de produção capitalista, que provocou mudanças na sua organização em termos de flexibilização e reestruturação produtiva.

Nesse âmbito, as reformas educativas se inserem em um discurso reformista que chega até a escola baseado na eficácia e eficiência nos serviços públicos (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Oliveira (2004) aponta que com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva na década de 1990, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola. Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, consequentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores.

Outro elemento de destaque que essas reformas educacionais implementam são ações na formação docente e nas carreiras dos professores, introduzindo a avaliação como mecanismo para se obter a eficácia e eficiência da qualidade educacional (OLIVEIRA, 2018).

É comum nas reflexões de Oliveira (2004), Oliveira e Vieira (2012), Hypólito (2012), Barbosa (2011), Vicentini e Lugli (2009) sobre questões vinculadas aos estudos acerca do trabalho docente, a referência às mudanças contemporâneas em torno do trabalho dos professores, destacando o processo de (auto)intensificação do trabalho, autorresponsabilização, precarização, fragilidade da condição docente.

Hypólito (2012) contribui para a nossa discussão quando nos chama a atenção para os principais elementos que vêm modificando o trabalho docente, a saber:

> Tem ocorrido uma modificação no trabalho docente com: a) a ampliação de tarefas, de novas funções e de responsabilidades docentes; b) tem havido uma ampliação da jornada de trabalho real sem o reconhecimento formal e sem a devida retribuição; c) pode-se identificar o aumento da intensificação e da autointensificação do trabalho docente; d) pode-se identificar a emergência de uma nova divisão técnica do trabalho na escola, com novas funções e personagens docentes. (2012, p. 220)

Dito isso, estudar o trabalho no contexto atual, perpassa pela compreensão das relações de trabalho contemporâneas, na medida em que:

> As mudanças que temos presenciado no mundo contemporâneo, motivadas pelas novas formas de organização econômica, aliadas ao desenvolvimento tecnológico têm gerado impacto na organização da

> produção, causando problemas, principalmente nas áreas do trabalho e do emprego. (MARTINS; MOLINARO, 2013, p. 1668)

Mudanças ocorridas nas relações sociais impactam na formação e organização do trabalho em diversos âmbitos. O avanço tecnológico, o crescimento desenfreado da lógica capitalista, a reestruturação produtiva e a flexibilização do trabalho acarretaram profundas mudanças na organização do trabalho, das relações de produção e da própria formação deste trabalhador. O trabalho docente, como parte do mundo do trabalho, também vai sofrer as interferências, tanto na formação de professores como na organização do trabalho para desempenhar suas atividades.

> É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

Dentre outros elementos, Oliveira (2004) nos alerta que essas reformas visam a redução das desigualdades sociais a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência. E neste aspecto as populações dos espaços rurais do país serão enormemente atingidas pelas políticas educacionais, fato que é comprovado com a ampliação da oferta de educação pública nessas localidades.

Diante desse contexto é que temos uma reforma educacional na década de 1990 que visa a formação para o trabalho, maior responsabilização dos professores, maior envolvimento da comunidade e a gestão ou disciplina da pobreza (OLIVEIRA, 2004).

A partir dos estudos de Caldas (2010) e Duarte (2010) posso perceber que os estudos sobre as condições de trabalho docente ganham uma dimensão quantitativa e qualitativa a partir do início da década de 1990.

Caldas (2010) realizou estado da arte sobre as principais tendências na pesquisa sobre o trabalho docente nos últimos 20 anos, analisando os estudos

indexados nas bases de dados da Biblioteca Regional de Medicina (BIREME)/Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciência da Saúde (LILACS), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Revista Psicologia & Sociedade, Revista Psicologia da Educação, Revista Psicologia e Sociedade e Revista Psicologia, Reflexão e Crítica. A autora aponta que a temática de condições de trabalho docente é o segundo tema mais pesquisado, seguidos de estudos sobre identidade e representação social. O primeiro tema foi a formação dos professores.

O estudo de Duarte (2010) também reforça a emergência de pesquisas sobre condições de trabalho docente. A autora desenvolveu estudo quantitativo das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre o trabalho docente na educação básica no período de 1987 a 2007. A fonte utilizada para levantamento das produções foi o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Duarte (2010) afirma que foram encontrados 467 trabalhos, sendo 388 dissertações e 79 teses que abrangeram o período de 1987 (mais antiga produção relacionado com o trabalho docente no Banco de dados da CAPES) e 2007 (último trabalho disponível no período da coleta de dados), em suas conclusões, Duarte (2010) sinaliza que:

> De forma geral, as dissertações e teses desenvolvidas sobre o trabalho docente, no período estudado, têm buscado focar os processos de formação e de profissionalização, o exercício da docência, a construção da identidade docente, os processos de trabalho, as condições e as relações de trabalho, o processo de resistência, bem como o de abandono e o adoecimento dos profissionais da docência. Portanto, o trabalho docente é estudado em suas múltiplas variantes, apresentando conceitos e referenciais que devem ser compreendidos nas especificidades dos posicionamentos teóricos dos autores ou grupos de pesquisas que estão envolvidos. (DUARTE, 2010, p. 7)

Em uma breve pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor “condições de trabalho docente” identifiquei 88 pesquisas dentre elas 20 teses e 68 dissertações - sobre a temática. A grande maioria dos trabalhos foram realizados a partir do ano de 2013 corroborando com a assertiva de que a discussão sobre as condições de trabalho docente ainda é emergente. Outro dado que chama a atenção refere-se à presença de poucos trabalhos que discutiram a temática das

condições de trabalho docente no contexto rural, levando-me a justificar ainda mais a importância e necessidade desta tese.

Em minha tese, considero as condições de trabalho a partir dos estudos de Assunção (2003; 2010) e Oliveira e Assunção (2010), identificadas como recursos humanos (todos os profissionais da educação na escola), recursos físicos e materiais (equipamentos, edificação, material didático), recursos financeiros (caixa escolar e outros recursos financeiros administrados pela escola) e relações de emprego (contrato de trabalho, jornada, salário, formação continuada).

Nesta tese, as condições de trabalho dos professores são analisadas e relacionadas a partir de diferentes aspectos: perfil sociodemográfico, formação inicial e continuada, vínculo funcional, condições de vida, atividades de docência, saúde, organização e gestão, avaliação dos professores, envolvimento das famílias de estudantes, dificultadores do trabalho docente e perspectivas profissionais e participação em movimentos sociais.

Dessa forma, para ampliação de questões teórico-metodológicas sobre o objeto, parto de estudos coordenados e desenvolvidos nacionalmente pelo Grupo GESTRADO/UFMG, dentre os quais destaco as pesquisas de Oliveira e Vieira (2012); Oliveira, Oliveira e Vieira (2012), Maués *et al.* (2012), Duarte *et al.* (2012), Ferreira, Oliveira e Vieira (2012) e Azevedo, Oliveira e Vieira (2012), Cabral Neto, Oliveira e Vieira (2013); Vieira *et al.* (2013), Hypólito (2012; 2013) e Oliveira e Vieira (2014).

Tais trabalhos me ajudam a pensar sobre modos próprios como os autores desenvolveram estudos específicos, em diferentes regiões do Brasil, sobre as condições de trabalho docente em contextos urbanos.

A pesquisa de Oliveira e Vieira (2012) objetivou compreender a dimensão constitutiva, identificando seus atores, o que fazem e em que condições realizam o trabalho nas escolas urbanas de Educação Básica em sete estados brasileiros, a saber: Goiás (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), Paraná (AZEVEDO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), Minas Gerais (DUARTE *et al.*, 2012), Espírito Santo (FERREIRA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), Rio Grande do Norte (CABRAL NETO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2013) e Pará (MAUÉS *et al.*, 2012). Soma-se a estes estudos o trabalho em Pernambuco (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Oliveira e Vieira (2010; 2012) me ajudaram ainda a visualizar de maneira geral e sintética os resultados das condições de trabalho docente nos sete estados brasileiros investigados, bem como contribuiu na minha apropriação de conceitos e

categorias centrais do percurso metodológico e da fundamentação teórica da pesquisa, na vertente do estudo quantitativo. A pesquisa foi orientada por quatro grandes hipóteses: a ampliação da jornada de trabalho real dos docentes, sem o reconhecimento formal; ampliação de funções e responsabilidades; intensificação e auto intensificação do trabalho; e a emergência de nova divisão técnica do trabalho nas escolas.

Os textos de Cabral Neto, Oliveira e Vieira (2013) Ferreira, Oliveira e Vieira (2012), Azevedo, Oliveira e Vieira (2012), Duarte *et al.*, (2012), Maués *et al*., (2012), Oliveira, Oliveira e Vieira (2012) e Oliveira e Vieira (2014) contribuíram com reflexões sobre o perfil docente e as condições de trabalho nas diferentes regiões e estados do Brasil, apresentando a disposição das diferentes políticas educacionais desenvolvidas no país. Esse movimento tornou-se importante, pois pude estabelecer semelhanças e diferenças com a região do nordeste, o contexto baiano e o Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia

As leituras desses materiais com densa colaboração teórica foram fundamentais para compreender consensos e dissensos entre condições de trabalho docente em regiões geográficas distintas do Território de Identidade Piemonte da Diamantina.

Destaco ainda outros estudos que buscam compreender as mudanças no trabalho docente frente às reformas educacionais a partir da década de 1990, a saber: Oliveira, Pini e Feldfeber (2011); Oliveira e Duarte (2011); Oliveira e Feldfeber (2010); Tenti Fanfani (2007) e Oliveira, Feldfeber e Souza (2015).

Os trabalhos de Oliveira, Pini e Feldfeber (2011), Oliveira e Feldfeber (2010) e Tenti Fanfani (2007) contribuíram para a reflexão e ampliação do entendimento sobre o contexto das políticas educativas na América Latina, permitindo estabelecer relações com o contexto territorial de investigação.

Já os textos de Oliveira e Duarte (2011) e Oliveira, Feldfeber e Souza (2015) auxiliaram-me na compreensão do “movimento” mais global sobre as reformas e as políticas educacionais e suas transversalizações com diversos fatores que impactarão as condições de trabalho docente.

Reconheço os avanços nos estudos sobre as condições de trabalho na educação básica. Entretanto, muito ainda necessita ser desenvolvido na perspectiva de construirmos um panorama mais heterogêneo da composição das desigualdades educacionais tão perceptível em nosso país, tendo em vista que elementos como a

localização geográfica, tamanho da escola, etapas e modalidades de ensino, entre outros, variam muito de região para região. Dito isso, essas observações são fundamentais quando se trata da educação em escolas rurais.

O documento *Panorama da Educação do Campo*, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep (INEP, 2007), sintetizou como sendo as principais questões que afetam a educação do campo: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas; a falta de professores habilitados e efetivados; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; o baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do contexto rural (INEP, 2007).

Outro documento importante desenvolvido em parceria com o Inep, que tem como objetivo analisar a situação, as condições de funcionamento e o desempenho da educação no contexto rural brasileiro denomina-se *A Educação no Brasil Rural* organizado por Bof (2006). Este conjunto de estudos, buscam subsidiar e "[...] apoiar a formulação de políticas públicas, bem como ações governamentais e não-governamentais, visando à promoção da equidade e qualidade da educação no meio rural" (BOF, 2006, p. 11).

Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2010) diante de uma investigação em documentos dos movimentos sociais e da produção acadêmica constatam que alguns problemas são centrais na maioria das escolas do campo, em todas as regiões do país, a saber: altas taxas de analfabetismo absoluto e funcional; acesso e permanência, estrutura e financiamento, projeto pedagógico e formação dos professores. Os autores afirmam que esses problemas têm suas raízes no projeto ainda hegemônico que segue a lógica do capital, e sua expressão mais forte no campo é o desenvolvimento do agronegócio.

A minha inserção no PPGEduC/GRAFHO e o envolvimento com os estudos e com as pesquisas realizadas no âmbito do referido grupo de pesquisa possibilitou-me compreender a importância de políticas públicas que garantam as particularidades da

educação em contextos rurais, tendo em vista que existem diferenças significativas entre a educação ofertada no contexto da cidade e a desenvolvida em espaços rurais, destaco a seguir: a) precariedade na estrutura física das unidades educacionais; b) ausência e/ou precariedade dos meios de transporte, impondo aos professores e estudantes que percorram longas distâncias para chegarem à escola; c) os professores se sentem sobrecarregados ao assumir outras funções nas escolas, como faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc.; e, além disso, sofrem pressões dos grupos que possuem maior poder político e econômico local e discriminação em relação às escolas da cidade (PEREIRA, 2008).

Nesse sentido, Sousa (2015) e Souza e Sousa (2015) analisam elementos relacionados as condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas do contexto rural do Território do Baixo Sul baiano[1], adotando uma pesquisa (auto)biográfica objetivando apreender os modos próprios como esses profissionais produzem o seu cotidiano escolar. Os autores, revelam sinais de precarização nas condições de trabalho docente no âmbito das escolas rurais multisseriadas e desvelam, ainda, problemas concretos das escolas causados por tal precarização do trabalho, por outro lado, apontam também formas de superação de professoras na realização do trabalho docente, diante das adversidades vividas no cotidiano profissional e escolar.

Sousa (2015) realizou um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES e identificou apenas 28 trabalhos que se relacionam com classes multisseriadas em escolas rurais. Particularmente sobre “Condições de Trabalho docente de professores de classes multisseriadas” a autora identifica apenas a pesquisa de Barros (2012) sobre o assunto em questão. Dessa forma, constata a pequena produção nacional sobre as classes multisseriadas (tipo muito comum nas escolas rurais do país), principalmente sobre as condições de trabalho dos professores. Sobre o assunto, Souza (2012) nos alerta que

> [...] certamente, a baixa produção nacional sobre as classes multisseriadas, educação rural, escolas rurais, educação do campo, ruralidades e/ou multisseriação (...) vem contribuindo, também, para que os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do país, ignorem o multisseriamento, a

[1] O Território do Baixo Sul baiano é constituído pelos municípios de Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença. Segundo dados do IBGE (2010), essa área do território soma 195.065 habitantes, cuja população rural equivale a aproximadamente 41% (SOUZA; SOUSA, 2015).

> discussão e silenciamento sobre educação rural, educação do campo, movimentos sociais, não o abordando como temática pertinente em seu currículo, gerando dificuldades para aqueles docentes que trabalham com esse tipo de organização curricular ou que se dedicam à educação dos sujeitos que habitam os territórios rurais. (2012, p. 53)

Desta forma, as discussões sobre condições de trabalho docente ancoram-se nos estudos citados, tendo em vista que nos possibilitam ampliar questões, numa perspectiva comparativa e relacional, com as disposições vividas pelos docentes de escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina na Bahia, obviamente guardando as respectivas especificidades.

A partir da literatura científica sobre as condições de trabalho docente no Brasil, levanto algumas problemáticas sobre o assunto: 1) quem são os docentes que trabalham nas escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia? 2) sob quais condições de vida esses professores vivem? 3) de que forma esses docentes avaliam as condições de trabalho nas escolas rurais em que atuam? 4) quais as condições de oferta da educação básica nas escolas rurais do referido território? 5) quais as atividades desenvolvidas pelos docentes e as condições de trabalho em que as realizam: os meios físicos, as orientações recebidas - quais são e de onde partem, os recursos pedagógicos disponíveis e utilizados? 6) qual percepção que têm os docentes da sua relação com os alunos, com os pais e a comunidade em geral, bem como com os colegas e seus superiores? 7) como se dá o acesso dos docentes à formação continuada e como a realizam? 8) quais são as formas de contratação desses docentes em exercício, as condições salariais e de carreira nas diferentes redes públicas de ensino?

Diante deste contexto, levanto o seguinte problema de pesquisa: em quais condições os professores das escolas públicas rurais realizam o seu trabalho no Território Piemonte da Diamantina-Bahia?

Na busca de responder ao problema, indico como objetivo geral analisar sob quais condições os professores das escolas públicas rurais de educação básica realizam o seu trabalho no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, considerando as transformações oriundas das recentes reformas educacionais e as políticas de globalização.

Na tentativa de responder ao objetivo geral elenco como objetivos específicos: a) Mapear o perfil socioeconômico e cultural dos docentes da educação básica de

escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina; b) Relacionar as condições de trabalho nas escolas rurais de educação básica do Território Piemonte da Diamantina com os estudos desenvolvidos na Bahia e no Brasil; c) Realizar um levantamento das condições de funcionamento das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, considerando a estrutura física, os materiais e equipamentos, os serviços, dentre outros; d) Avaliar em que medida as políticas de globalização vêm afetando as condições de trabalho do docente, bem como de que maneira esses sujeitos vêm respondendo ao conjunto de proposições políticas educacionais atualmente; e) Conhecer as percepções dos docentes rurais sobre as condições de trabalho, as condições de saúde em relação ao seu trabalho, a gestão escolar, as políticas educacionais em curso, a organização político-sindical e suas expectativas em relação à formação, à carreira e ao futuro.

Dessa forma, a reflexão proposta por este trabalho torna-se necessária e situa-se num cenário extremamente atual, pois: a) a implantação de nova política educacional proposta pelo governo Bolsonaro impactará nas condições de trabalho docente; b) em nível estadual, o desenvolvimento de políticas educacionais, em particular o programa denominado “Educar para transformar: um pacto pela educação” também reverbera nas condições de trabalho docente e; 3) há um movimento de materialização dos planos municipais de educação nos municípios que constituem o Território Piemonte da Diamantina-Bahia para os próximos dez anos, em adequação ao Plano Nacional de Educação: 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

Embora tenhamos muitos indicadores educacionais - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sinopse Estatística da Educação Básica, dentre outros – a pesquisa mantém-se relevante, pois estabelece diálogos com dados da realidade dos municípios envolvidos com a pesquisa. Concordo com Oliveira e Vieira (2012) quando afirmam que:

> O Censo Escolar constitui o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e abrange suas diferentes etapas das modalidades [...]. Entretanto, os indicadores do Censo Escolar não alcançam dimensões necessárias para um estudo mais completo sobre o trabalho docente. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 9)

Vale ressaltar que esta pesquisa justifica-se na medida que pode auxiliar e até mesmo servir de suporte para a avaliação dos planos municipais de educação e de políticas públicas para a melhoria da educação nos municípios, uma vez que a temática aqui proposta é ainda pouco estudada por pesquisadores da área, principalmente no território investigado. Dessa maneira, o trabalho é relevante ao disponibilizar bases teóricas para futuras pesquisas na área, tanto para a população e agentes educacionais dos municípios que serão estudados, quanto para a comunidade acadêmica em geral.

Por fim, compreendo que o presente trabalho é relevante ao se propor a investigar as condições do trabalho docente, considerado publicamente como uma das atividades mais importantes para a emancipação dos sujeitos, ao mesmo tempo que enfrenta a solidificação de condições de trabalho degradantes, traduzidas nas novas dinâmicas de precarização, intensificação e burocratização do trabalho docente.

Dessa forma, a investigação dessa temática compõe o conjunto de trabalhos que visa articular a universidade com a escola básica, principalmente no território selecionado, através de pesquisas acadêmicas sobre os diferentes modos e processos educativos que ocorrem nas escolas do país, caracterizados pela sua diversidade e desigualdade. Assim sendo, almejo contribuir com a agenda tão urgente e necessária de pesquisa sobre a educação, em particular aquelas que ocorrem em escolas rurais.

1.2 METODOLOGIA: o caminho percorrido no desenvolvimento do Survey

A rigorosidade metodológica é uma condição fundamental para garantir os objetivos apontados por uma pesquisa que visa ampliar os conhecimentos sobre uma determinada realidade (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014). Nesse sentido, apresento aqui o percurso metodológico, as principais definições e os procedimentos que orientaram a tese e a busca dos resultados alcançados.

Dialogando com Moraes, Albuquerque e Santos (2019) é importante destacar que o estudo sobre fenômenos educativos, dentre eles as condições de trabalho dos professores de escolas rurais,

> [...] não admite investigações circunscritas a campos disciplinares isolados, mas requer um olhar interdisciplinar, no qual as compreensões da História, da Pedagogia, da Estatística, da Sociologia, da Psicologia, da Economia, da Demografia e de tantas outras especialidades são imprescindíveis. No estudo da Educação, a interdisciplinaridade não é uma escolha didática, mas um pressuposto epistemológico. (MORAES; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2019, p.3)

Esta tese recorre "[...] às ferramentas estatísticas e a diferentes estratégias metodológicas para a busca e escrutínio de evidências que nos auxiliem na compreensão da realidade investigada" (MORAES; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2019, p. 9). Partindo dessa compreensão epistemológica é que edifico rigor metodológico para refletir sobre as condições de trabalho dos professores das escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir de um estudo quantitativo, através da realização de um *Survey* (BABBIE, 1999) junto aos docentes de escolas públicas municipais de contextos rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

O método de pesquisa *Survey* assemelha-se com o Censo, porém se distingue daquele pela sua característica amostral, ou seja, "As conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são, então, generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada [...]." (BABBIE, 1999, p. 77). Esse caráter amostral o torna mais acessível, por conta do tempo e dos custos financeiros. Além disso, a ideia de realizar uma amostra permite que se possa coletar dados sobre as condições de trabalho docente, mapeando e conhecendo os modos próprios com que os professores interpretam questões voltadas à formação, satisfação profissional, saúde, filiação política, valorização profissional e vivenciam as condições de trabalho. Trata-se de uma técnica de investigação em que a obtenção dos dados ou informações sobre ações, características, opiniões de determinado grupo de pessoas (amostra), por meio de um instrumento de pesquisa, geralmente um questionário, é validada para a população que este grupo representa.

De acordo com Babbie (1999), um *Survey* típico perpassa por algumas etapas, a saber: definição do objetivo da pesquisa, definição da população e da amostra, elaboração do questionário, coleta de dados (ou trabalho de campo), processamento dos dados, análise dos dados e divulgação dos resultados.

Neste método, são possíveis dois desenhos de pesquisa que diferenciam-se pelo número de vezes em que o trabalho de coleta de dados é realizado e quanto a sua finalidade: no *Survey* interseccional, *cross-sectional* ou corte transversal a coleta de dados ocorre de uma única vez, sendo que as informações são válidas para descrever ou relacionar variáveis de alguma população em uma determinada época; nos *Survey* longitudinais a coleta de dados é realizada ao longo do tempo ou em períodos ou pontos específicos, permitindo estudar a evolução ou as mudanças de determinadas variáveis, ou, ainda, a relação entre elas (BABBIE, 1999). Sendo assim, caracterizo este estudo como um *Survey* interseccional, de caráter descritivo.

Para elaboração do instrumento de coleta de dados, definição da amostra e análise dos resultados, o estudo baseia-se na utilização de termos e definições subsidiadas pelo Dicionário Trabalho, profissão e condição docente do Grupo GESTRADO (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010).

Docente/Professor(a): São considerados os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores que estavam em efetiva atividade de regência no momento da coleta de dados, portanto, não coletei dados de monitores, estagiários, auxiliares de educação infantil, dentre outros.

Unidade educacional: É considerado todo estabelecimento destinado à prática de atividade docente em que existe docente e discente e integra a educação escolar brasileira. Nosso estudo contemplou as creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental.

Escola rural – Unidade educacional localizada em espaço rural de acordo com a classificação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Escola urbana – Unidade educacional localizada em espaço urbano de acordo com a classificação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Etapas da educação básica: As unidades educacionais e os docentes são classificados de acordo com as seguintes etapas: a) Educação infantil - definida como a educação e cuidado para crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo dividida em dois segmentos: creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para as de 4 e 5 anos de idade; b) Ensino fundamental – definido como segunda etapa da educação básica, que deve se iniciar aos 6 anos de idade, com duração regular de nove anos e; c)

Ensino médio – definido como terceira etapa da educação básica, com duração regular de três anos. Contudo, nesse estudo não entrevistamos docentes que atuam no ensino médio, pois esta etapa de ensino não é ofertada nas escolas rurais do território investigado.

Dependência administrativa – As unidades educacionais consideradas no estudo são classificadas de acordo com a dependência administrativa: a) Municipal – refere-se às unidades educacionais cujas principais fontes de recurso são advindas dos municípios; b) Estadual – refere-se às unidades educacionais cujas principais fontes de recursos são advindas dos estados; c) Conveniada – refere-se às unidades educacionais que são privadas, sem fins lucrativos e que estabelecem relação com a esfera pública por meio de termo jurídico de convênio e d) Federal – refere-se às unidades educacionais cujas principais fontes de recurso são advindas do governo federal. Porém, investiguei apenas as unidades educacionais municipais, pois não há oferta de escolas estadual, conveniada ou federal em áreas rurais do território selecionado para este estudo.

O universo da pesquisa foi constituído por 800 docentes distribuídos em 139 unidades educacionais rurais da rede pública do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. Essas unidades educacionais estão vinculadas às dependências administrativas municipais e ofertam duas etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) (TABELA 1).

TABELA 1 – Distribuição do universo de unidades educacionais e docentes por município no Território Piemonte da Diamantina

Município	**Total de unidades educacionais rurais**	**Total de docentes que atuam em escolas rurais**
Caém	11	55
Jacobina	26	191
Miguel Calmon	39	93
Mirangaba	23	135
Ourolândia	16	134
Saúde	10	36
Serrolândia	4	37
Umburanas	6	34
Várzea nova	4	34
Total	139	800

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados Condições de Trabalho Docente dos Professores Rurais do Território Piemonte da Diamantina/CTDPRTPD, 2020.

Devido à impossibilidade de realizar entrevistas com todos os professores que atuam em escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia, tornou-se necessário definir uma estratégia para que, a partir de uma quantidade menor de indivíduos entrevistados, os resultados pudessem ser estendidos a toda a população. Sendo assim, Duarte *et al.,* (2012, p. 231) nos alerta que "É justamente essa capacidade de generalização dos resultados é que determina o sucesso ou não de um procedimento de amostragem".

Nesta tese a metodologia de amostragem empregada foi do tipo probabilística e representativa da população. O método de amostragem probabilística é aquele cujo procedimento de seleção dos elementos ou grupos de elementos de uma população atribui a cada elemento da população uma probabilidade de inclusão na amostra, calculável e diferente de zero (BOLFARINE; BUSSAB, 2000). A amostra representativa da população é aquela cujos resultados devem ser passíveis de generalização para o universo de análise.

O procedimento adotado para se chegar aos docentes entrevistados foi a amostragem por conglomerados, sendo que cada conglomerado se refere a uma unidade de educação básica. A característica desta abordagem é que, dentro de cada escola amostrada, todos seus professores serão entrevistados. A seleção da amostra dos professores que atuam em escolas rurais foi realizada em duas etapas.

A primeira delas consistiu no sorteio, dentro de cada município, da quantidade de unidades educacionais que iria fazer parte da pesquisa. O critério utilizado para selecionar as unidades educacionais foi o seguinte: em municípios que possuem até 12 escolas, sorteamos 4 unidades amostrais, por outro lado entre os municípios que possuem entre 12 e 40 escolas, sorteamos 6 estabelecimentos de ensino. Desse modo, a amostra final constou de 48 escolas rurais.

Já a segunda etapa consistiu em um sorteio aleatório dentro de cada município das escolas rurais que fariam parte da pesquisa. Em cada unidade educacional sorteada procurei entrevistar todos os professores que estavam em efetiva regência de classe no momento da coleta dos dados. Em um universo de 800 docentes que atuam em escolas rurais no Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia, chegou-se à amostra de 268 professores. A tabela 2 apresenta a quantidade de escolas selecionadas na amostra (48), o total de docentes entrevistados (268) por município e a quantidade (36) de comunidade/povoados visitados durante a pesquisa.

TABELA 2 – Distribuição da amostra de unidades educacionais e docentes por município no Território Piemonte da Diamantina

Município	Amostra de unidades educacionais do Survey	Amostra de docentes do Survey	Comunidade/povoados visitados no Survey
Caém	4	24	1 (Gonçalo)
Jacobina	6	44	4 (Cachoeira Grande, Paraíso, Junco e Lages do Batata)
Miguel Calmon	6	25	6 (Macaúbas, Lagoa Grande, Cabral, Laranjeiras, Água Branca, Itapura)
Mirangaba	6	28	7 (Coqueiro, Santa Cruz, Fazenda Palmeira, Mangabeira, Hidrolina, Parazinho)
Ourolândia	6	39	6 (Alazão, Alagadiço, Casa Nova, Baixa de José Felix, Aurora, Barragem)
Saúde	4	20	2 (Fazendo Quebra Côco, Fazenda Riacho)
Serrolândia	4	27	4 (Salamin, Algodão, Maracujá, Assentamento Caiçara e Novolândia)
Umburanas	4	37	3 (Barriguda do Aníbal, Lagoa do Angico, Bom gosto)
Várzea nova	4	24	3 (Salinas, Tábua e Santo Antônio)
Total	48	268	36

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Sabe-se que o tamanho da amostra costuma representar algumas discussões sobre a capacidade de generalização dos resultados para todo o universo considerado. Na Estatística, duas medidas são utilizadas para verificar a precisão dos dados amostrais: a margem de erro e o nível de confiança. Dessa forma, considerando uma taxa de erro amostral de 5% e nível de confiança de 95% a amostra mínima era de 260 docentes.

A eficiência e precisão das estimativas produzidas por essa tese podem ser verificadas através da comparação com os parâmetros conhecidos da população. Dessa forma, o Censo da Educação Básica 2019, é um importante referencial para que os dados (perfil dos professores) obtidos nesta pesquisa possam ser comparados.

De acordo com Oliveira e Vieira (2010, p.21) “A precisão de uma estimativa pode ser verificada pela comparação dos resultados obtidos na amostra com os verdadeiros parâmetros populacionais”. Sendo assim, o viés ou vício de um estimador

é tido como a diferença entre o valor esperado e o valor do parâmetro. Em termos práticos, o percentual de docentes do sexo masculino encontrado na pesquisa foi de 26,1% e, no Censo da Educação Básica 2019, igual a 25,4%. Assim, a diferença entre esses dois valores, considerada como viés ou vício, é equivalente a 0,7%.

A estimativa de totais de uma população é geralmente realizada através do estabelecimento de fatores de expansão para a amostra. Essa metodologia faz uso das informações disponíveis do total da população para o emprego de estimadores mais apropriados.

As tabelas 1 e 2 trazem informações referentes ao universo de professores e à amostra obtida na tese e, a partir da relação entre essas duas informações, pode ser calculado o fator de expansão. O fator de expansão é calculado por meio da divisão do número absoluto de elementos do universo (800) pelo número absoluto de elementos amostrados (268). Tomando como referência o Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia, o fator expansão foi igual a 2,98 o que equivale a dizer que existe um docente entrevistado a cada três professores em atividade no referido Território.

A pesquisa consistiu na aplicação direta de questionário estruturado, que conjugou questões fechadas e abertas, ao docente pelo pesquisador de campo, sendo realizada na própria unidade educacional em que este profissional está lotado. Em comparação com as outras formas de coleta de dados, em um *Survey* (entrevistas por telefone, postagem física/Correio ou por meio virtual/Internet), a entrevista face a face permite um contato entrevistado-pesquisador que esclarece eventuais questionamentos do entrevistado com relação aos objetivos da pesquisa e sobre o instrumento de coleta de dados. É sabido, ainda, que a taxa de retorno de entrevistas é relativamente bem superior nos casos quando há a abordagem presencial do entrevistador.

Nos municípios de Caém, Serrolândia, Saúde, Jacobina e Miguel Calmon contei com o apoio[2] de ex-orientandos e ex-bolsistas de iniciação científica da UNEB para a aplicação dos questionários. Já nos municípios de Ourolândia, Umburanas e

[2] Gostaria de deixar publicamente meus agradecimentos aqueles que me auxiliaram na aplicação dos questionários, em especial: Gleiciane (Caém), Carina (Caém), Carolina (Serrolândia), Jéssica (Serrolândia e Jacobina), Márcio (Serrolândia), Diego (Serrolândia), Gildson (Serrolândia), Osni (Serrolândia), Cleidinaldo (Saúde), Maritel (Saúde), Luiz (Saúde), Arlânia (Jacobina), Michel (Umburanas), Adriana (Ourolândia), Edmilson (Várzea Nova) e Evandro (Miguel Calmon).

Várzea Nova, servidores públicos dos respectivos municípios me auxiliaram na aplicação do instrumento de pesquisa.

Antes da aplicação do questionário pelas pessoas que me auxiliaram, com o intuito de garantir a qualidade do dado analisado, apresentei o instrumento e abordei sobre aspectos (conduta, dúvidas, tempo, etc.) para o processo de entrevista.

O questionário utilizado para a coleta de dados foi adaptado a partir do questionário utilizado pelo Grupo GESTRADO/UFMG na realização do *Survey* em 2010 sobre as condições de trabalho de professores, de contextos urbanos da educação básica (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Tal instrumento de coleta de dados foi constituído de 84 questões.

Assim, diante da especificidade da pesquisa e dos objetivos deste trabalho realizei algumas adaptações. De modo geral, o questionário desta tese possui onze (11) aspectos que estão assim distribuídos: 1) perfil sociodemográfico; 2) formação inicial e continuada; 3) vínculo funcional; 4) condições de vida; 5) atividades de docência; 6) saúde; 7) organização e gestão; 8) avaliação dos professores; 9) envolvimento das famílias de estudantes; 10) dificultadores do trabalho docente e perspectivas profissionais e; 11) participação em movimentos sociais.

O instrumento de coleta de dados foi submetido a um pré-teste antes de ser iniciado o trabalho de campo, ou seja, anteriormente à aplicação de entrevistas junto aos docentes do Território. O pré-teste consiste na aplicação de questionários a uma quantidade reduzida de pessoas que possuem as mesmas características do público-alvo. Minha intenção era ajustar e melhorar o dispositivo de coleta de dados de forma que apresente a linguagem mais adequada ao contexto em que se inseriu essa pesquisa, que tipo de respostas obtidas estão apropriadas para análise e, ainda, serve para treinar o entrevistador e analisar problemas encontrados na fase de coleta de dados. O pré-teste foi realizado entre os dias 4 e 8 de junho de 2018 em escolas rurais do município de Jacobina. Nesta ocasião apliquei 25 questionários.

Realizei 268 entrevistas junto aos professores da educação básica em contextos rurais em nove (9) municípios do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. Em média cada entrevista durou 60 minutos, dessa forma, gastei em torno de 268 horas em atividade de entrevista.

Iniciei as entrevistas, em outubro de 2018. As entrevistas foram realizadas nas unidades educacionais durante o período de trabalho dos entrevistados.

As visitas às escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia para a coleta das informações ocorreram em vários momentos no decorrer do período correspondente a outubro de 2018 a maio de 2019.

Importante ressaltar que nesse período foram muitas as dificuldades encontradas. Dentre elas, destaco a ausência e a precariedade de meios de transporte para o acesso às escolas pesquisadas, pois as Secretarias Municipais de Educação não dispõem de carros todos os dias para fazer o acompanhamento nas escolas rurais.

Dessa forma, optei por realizar a coleta dos dados com transporte próprio. O caminho percorrido para materializar essa pesquisa foi extenso, longo e diverso, pois percorri mais de 10.000km entre as idas e vindas no Território. Uma jornada extenuante, cansativa, mas também, me deparei com momentos de alegrias, como a acolhida calorosa dos professores, gestores nas escolas rurais, e com situações angustiantes em que fiquei sozinho com o carro quebrado aguardando uma forma de resolver a situação.

Somado a isso, coloco as centenas de ligações e mensagens de texto articulando o melhor dia e horário para a coleta dos dados. Algumas vezes, mesmo com toda a organização e agendamento, as coisas não saíram conforme planejado e tive que adaptar, reprogramar e me reorganizar.

Nas comunidades, o acolhimento e a hospitalidade foram muito bons. Fui recebido por moradores, professores e diretores que logo se dispuseram a ajudar no que fosse preciso para a realização da pesquisa.

O trabalho de campo encerrou-se em maio de 2019, sendo sequenciado pelo tratamento dos dados, composto da digitação, tabulação e desenvolvimento do Banco de Dados em um processo de identificação e verificação de consistência entre variáveis e análise dos dados por meio de *software* apropriado.

Para analisar os dados coletados no questionário aplicado aos docentes do Território de Identidade Piemonte da Diamantina, utilizei uma análise estatística e descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994), utilizando o software gratuito PSPP[3].

[3] O PSPP é um *software* livre para análise de dados, destinado a ser uma alternativa para o IBM SPSS que possui alto valor para sua aquisição e licenciamento de uso. Esse *software* pode ser baixado livremente de forma gratuita em vários sites da internet.

No que tange aos aspectos éticos, os docentes que participaram desta pesquisa foram informados sobre os procedimentos éticos e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

A pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de acordo com a legislação específica 466/2012 e recebeu autorização para realizar seus procedimentos, conforme protocolo 02079278.8.0000.0057 (Anexo A).

Esta tese estrutura-se em 4 (quatro) capítulos, a saber: o primeiro denominado de “Introdução”, problematiza o objeto de estudo, delimita o problema, os objetivos e apresenta a justificativa para a pesquisa. Além disso, apresenta a metodologia e os caminhos no desenvolvimento do *Survey*, expondo o universo, a amostra, o dispositivo de coleta de dados, processamento e análise dos dados, bem como os aspectos éticos da pesquisa.

No segundo capítulo, “Trabalho docente, Ruralidades e Condições de Trabalho”, abordo questões conceituais no campo das ruralidades e apresento elementos que constituem o modo próprio em que se desenvolve o processo educativo nas escolas rurais do país. Abordo também aspectos normativos e conceituais sobre as condições de trabalho docente.

“A educação básica em contexto rural na Bahia e no Território de Identidade Piemonte da Diamantina-BA” é o terceiro capítulo, no qual desenvolvo reflexões sobre indicadores de qualidade da educação básica desenvolvidos pelo Inep, sistematizo a configuração e infraestrutura dos estabelecimentos de ensino em contextos rurais, por fim estabeleço uma análise do plano estadual e dos planos municipais de educação.

No quarto capítulo, “Condições de trabalho dos professores nas escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia”, desenvolvo a exposição e reflexão dos dados elaborados a partir do *Survey* no referido Território, discutindo os aspectos que envolvem as condições de trabalho: perfil sociodemográfico, formação inicial e continuada, vinculo funcional, condições de vida, atividades de docência, saúde, organização e gestão, avaliação dos professores, envolvimento das famílias dos estudantes, dificultadores do trabalho docentes e participação nos movimentos sociais.

Por fim, no último capítulo, “Considerações finais”, elaboro reflexões sobre a síntese desta tese articulando os principais achados que dialogam com a literatura acadêmica e as questões singulares que emergiram desta pesquisa.

Portanto, esta pesquisa apresenta a tese de que os docentes que trabalham em escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia atuam em um contexto educacional de baixa escolaridade dos professores, inadequada relação entre a formação e atuação profissional, gestão escolar marca por um contexto administrativo complexo, grande número de escolas com nível socioeconômico baixo, alta rotatividade docente, elevadas taxas de reprovação e abandono e baixa taxa de aprovação, altos índices de distorção idade-série e pequena participação no Ideb somada ao baixo alcance das metas projetadas. Esses docentes vivem condições de trabalho permeadas por processos de intensificação, com o aumento de novas funções e responsabilidades, com precários contratos de trabalho que acarretam uma constante mudança de escola e uma sobrecarga de trabalho em atividades de planejamento, avaliação e gestão. Soma-se ainda às precárias instalações físicas das escolas que apresentam insuficientes equipamentos pedagógicos e inexistentes serviços básicos de infraestrutura, como rede de esgoto, coleta de lixo e internet, além do insuficiente auxílio no transporte e hospedagem e o convívio com insatisfatórias condições dos veículos e estradas. Essa sobrecarga de trabalho em ambientes precários tem acarretado o adoecimento dos profissionais contribuindo para o afastamento de suas atividades. Por fim, noto que as políticas de *accountability atreladas a uma cultura da performatividade,* através da realização de avaliações em larga escala, a competição entre as escolas, a remuneração docente atrelada ao desempenho dos estudantes vêm sendo incorporada na percepção desses professores, corroborando com a incorporação da lógica da eficiência e eficácia no contexto dessas escolas rurais.

II. TRABALHO DOCENTE, RURALIDADES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

2.1 Ruralidades: apontamentos teóricos introdutórios

A discussão sobre condições de trabalho docente em escolas rurais a partir da legislação, dos documentos e dos dados levantados coloca-me no desafio de trabalhar em alguns momentos com duas referências teórico-políticas que se delineiam sobre aspectos do processo de escolarização dos indivíduos que vivem em contexto rural, principalmente quando estiver analisando a política educacional. Ou seja, pretendo construir um diálogo nessa tese entre a educação do campo e as ruralidades.

A Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), em 2014, apontou um percentual significativo de pessoas que residem em áreas rurais do Brasil, cujo total ultrapassa mais de 31 milhões de pessoas. A região Nordeste do país é aquela que possui os maiores números absolutos de pessoas vivendo em localidades rurais, em torno de 15 milhões, cerca da metade dos habitantes do espaço rural do Brasil (31 milhões). Ainda em termos absolutos, a Bahia apresenta a maior população rural do país, com cerca de 4 milhões de pessoas (PNAD, 2014).

Diante desse panorama expressivo da população rural no Brasil, Nordeste e Bahia, considero fundamental a necessidade de pesquisas sobre o contexto rural, especialmente em relação aos processos educacionais. Souza *et al*., (2018) enfatizam que os estudos e pesquisas sobre os espaços rurais tornam-se relevantes pelo seu valor heurístico, com o intuito de compreendermos a dinâmica que envolvem essas localidades.

> Nessa perspectiva, ao observarmos o contingente populacional residente em áreas rurais ou em vilas e pequenas cidades que têm seu cotidiano atrelado ao rural, bem como em relação às vivências, experiências e modos de ver o mundo que tais populações possuem, torna-se imprescindível a ampliação dos estudos sobre ruralidades na atualidade, tendo em vista que é preciso contribuir, sobretudo, para o melhor entendimento das relações entre o espaço vivido (rural) e a formação de tais indivíduos, seja no entendimento de si mesmo, do outro e do mundo. (SOUZA, *et. al.,* 2018, p.22-23)

Os estudos (SOUZA, *et al.*, 2018; SOUZA, 2011; SOUZA, 2012; SANTOS, 2015) apontam que por um bom tempo o conceito hegemônico de rural estava atrelado ao oposto do urbano, ligando-o ao bucólico, atrasado, selvagem, inferior, sossegado,

dentre outros. Essa forma de compreender o rural é reforçada em músicas, desenhos, filmes, etc.

Busco uma compreensão do rural que faça surgir outras ruralidades, inseridas e experimentadas a partir do contato com outros territórios. Pois as dicotomias entre o rural e o urbano não condizem com a realidade atual, em que a revolução técnico-científica e a globalização em graus diferenciados criam interferências e modificações nos modos de viver, ser e existir, tanto nos espaços urbanos quanto nos rurais, formando outras e novas ruralidades (MOREIRA, 2005). Sobre a superação da visão dicotômica entre o rural e o urbano, considero pertinente a reflexão de Souza *et. al.,* (2018) quando afirma que

> [...] a definição antagônica campo versus cidade; rural versus urbano, num mundo e sociedade interconectados e com múltiplas inter-relações estabelecidas, não mais se justifica, à medida que impede a compreensão plena da dinâmica social, econômica, cultural e ambiental existente nesses espaços. (SOUZA, *et al.*, 2018, p. 31)

Um conceito que se encontra difundido em estudos e pesquisas sobre a delimitação das localidades brasileiras está amparado no que aponta o Instituto Brasileiro de Geografia Estatísticas-IBGE. De acordo com o IBGE (1997), a localização do domicílio pode ser urbana ou rural, definida por lei municipal. Consideram-se como urbanos as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos.

O próprio conceito do IBGE é dinâmico. Em 2017, o Instituto lançou um documento denominado de *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil: uma primeira aproximação* que coloca em debate a temática da delimitação das dimensões rural e urbana (IBGE, 2017). Estas carregam traços ambientais, culturais, sociais e econômicos, determinantes até hoje para a caracterização da sociedade e do território brasileiro. Portanto, o documento visa contribuir para elaborar uma nova classificação para a divulgação do Censo Demográfico 2020.

Todavia, se utilizarmos o critério territorial apontado por Veiga (2001), o agrupamento populacional rural pode aumentar de maneira significativa. De acordo a autora, é importante observar que mesmo com a defasagem metodológica, o Brasil possui uma extensa população rural, comparativamente maior do que vários países, sendo assim ela não deve ser menosprezada e tratada como sobra do processo urbano-industrial (VEIGA, 2001). Dessa forma,

> [...] a compreensão e a valorização dos modos de ser, viver e apreender a realidade, por parte das populações rurais, torna-se decisiva para a inclusão deste contingente populacional no projeto de desenvolvimento do país, pois sempre esteve relegado ao segundo plano. (SOUZA, *et al.*, 2017, p. 21)

Compreendo que o rural não é caracterizado por oposição e sim na sua relação com a cidade (AMBRAMOVAY, 2000), portanto é uma dimensão territorial que compõe o espaço geográfico em inter-relação com o espaço urbano (SOUZA, *et al.*, 2018). Essa forma de compreender supera as concepções historicamente produzidas sobre o contexto rural enquanto espaço marginalizado, inferiorizado, atrasado, subalterno e dependente da cidade (PORTUGAL, 2013). Essas composições teóricas reforçam a compreensão do rural como um espaço diversificado, contudo apresentam singularidades, particularidades e especificidades.

> [...] não intencionamos estabelecer relações dicotômicas entre rural-urbano; campo-cidade, mas defender a concepção/compreensão do rural enquanto espaço rico, multicultural, ao mesmo tempo singular e plural, diverso e diferente, haja vista a diversidade de paisagens, culturas, histórias e práticas sociais que o constituiu, estabelecendo ainda relações com o urbano, assim como o espaço urbano, para além da perspectiva de dependência rural-urbano/urbano-rural, historicamente difundida e também questionada. (SOUZA, *et al.*, 2018, p. 32)

Desta forma, nesta tese opto pela escolha teórica no contexto das ruralidades, tendo em vista os argumentos apresentados por Souza (2011a; 2011b; 2012): a) o primeiro relaciona-se à crítica na forma descontextualizada dos conceitos de campo e camponês, para se referir indiscriminadamente às diversas realidades rurais do estado da Bahia, no qual os termos se apresentavam desconectados com a realidade em muitos casos; b) o segundo diz respeito à compreensão que as diferentes ruralidades que caracterizam a Bahia, tais como ilhas, beiradas, roças, áreas

destinadas à agricultura familiar, ao agronegócio, acampamentos e assentamentos de reforma agrária, colônias agrícolas, territórios indígenas e quilombolas, áreas ribeirinhas, áreas destinadas ao turismo rural, etc. exigem operar com um conceito mais adequado aos diferentes modo de viver em contextos rurais.

Outro elemento que aparece com frequência na análise conceitual de rural é a percepção do fatalismo demográfico, econômico, político e cultural que cerca a relação da sociedade brasileira com o ambiente rural. Abramovay (2000) afirma que não há motivos para que o contexto rural seja associado conceitualmente à ideia de que somente permanecem nessa localidade aqueles que não conseguem aventurar-se em direção à cidade, aguardando assim o seu declínio.

Sobre a fragilidade conceitual que articula o espaço rural com a ideia de atraso, carente, etc.

> Há um vício de raciocínio na maneira como se definem as áreas rurais no Brasil, que contribui decisivamente para que sejam assimiladas automaticamente a atraso, carência de serviços e falta de cidadania. A definição do IBGE, para usar a expressão de Elena Saraceno (1996/99), é de *natureza residual*: as áreas rurais são aquelas que se encontram fora dos limites das cidades, cujo estabelecimento é prerrogativa das prefeituras municipais. O acesso a infraestrutura e serviços básicos e um mínimo de adensamento são suficientes para que a população se torne 'urbana'. Com isso, o contexto rural corresponde aos remanescentes ainda não atingidos pelas cidades e sua emancipação social passa a ser vista — de maneira distorcida — como 'urbanização do campo'. (ABRAMOVAY, 2000, p. 8)

Diante desse cenário, Bernadelli (2013) e Moreira (2005) nos ajudam a pensar que é importante discutir o rural e suas ruralidades no contexto contemporâneo, desconstruindo percepções que colocam em lados opostos o campo à cidade, o rural ao urbano. Esse tipo de visão dualista, estática e limitada contribuiu apenas para reforçar exclusões, sobretudo, nos espaços rurais.

> Nessa perspectiva, os conceitos rural e urbano, na atualidade, passam a ser pensados não mais como prontos, estáticos e isolados, limitando a compreensão das relações que acontecem no espaço, mas sim entendidos numa perspectiva histórica, em função do movimento e transformações da realidade operadas em diferentes escalas e dimensões, como os globalismos e localismos que marcam a contemporaneidade. Portanto, rural e urbano, entendidos como qualidades das relações sociais da cidade e do campo, não carregam mais uma definição e delimitação setorial, mas espacial/territorial. As cidades não podem ser definidas apenas pela indústria e nem o campo

> pela agricultura, pois urbanidades e ruralidades estão presentes nos diferentes espaços, significando e fundamentando as identidades sociais da contemporaneidade. (SOUZA, *et al.*, 2017, p. 23)

Portanto, corroboro com o pensamento de Candiotto e Corrêa (2008), quando afirmam que as ruralidades, como conteúdos e práticas sociais, estão presentes também nos espaços urbanos, assim como as urbanidades também se encontram nos espaços rurais, pois eles fazem parte de algo único que é o espaço geográfico.

Ainda, segundo o autor

> Em paisagens do campo e das cidades (formas, conjuntos de objetos) existem urbanidades e ruralidades (conteúdo – heranças, origens, hábitos, relações, conjuntos de ações) que se combinam, gerando novas territorialidades, admitindo-se que cada local ou região pode abrigar diferentes territorialidades superpostas, relativas a diferentes agentes sociais. Para reforçar essa busca por uma nova visão, sustenta-se que não há espaços rurais ou espaços urbanos. Há urbanidades e ruralidades que, combinadas, ensejam as territorialidades particulares de cada localidade, município ou recorte regional. Trata-se de não encarar o rural e urbano como substantivos, pois desta forma nada especificam e seu significado se esvazia. (BIAZZO, 2008, p. 145)

Dessa forma, é importante destacar que, geralmente, mas não exclusivamente, a cidade será o espaço de manifestação mais plena de urbanidades, assim como, comumente, mas não necessariamente, o campo será espaço de manifestação mais plena de ruralidades (BIAZZO, 2008).

Santos (2015), a partir dos seus estudos sobre a escola rural, constata alguns desafios que necessitam ser enfrentados e superados e um deles é a prevalência de representações negativas sobre a escola rural. A despeito das representações negativas e preconceituosas que recaem sobre as escolas rurais, seus professores e alunos, fruto de uma visão profundamente conservadora de escola e da educação, outras análises apresentam uma nova forma de compreender essas escolas, passando de espaços entendidos como um problema, para solução, “porta voz” do sentir da população, ademais trata-se de “uma escola portadora de futuro”. (AMIGUINHO, 2008).

Em tempos de questionamentos sobre o processo educativo, a vida e profissão dos professores que atuam em escolas rurais apresentam um caráter paradoxal, pois,

de um lado reforçam um modelo escolar em que a homogeneidade é a referência, ao tempo que são desafiados a colaborarem para fazer face à heterogeneidade.

> Isto é, são colocados na situação de preservarem simbolicamente a natureza da escola e o exercício profissional individualizado que a caracteriza, ao mesmo tempo que são impelidos a interagir para suplantarem as dificuldades daquele exercício e as novas exigências profissionais, onde os modos de trabalho dominantes também se têm revelado completamente incapazes. (AMIGUINHO, 2008, p. 28)

A escola rural, em sua comunidade tem uma importância fundamental que ultrapassa o significado pedagógico articulando-se como elemento de política social.

> [...] a escola pode ter neste campo um papel preponderante por mais pequena que possa ser. Tal sucede justamente pelo interesse comunitário que a escola suscita, face ao esvaziamento institucional dos territórios. Assim sendo reequaciona-se o significado institucional da escola, não apenas com estrutura de ensino, ou espaço de instrução mas como elo de política social. (AMIGUINHO, 2008, p. 30)

O significado social e importância educativa das escolas rurais é justificado por Amiguinho (2008) ao apresentar uma alternativa frente ao modelo escolar tradicional e conservador; na relevância para a qualificação dos contextos; na contribuição para a formação e socialização dos estudantes, diversificando as formas de ensinar e aprender; e no auxílio para inferir outro sentido ao trabalho dos docentes.

Dessa forma, tomo as reflexões sobre a escola rural, compreendendo a importância do lugar, especialmente os espaços rurais, para a formação do sujeito e de sua visão de mundo. Ou seja, as relações particulares que mantemos em nosso entorno, os vínculos, as percepções, as vivências contribuem para a nossa formação, servindo de base aos significados e apreensões de si mesmo e do mundo.

Moreira (2005) ressalta que as relações particulares que os indivíduos que vivem em espaços rurais mantêm com o seu entorno produzem objetividades, subjetividades, espiritualidades e sensibilidades que compõem o seu modo de vida, a compreensão de si e do mundo. Sendo assim, “[...] todo esse processo social está ligado ao que chamamos de ruralidades, fundamentando a identidade social dos sujeitos rurais” (SOUZA, *et al.,* 2017, p. 20). Neste trabalho, a ruralidade é concebida como uma construção social, um modo de ser e viver que interpela uma forma singular de inserção nos diferentes processos sociais e históricos.

Dito isso, as ruralidades são compostas das diferentes maneiras de viver o rural e diversificam-se, de acordo o contexto do sujeito, à medida que o processo social que compõe os conteúdos, heranças, valores, hábitos, experiências, relações e ações que existe e é vivenciado em cada contexto rural, vai produzindo nos indivíduos identidades e representações sociais específicas (BIAZZO, 2008; CANDIOTTO, CORRÊA, 2008). Ou seja, as ruralidades vividas e construídas pelos sujeitos do Território Piemonte da Diamantina-Bahia são particularmente diferentes pois há uma diversidade intraterritorial constituídas de povos das grotas, das grutas, das cachoeiras, das minas, dos morros, as comunidades que estão próximas aos sítios rupestres, a comunidade tradicional de povos ciganos (CODETER/TIPD, 2017).

Os estudos sobre as ruralidades tornam-se importantes, pois visam o reconhecimento e a valorização da identidade e das especificidades dos estudantes rurais, integrando a escola e a vida a partir das vivências dos alunos para compreensão dos processos de aprendizagem e de significação de si e do mundo (SOUZA, *et al.*, 2017).

Bernadelli (2013) complementa afirmando que os estudos acerca das ruralidades podem auxiliar para o surgimento de propostas mais adequadas para o planejamento e as políticas públicas em diferentes setores, particularmente o campo educacional.

Nesse movimento, Souza *et al.,* (2017b) afirma que o esforço em desenvolver pesquisas com a escolas rurais visa minimizar os processos de exclusão sofridos pelos sujeitos (alunos e professores).

> Esses processos vão desde a precariedade da infraestrutura e das concepções didático-pedagógicas dessas escolas, até a questão da transição efetuada pelos alunos para continuar seus estudos nas escolas da cidade, onde as especificidades, identidade e significações construídas a partir das ruralidades presentes no seu espaço vivido são simplesmente negligenciadas, desvalorizadas e até suplantadas por um projeto de escola e sociedade pautado na produção de um sujeito urbano. (SOUZA, *et al.*, 2017b, p. 22)

Importante destacar, também, que essa maneira de ser e viver marcada pelas diversas formas de expressão das ruralidades, não são valorizadas no fazer pedagógico cotidiano das escolas rurais (RIOS, 2015).

Portanto, analisar as condições de trabalho de professores inseridos em contextos rurais, perpassa pela ideia de compreender as especificidades do espaço

rural que deve ser entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico, lugar onde se vive e vive o mundo. De acordo com Souza *et al*., (2018), conhecer as diversas ruralidades e compreender os processos de ensino que acontecem a educação em espaços rurais, seus sujeitos, instituições e práticas pedagógicas, tornam-se relevante

> [...] pela pertinência das questões relacionadas à escola rural, historicamente silenciada, negligenciada e camuflada, na perspectiva de conceber esta escola e suas práticas educativas como espaços de aprendizagem, não menos importantes ou inferiores às práticas de escolas urbanas, uma realidade não apenas do território baiano, mas também nacional. (2018, p. 27)

Importante reconhecer também que essa ressignificação do rural vem sendo instituída pelo conjunto de dispositivos legais e com diversas ações políticas dos movimentos sociais e sindicais em contextos rurais, bem como outras entidades e organizações que buscam problematizar a ideia do rural como um lugar de atraso.

2.2 Educação escolar em contexto rural: marcos normativos

Este tópico visa apresentar uma síntese dos principais dispositivos normativos articulados à educação escolar em localidades rurais. O propósito é compor o cenário necessário à apuração da forma como se desenvolve o processo de escolarização nas escolas rurais.

Conforme vimos no tópico anterior, a noção de ruralidades extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais, a formação integral, ou seja, os modos próprios de viver das pessoas que residem em espaços rurais. Este reconhecimento provoca alterações no direito que as populações que vivem em áreas rurais têm a uma educação diferenciada daquela ofertada a quem vive nas cidades. Consequentemente, isto é algo do ponto de vista histórico recente e ao mesmo tempo inovador.

Essa garantia do reconhecimento das especificidades dos contextos rurais se deve à luta articulada dos movimentos sociais. Importante destacar que no processo de resistência à ditadura militar a partir de metade da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente aquelas ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para o processo de redemocratização do país.

> Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. (SECAD, 2007, p. 12)

Destaco no conjunto dessa mobilização social em torno da educação do campo, as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Outras iniciativas populares importantes de organização da educação do campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) (SECAD, 2007).

Considero importantes ainda, as atividades da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, criada em 1998, com o intuito de promover e gerenciar as ações conjuntas pela escolarização das populações rurais em nível nacional. As principais conquistas dessa Articulação foram: a) realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo em 1998 e 2004; b) a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e; c) a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em 2003 (SECAD, 2007).

O conjunto dessas mobilizações foram cruciais para que os marcos normativos fossem aprovados levando em conta as necessidades, demandas e carências das reivindicações daqueles que residem em contextos rurais e detém o direito de uma educação escolar com a qualidade referenciada.

A discussão sobre o processo educativo que ocorre para a população dos territórios rurais tornaram-se mais intensas a partir da aprovação de alguns documentos importantes, a saber: a) Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988); b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a); c) a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001a; 2002); d) e o Decreto 7.352 (BRASIL, 2010a).

Fiz a opção de iniciar a discussão a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, pois no país a educação em contexto rural não foi sequer mencionada nos

textos constitucionais de 1824 e 1891, “[...] evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2001a, p. 3).

Sobre o assunto, Pereira (2008) aponta que

> Apesar de o Brasil ser um país de origem agrária, mesmo tratando-se de um sistema econômico caracteristicamente calcado no colonialismo, no latifúndio e no trabalho escravo, a educação do campo não é contemplada nas Constituições de 1824 e 1891, demonstrando, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, que a educação escolar era voltada predominantemente para as classes médias emergentes que buscavam ascensão social e ingresso nas ocupações do incipiente processo de industrialização. (PEREIRA, 2008, p. 23)

Dito isso, a partir dessa compreensão a escola foi sendo institucionalizada nos espaços rurais sem levar em consideração a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais produtivas e culturais e as necessidades de formação socioculturais desses povos.

Portanto, somente a partir da Constituição Federal de 1988 foi que a legislação do Brasil relacionada à educação passa a contemplar as especificidades das populações rurais. O Art. 205 deixa claro que a educação “é direito de todos e dever do Estado” e no Art. 206, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p.124)

Esse dispositivo garante legalmente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de forma gratuita no ensino público, assim como a

diversidade de ideias e concepções pedagógicas, permitindo dessa maneira o respeito às especificidades culturais e regionais. Dessa forma, cada ente federativo terá a liberdade de adequar seus currículos, calendário e práticas pedagógicas articuladas com a tarefa de adequar as especificidades regionais.

De acordo o documento *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*, organizado pela SECADI (SECAD, 2007), a Constituição de 1988 torna-se um marco para a educação brasileira, pois mobiliza a sociedade em torno da garantia de direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar enquanto um pré-requisito básico da democracia. Os princípios apresentados dão base jurídica para a criação de leis educacionais que irão sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro.

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, aborda nos artigos 23, 24 e 26 sobre a organização escolar e curricular que contribuiu na constituição de um processo de escolarização que se propõe a adequar a escola à vida da população rural.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
> [...]
> § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.
> Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> [...]
> IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.
> [...]
> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, (BRASIL, 2013.). (BRASIL, 1996a)

Portanto, os artigos 23 e 24 apontam possibilidades de organizar a educação básica de formas diversas, dentre elas as turmas multisseriadas e a implantação da pedagogia da alternância, comuns nas escolas rurais do país. O artigo 26 abre possibilidade de organizar os currículos tendo uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, contemplando assim os modos próprios da educação em contexto rural.

Porém, a LDB não avança de forma significativa, pois dá um tratamento superficial à educação que ocorre em contextos rurais, e contempla apenas o artigo 28 que trata diretamente sobre o tema.

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei n º 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996a)

Cinco anos após a aprovação da LDB, ocorre inicialmente a aprovação do Parecer nº36/2001 que se torna a Resolução nº1 de 2002, no qual são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. De acordo com o parecer, a educação do campo incorpora variados espaços que produzem e reproduzem seus modos próprios de vida.

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativista. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001a, p. 1)

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, indicam que o exercício da docência deve respeitar a diversidade e o protagonismo dos estudantes, bem como elaborar propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os processos de integração do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria de vida (BRASIL, 2002).

Outro ponto importante de destaque é que essas Diretrizes operam com um conceito de campo/rural que não se identifica com a forma de compreender o espaço rural em que se "[...] subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país" (BRASIL, 2001a, p.1-2).

De acordo com esse marco normativo, a identidade da escola do campo/rural é caracterizada no Art. 2.

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.1)

Essas Diretrizes representam um marco para a educação rural pois contemplam um conjunto de preocupações conceituais e estruturais reivindicadas pelos movimentos sociais. Destaco o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos rurais, a formação diferenciada dos professores, a possibilidade de diferentes formas de organização escolar, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais através da escola (BRASIL, 2002).

Nesse contexto é que compreendo a importância de discussões em torno das ruralidades, do desenvolvimento de práticas pedagógicas, da análise sobre as condições de trabalho dos professores das escolas rurais atreladas às raízes identitárias dos sujeitos, na compreensão do contexto rural e suas especificidades, pois são problemáticas pouco estudadas.

Destaco o papel que teve a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI[4] (SECAD, 2007) no auxílio na construção da Educação do Campo para oferecer uma educação de qualidade e atender as especificidades do modo de viver, pensar e produzir das populações em espaços rurais como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros.

Em fevereiro de 2006, foi aprovado o parecer nº 1, que regulamenta dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)[5].

Este dispositivo legal reforça e amplia a importância de se construir uma escola adequada à realidade e especificidades das populações rurais.

> Os objetivos dos CEFFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. (BRASIL, 2006a, p. 3)

Segundo o parecer, a Pedagogia da Alternância apresenta-se como uma importante alternativa para a educação básica em contextos rurais, pois articula a família, a comunidade e a escola, sendo constituída por uma rede de 217 escolas que adotam esta pedagogia no Brasil (BRASIL, 2006a).

---

[4] Assim que assumiu o Ministério da Educação (MEC), o ex-ministro da educação do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), Ricardo Vélez Rodriguez, extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O órgão era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. A extinção da SECADI se deu por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019). Considero um retrocesso no campo das políticas educacionais, pois é uma ação que caminha do lado contrário ao movimento de promoção da equidade, do fortalecimento da inclusão e do reconhecimento da diversidade. Atualmente, o clima é de incerteza a respeito da sequência dos trabalhos da Secretaria, principalmente em relação à continuidade do financiamento dos programas e ações.

[5] A Pedagogia da Alternância intercala um período de convivência na sala de aula com outro no campo. Este método busca a interação entre o estudante que vive em áreas rurais e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, com o intuito de promover a troca de conhecimentos entre seu modo de vida e trabalho e a escola. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações.

Somado ao esforço de constituição de uma política pública educacional que contemple as necessidades da educação do campo, em abril de 2008 foi aprovada a resolução de nº 2 (BRASIL, 2008a) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Neste dispositivo há garantia de atendimento com educação escolar "[...] às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros" (BRASIL, 2008a).

Esta resolução também dá um destaque especial quanto à política de nucleação e seu vínculo com o transporte escolar, estabelecendo diversos critérios e normas para a efetivação de tal política, tendo em vista que isto é uma questão sensível e relevante na educação do campo.

Nessa conjuntura, em março de 2014 aprova-se a Lei nº 12.960 que altera o Art.28 da LBDEN fazendo-a constar exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014b).

> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014b).

Outro importante documento sobre as políticas públicas educacionais para as escolas rurais foi o Decreto nº. 6.755 de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este dispositivo visa fomentar a formação inicial e continuada de professores e institui o Programa Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica que dentre suas variadas ações fortalece o desenvolvimento de formações em Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL, 2009a).

Destaco também o Decreto nº 7.352 de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. De acordo com a referida política,

> § 4o A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010a).

Importante destacar também que o referido documento permite a ampliação e qualificação da educação básica e superior para as populações que vivem no campo, amplia a compreensão conceitual das populações e escolas do campo e fomenta a formação inicial e continuada de professores. Além disso, organiza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA que oferece educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária-PNRA, melhora as condições do acesso à educação do público do PNRA e proporciona melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA (BRASIL, 2010a).

Saliento, ainda, a Lei nº. 11.947 de 2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica. Entre os pontos importantes nesta Lei, ressalto a busca da universidade do atendimento aos estudantes da rede pública de educação básica e o fomento para comprar gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, optando dessa forma pelos assentamentos de reforma agrária, as comunidade tradicionais indígenas e remanescentes de quilombos (BRASIL, 2009b).

Esta Lei altera os Art.2º e 5º da Lei nº. 10.880, de 2004, passando a instituir o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar-PNATE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural (BRASIL, 2009b). Outro dispositivo legal que aborda a educação do campo é a Lei nº. 12.695 de 2012 que altera a Lei nº.11.494 de 2007 para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo (BRASIL, 2012).

No âmbito do estado da Bahia, posso destacar, além do Plano Estadual de Educação, (que será discutido com mais detalhes nos tópicos a seguir) três instrumentos legais que se articulam com a educação do campo.

O primeiro é a Lei nº. 14.110 de 2012 que dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 11.352 (BAHIA, 2008) que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFAs) e Escolas Familiares Rurais (EFRs) do Estado da Bahia.

> § 4º O apoio técnico a ser prestado pela Secretaria da Educação dar-se-á por meio da formação de professores e gestores, planejamento e troca de experiências, em benefício das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs (BAHIA, 2012a).

O segundo documento diz respeito à resolução nº. 103 de 2015 que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual da Bahia. O referido documento apresenta uma definição da escola e da população do campo embasa na política de educação do campo, além disso apresenta os princípios e garantias na implementação de políticas de educação pública para o campo. Ademais, aborda sobre a organização do currículo, das turmas, da alimentação, transporte e formação inicial e continuada dos professores rurais (BAHIA, 2015a).

A Lei nº. 1.835 de 2010 estabelece o Estatuto da Juventude reforçando o direito à educação obrigatória, gratuita e de qualidade dos jovens que vivem no campo. Reforça ainda a Política Nacional de Educação do Campo e programa relacionado com o transporte escolar (BAHIA, 2010a).

Isto posto, a reflexão sobre os dispositivos legais que demarcam a Educação do Campo no Brasil e na Bahia me possibilita informar que houve um progresso no que se refere à construção de uma política pública específica para as escolas rurais.

Esse avanço advém da luta dos movimentos sociais que buscam uma educação articulada com os interesses e necessidades da população rural, fazendo com que esses indivíduos construam suas identidades respeitando o modo próprio de viver e ser.

Desse modo, as pesquisas e as análises permitiram-me compreender que garantir o direito à educação é mais complexo do que comumente se imagina; que o direito se constrói e se consolida num processo histórico e cultural que vai além da inclusão em textos legais. Portanto, o desafio é como transformar essas leis e instruções em realidade. Ou seja, como agir para que esses dispositivos saiam do papel e passem a constituir o dia a dia do docente, da direção, da Secretaria de

Educação, dos Conselhos de Educação, no âmbito do município, estado e nação. Caso não consigamos efetivar esse arcabouço legal, teremos leis, porém inúteis.

Desse modo, a efetivação das leis apresentadas significa um passo importante e fundamental para garantir o direito das populações rurais a uma educação de qualidade, contudo percebo que a insuficiência ou precariedade educacional, somada às atuais condições de trabalho, intensifica uma desigualdade no país que é histórica, distanciando o que reza a lei e o que acontece no cotidiano das escolas de educação básica no país, com um prejuízo maior para a educação escolar que acontece em espaços rurais.

Nesse sentido, proponho uma reflexão no próximo tópico de aspectos conceituais e marcos normativos sobre as condições de trabalho docente e a forma como vêm se configurando em contextos rurais.

2.3 Condições de Trabalho docente: delineando dispositivos legais, aspectos conceituais e apontamentos em contexto rural

2.3.1 Condições de Trabalho Docente: aspectos conceituais e fatores associados

Destaco, inicialmente, alguns estudos que se debruçaram a sistematizar a análise da produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente, em especial os trabalhos de Caldas (2010); Duarte (2010), Vieira e Oliveira (2013), Pereira Júnior (2017), Pereira Junior e Vieira (2018) e Silva, Miranda e Bordas (2019). Em seu conjunto, esses trabalhos apontam fatores que compõem as condições de trabalho desses profissionais, tendências de pesquisas, similaridades entres os estudos e principais temáticas pesquisadas.

O estudo de Caldas (2010) relaciona as principais tendências na pesquisa sobre o trabalho docente nos últimos 20 anos, analisando os estudos indexados nas bases de dados do BIREME/LILACS, CAPES, ANPEd, Revista Psicologia & Sociedade, Revista Psicologia da Educação e Revista Psicologia, Reflexão e Crítica. A temática de condições de trabalho docente é o segundo tema mais pesquisado, seguido de estudos sobre identidade e representação social. A formação de professores é a temática mais investigada.

O trabalho de Duarte (2010) reforça a prevalência de estudos sobre as condições de trabalho docente nos últimos anos. Realizando um estudo quantitativo das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre o trabalho docente na educação básica no período de 1987 a 2007, utiliza-se de um levantamento das produções o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Duarte (2010) afirma que foram encontrados 467 trabalhos, sendo 388 dissertações e 79 teses que abrangeram o período de 1987 (mais antiga produção relacionado com o trabalho docente) e 2007 (último trabalho disponível no período da coleta de dados), em suas conclusões, a autora afirma que

> De forma geral, as dissertações e teses desenvolvidas sobre o trabalho docente, no período estudado, têm buscado focar os processos de formação e de profissionalização, o exercício da docência, a construção da identidade docente, os processos de trabalho, as condições e as relações de trabalho, o processo de resistência, bem como o de abandono e o adoecimento dos profissionais da docência. Portanto, o trabalho docente é estudado em suas múltiplas variantes, apresentando conceitos e referenciais que devem ser compreendidos nas especificidades dos posicionamentos teóricos dos autores ou grupos de pesquisas que estão envolvidos. (DUARTE, 2010, p. 7)

Vieira e Oliveira (2013) realizaram um levantamento bibliográfico, entre 2002 e 2012, de artigos em periódicos disponibilizados pela base SciELO Brasil, de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e de dissertações/teses cujos resumos constam no Banco de Teses da Capes e produziram uma síntese com os principais fatores que constituem as circunstâncias condicionantes do trabalho docente em creches e pré-escolas brasileiras.

Alguns elementos comuns foram identificados nos estudos, a saber: a) baixa remuneração; b) sobrecarga de trabalho; c) precário ou inexistente “plano de cargos, carreiras e salários” pertencente ao magistério; d) falta de seleção por concursos públicos; e) ambiguidades nas exigências quanto à formação para o exercício do magistério na educação infantil; f) não garantia de formação pública inicial e continuada; g) produção e reprodução de cargos de situação precária, como o de auxiliar e equivalentes para atuar principalmente nas creches; h) infraestrutura inadequada da unidade educacional; i) recursos materiais e pedagógicos precários ou inexistentes; j) número elevado de crianças por turma e k) inexistência de apoio educacional especializado no atendimento à inclusão (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Pereira Júnior (2017) realizou um levantamento da produção nacional no portal de periódicos da CAPES sobre as condições de trabalho docente e identificou 95 trabalhos entre artigos, teses e dissertações entre o período de 1981 à 2015. O autor realizou uma análise de acordo com algumas características gerais e metodológicas, bem como o contexto geral dos estudos foi analisado por área do conhecimento separadamente.

Sobre a ainda tímida produção acerca das condições de trabalho docente, Pereira Junior (2017) afirma que:

> Embora existam dados oficiais que abordam aspectos das condições de trabalho dos professores, ainda são tímidas as iniciativas de desenvolvimento de estudos sobre as condições de trabalho. Esta é uma evidência desta tese. A busca bibliográfica sobre a produção acadêmica relacionada à temática encontrou menos de uma centena de estudos de diferentes áreas do conhecimento, produzidos desde 1980, dos quais apenas dois analisaram dados do Censo Escolar. (PEREIRA JÚNIOR, 2017, p. 23)

Tomando como suporte teórico autores internacionais (BERRY; SMYLIE; FULLER, 2008; JOHNSON, 2006; LEITHWOOD, 2006), Pereira Junior (2017) sinaliza que as condições de trabalho dos professores constituem importante requisito para a obtenção de êxito nas atividades de ensino, além de atrair bons profissionais para a carreira docente e de reter aqueles que nela se encontram.

Em artigo, fruto de sua tese de doutorado, Pereira Junior e Vieira (2018) analisam, especificamente, a produção acadêmica brasileira da área da Educação sobre as condições de trabalho docente na educação básica. Esta reflexão debruça-se em artigos, teses e dissertações, coletadas no portal de periódico da CAPES. Os descritores utilizados são os mesmos apontados na tese de Pereira Junior (2017) apresentada anteriormente.

Os autores identificaram 55 estudos evidenciados na literatura entre 1987 e 2015. A análise organizou-se de acordo com a subárea do conhecimento, a saber: ensino-aprendizagem; administração educacional; planejamento e avaliação educacional; fundamentos da educação e currículo.

De acordo com Pereira Junior e Vieira (2018) os estudos na subárea de ensino-aprendizagem apontaram que as condições de trabalho são fatores fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na formação inicial e continuada de professores e na inovação curricular.

Contudo, um grupo dos estudos abordou as condições de trabalho de forma genérica, não apresentando informações objetivas dos aspectos que compõem. Por outro lado, houve trabalhos que especificaram os componentes das condições de trabalho, como: mobiliário, relacionamento com colegas e direção, recursos materiais e equipamentos, disciplina e interesse dos alunos, material didático e exercício de outra atividade remunerada (PEREIRA JUNIOR; VIEIRA, 2018).

Silva, Miranda e Bordas (2019) realizaram um estudo em que objetivavam apresentar um panorama do estado da arte acerca das pesquisas sobre condições de trabalho docente no mundo, particularmente na União Europeia, Estados Unidos e América Latina nos últimos 12 anos. Segundo os autores, os problemas da precarização das condições de trabalho docente são questões enfrentadas em boa parte dos países do mundo, mesmo aqueles considerados exemplos de sistemas educacionais. Contudo, em suas análises identificaram que:

> Apesar de algumas variações, a depender da nação e da metodologia utilizada no estudo, foi possível notar tendências recorrentes de problemas relacionados à estrutura física das escolas, a problemas de relacionamento entre os professores e a direção do colégio, a desvalorização da profissão docente, a desmotivação profissional e em alguns poucos estudos, casos mais graves de violência na escola por parte dos alunos. Sobre problemas de saúde derivados da carga de trabalho, pode ser destacado o aparecimento de sintomas de enfermidades da voz, problemas posturais e condições debilitantes da saúde mental dos docentes, como *stress* e *burn out.* (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019, p. 183)

A partir dos estudos apresentados é possível afirmar que as pesquisas sobre as condições de trabalho docente ganham uma dimensão quantitativa e qualitativa a partir do início da década de 1990, tornando-se mais predominante no início dos anos 2000. Esses estudos contribuem para delinear conceitos e componentes importantes das condições de trabalho docente.

A discussão sobre as condições de trabalho docente se ampara na compreensão mais ampla sobre as condições de trabalho, tratando sobre o processo de trabalho. Dessa forma, de acordo com Oliveira e Assunção (2010), as condições de trabalho podem ser caracterizadas como

> [...] um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e os meios de realização das atividades e outros

> tipos de apoio necessário, dependendo da natureza da produção. (2010, p.1)

Partindo desse entendimento, compreendo que as condições de trabalho não se limitam ao local de trabalho, ou seja, à sua realização em si, ela aborda também às relações de emprego. Sob essa ideia, Oliveira e Assunção (2010, p.1) apontam que “As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”.

Para Tardif e Lessard as condições de trabalho docente envolvem as “[...] variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: tempo de trabalho [...], número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. [...]” (2011, p. 111)

A importância e a relevância em se discutir a temática sobre as condições de trabalho docente está amparada na compreensão dos efeitos dessas condições sobre os próprios trabalhadores e sobre os resultados preteridos.

Oliveira e Assunção (2010) sinalizam a necessidade de que uma análise sobre as condições de trabalho deve situar-se no espaço e no tempo, ou seja, levando em conta o contexto histórico-político-econômico-social. Dessa forma, afirmam

> Assim, as circunstâncias de realização de determinado trabalho são definidas e ‘reconhecidas’ (ou negadas) como condições de trabalho em um determinado contexto histórico-social. Por isso, as condições de trabalho não são dadas *a priori*, estão abertas a novos critérios e não são inerentes aos processos de trabalho por serem marcadas pela sua historicidade. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.1)

Portanto, as condições de trabalho e as condições de trabalho docente estão articuladas à forma como a sociedade se organiza, atualmente definida economicamente pelo modo de produção capitalista.

Com o intuito de sistematizar o conceito de condições de trabalho docente, Assunção (2010) afirma que as condições de trabalho incluem dois polos: um diz respeito às condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado, o outro refere-se às condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os

constrangimentos presentes nos ambientes físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas.

Essa noção de condições de trabalho, designa, nos sistemas escolares, a estrutura física das unidades educacionais, as normas que organizam a dinâmica das interações na instituição, os recursos materiais disponíveis para a realização das atividades, as condições de emprego - cargo, função, vínculo de contratação, carga horária de trabalho, remuneração, plano de carreira, formação continuada, como também a experiência relacional entre os sujeitos docentes e com os sujeitos discentes - e as percepções e os efeitos objetivos e subjetivos de todo esse conjunto de fatores e processos (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

No Brasil ainda há poucos estudos nacionais sobre as condições de trabalho de professores no contexto rural que abordem o perfil profissional, a carreira, a remuneração, a infraestrutura das escolas, os equipamentos e insumos materiais e os impactos das contradições da profissão sobre a subjetividade dos docentes. Portanto, um caminho é descobrir e ampliar a problematização das pesquisas que mesmo de pequena abrangência vêm sendo publicadas e socializadas.

2.3.2 Preceitos legais sobre as condições de trabalho e valorização docente

Identifico os principais ordenamentos legais relacionados com as condições de trabalho dos professores da educação básica encontrados na legislação. Esses instrumentos jurídicos que contribuem na regulação de políticas públicas do sistema educacional no Brasil são: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). Aponto também portarias do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre direitos e deveres relacionados à atividade docente.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), na seção sobre Educação aponta os princípios que devem regulamentar o ensino no país:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
> VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII – garantia de padrão de qualidade;
> VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988)

Considero que dentre os oito princípios apresentados, três deles se articulam mais diretamente com as condições de trabalho dos professores. Um deles está relacionado com “gestão democrática”, possibilitando aos docentes participação relevante nas decisões escolares. Os outros dois vinculam-se à “valorização dos profissionais da educação”, seja plano de carreira e concurso público, bem como a garantia de piso salarial profissional mínimo para os profissionais da educação básica.

Pereira Junior (2017) coloca que na história recente as questões relacionadas ao fortalecimento do magistério tornam-se mais fortes com a Conferência Nacional de Educação em 1994, quando a docência adquire lugar prioritário no Acordo Nacional de Educação para Todos e o Pacto pela Valorização do Magistério, assinado por diversas associações representativas do cenário educacional.

Nessa conjuntura, destaco que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996 reforça e amplia no Art. 67 os elementos sinalizados no Art. 206 da Constituição Federal.

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III – piso salarial profissional;
> IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a)

Além de endossar o ingresso por meio de concurso público, de formação continuada, piso salarial profissional, plano de carreira e períodos de estudos, planejamento e avaliação garantidos na carga horária, a LDB (BRASIL, 1996a) ratifica

que a valorização dos profissionais da educação perpassa pela garantia de condições adequadas de trabalho.

Contudo, o piso salarial profissional só foi regulamentado pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008b).

> Art. 2º - O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
> § 1º - O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.
> [...]
> § 4º - Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008b)

A “Lei do Piso”, como ficou conhecida, não se limitou apenas aos requisitos de remuneração, mas abrangeu também sobre a carga horária (2/3) de interação com os estudantes, garantindo que (1/3) da carga horária seja destinada ao planejamento, avaliação, preparação de aulas, correção de trabalho, estudos, pesquisas, etc.

Outro instrumento jurídico que baliza a política educacional brasileira e aborda sobre as condições de trabalho dos professores é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). Suas diretrizes apontam:

> Art. 2º São diretrizes do PNE:
> I – erradicação do analfabetismo;
> II – universalização do atendimento escolar;
> III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV – melhoria da qualidade da educação;
> V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão com padrão de qualidade e equidade;
> IX – valorização dos (as) profissionais da educação;

> X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014a)

Observo que duas das diretrizes apresentadas referem-se mais diretamente às condições de trabalho, especificamente aquela que aborda a “gestão democrática” (VI) e a “valorização dos profissionais da educação (IX), conforme já apresentado nos princípios da Constituição Federal.

No que tange à gestão democrática nas unidades educacionais, a Meta 19 do Plano Nacional de Educação define que

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014a)

Esse assunto é abordado também em algumas estratégias do documento: induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica (estratégia 7.4); apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante a transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (estratégia 7.16) e favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (estratégia 19.7) (BRASIL, 2014a).

Identifiquei, entretanto, que o único princípio da Constituição Federal ausente nas diretrizes do Plano Nacional de Educação refere-se ao piso salarial nacional dos profissionais da educação.

Todavia, esse e outros elementos vinculados à valorização profissional encontram-se expressos nas Metas do Plano Nacional de Educação, a saber: a) garantir política nacional de formação dos profissionais de educação (Meta 15); formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação (Meta 16); equiparar o rendimento dos profissionais do magistério ao rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente (Meta 17); assegurar a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de

ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional (Meta 18) (BRASIL, 2014a).

Pereira Junior (2017) argumenta que a estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Art. 11 do Plano Nacional de Educação) apresenta uma definição ampla e precisa sobre as condições de trabalho, pois revela caraterísticas do corpo docente, infraestrutura das escolas, equipamentos, relação de alunos por turma. Contudo, esse sistema de avaliação ainda não se encontra estabelecido e nem tampouco os seus componentes possuem meta associada.

O autor, ainda afirma que os elementos que constituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB também são encontrados na definição do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ). O Parecer CNE/CEB nº 8/2010 aborda sobre os padrões mínimos de qualidade do ensino para a educação básica pública, identificando os elementos essenciais ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem (BRASIL, 2010b).

Nesse sentido, destaco ainda, a partir da análise de Pereira Junior (2017), algumas portarias publicadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego que apresentam Normas Regulamentadoras (NR) relativas à segurança e à saúde do trabalhador que se associam à atividade docente, são elas: 1) NR nº 8 – Edificações; 2) NR nº 9 – Programas de Prevenção de Riscos Ambientais; 3) NR nº 17 – Ergonomia; e 4) NR nº 24 – Condições Sanitárias e de Conforto nos Locais de Trabalho.

A NR nº 8 estabelece requisitos técnicos mínimos a serem observados nas edificações para garantir segurança e conforto aos trabalhadores. Nas instituições escolares, referem-se à altura, isolamento acústico, resistência ao fogo, isolamento térmico e às propriedades de pisos e de paredes (BRASIL, 2011).

A NR nº 9 regimenta o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais que visa à preservação da saúde e da integridade dos trabalhadores, por meio da antecipação, reconhecimento, avaliação e controle da ocorrência de riscos ambientais existentes ou que, porventura, venham a existir no ambiente de trabalho (BRASIL, 2017).

A NR nº 17 aborda sobre a Ergonomia estabelecendo parâmetros que permitem adaptar as condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores de modo a proporcionar o máximo de conforto, segurança e desempenho suficiente (BRASIL, 2018).

Por fim, a NR nº 24 discorre sobre as condições sanitárias e de conforto nos locais de trabalho, abordando sobre os tópicos das características gerais das instalações sanitárias e do refeitório (BRASIL, 1993a).

Esse agrupamento de normas e dispositivos legais sobre as condições de trabalho constituem as denominadas políticas de valorização docente, as quais evidenciam a importância e a indissociabilidade da formação inicial e continuada, da remuneração e das condições de trabalho e carreira para a promoção da valorização docente.

2.3.3 Condições de trabalho nas escolas de educação básica em espaços rurais

Neste tópico destaco a pesquisa "Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem"[6], desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral-GRAFHO, desenvolvida em quatro escolas públicas do estado da Bahia, sendo duas em Salvador (localizadas na Ilha de Maré) e duas em Amargosa (localizadas no Recôncavo). Essas pesquisas têm possibilitado diálogos "[...] fecundos, reflexões sobre condições de trabalho de professores de classes multisseriadas e processo de acompanhamento de estudantes e de alunos de escolas multisseriadas (SOUZA, *et al.*, 2017, p. 15).

A partir dos diferentes estudos vinculados ao projeto de pesquisa e inovação educacional "Multisseriação e Trabalho Docente: diferenças, cotidiano e ritos de passagem", Souza *et al*., (2018) apresentam a necessidade de maiores estudos sobre alguns elementos pouco visualizados no debate acadêmico, tais como: a dinâmica cotidiana de uma classe multisseriada, o rito de passagem escola rural/urbana, ausência de currículo adequado e metodologias apropriadas para o contexto rural, baixos investimentos nos espaços físicos das escolas, grande rotatividade docente e a falta de apoio das secretarias de educação.

A ausência de oferta de determinadas modalidades da educação básica em áreas rurais, leva muitos estudantes a ter que se deslocar para outras comunidades,

---

[6] O referido projeto de pesquisa-formação desdobrou-se como ação da pesquisa Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil" (SOUZA, 2011; 2012), contando com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB (Edital Temático de Educação 004-2007) e também do CNPq (Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicada 2008-2010 e do Edital Universal CNPq 2010-2013). Atualmente a pesquisa "Multisseriação e Trabalho docente" conta com o financiamento da FAPESB – Edital 028-2012, Inovação em práticas educacionais nas escolas públicas da Bahia –, e do CNPq – Chamada universal 14/2014, MCTI/CNPq.

ou até mesmo para a cidade para que continuem seu processo de escolarização. Porém, nessa transição ou nesse “rito de passagem” (SOUZA, *et. al.*, 2018) que é o trânsito do rural para o urbano,

> [...] há uma espécie de ‘formatação’ dos jovens rurais à medida que estes ingressam nas escolas urbanas, já que suas características individuais vão sendo suplantadas e os estudantes passam a vivenciar um verdadeiro processo de metamorfose identitária. (SOUZA, *et al.*, 2018, p. 47)

O estudo de Rios (2015) sobre a profissão docente na roça tomou em suas análises as trajetórias de professores do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, apontando a importância do espaço rural na constituição da identidade desses docentes e das relações que estabelecem com a escola e com a profissão.

Torna-se necessário levar em consideração a realidade desses estudantes para articular com práticas pedagógicas que dialoguem com a heterogeneidade e a diversidade que acontecem nas salas de aula, ao tempo em que é importante também reconhecer os desafios enfrentados pelos professores e alunos. Deve-se pensar o trabalho docente, tanto de escolas urbanas quanto rurais, que atendam às necessidades de alunos originados das diversas ruralidades, de modo que garantam as especificidades do modo particular de ser e de viver dos estudantes.

De acordo com Almeida (2005, p. 286)

> Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros.

Essas condições de trabalho apresentadas por Almeida (2005), Souza *et al.* (2018), Pereira Junior (2017) revelam um contexto precário vivenciado nas escolas e que podem acarretar baixos índices de aprendizagem.

A ausência e/ou precariedade de políticas públicas ganham destaque à medida que se constata a ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios, inadequado e limitado material didático-pedagógico, a falta de formação de professores, dentre outros.

Souza *et al.* (2018) afirmam categoricamente que o desenho da educação rural brasileira é composto de infraestrutura inadequada, estradas de difícil acesso, transportes impróprios e professores sem formação específica.

Bitencourt e Zart (2017) buscam compreender quem são os educadores e suas condições de trabalho no desenvolvimento cotidiano de seu trabalho em uma escola rural da rede estadual na região de Fronteira Brasil-Bolívia, Cáceres, Estado de Mato Grosso.

> Dessa forma, compreender a escola enquanto instituição profissional dos educadores, com suas características organizacionais e estruturais e quem são os educadores, nos auxiliam a entender o trabalho dos docentes e as possibilidades de práticas pedagógicas que gerem aprendizagens significativas e adequadas aos alunos. (BITENCOURT; ZART, 2017, p. 257)

Uma característica das escolas rurais é que em determinadas situações a entidade educacional oferta matrículas na sede e em sala anexa em outro espaço educacional. Essa situação acarreta uma intensificação do trabalho dos docentes, pois necessitam dividir a gestão administrativa e pedagógica e se deslocar semanalmente para desenvolverem suas atividades de ensino entre a sede e a sala anexa (BITENCOURT; ZART, 2017). Além do mais, sinalizam os autores, esses deslocamentos semanais não favorecem ações coletivas, prejudicando o convívio e a interação com o mesmo grupo.

Algo comum na realidade das escolas rurais é o fato da maioria dos profissionais que atuam não serem efetivos e possuírem contratos temporários. Dessa forma, o quadro dos profissionais da educação é bastante rotativo, prejudicando os processos de formação continuada e a construção da identidade com a escola e a formação nela desenvolvida. Aliado a isso, Bitencourt e Zart (2017) apontam que muitos docentes não possuem residências fixas nas comunidades, morando na comunidade durante a semana (segundas às sextas-feiras) e nos finais de semana voltam à cidade para suas famílias.

Pereira (2008) desenvolveu uma pesquisa sobre as condições de funcionamento das escolas rurais do município de Bujaru no estado do Pará. A autora aponta que os problemas enfrentados pela comunidade escolar se relacionam com: a atuação em classes multisseriadas; falta de mobiliário, equipamento e materiais

didáticos; falta de transporte escolar; condições precárias de infraestrutura e falta de pessoal docente.

Pereira (2008) nos alerta que nas escolas rurais analisadas há uma precariedade de espaços internos e externos (sala de aula, cozinha, biblioteca, sala do professor, almoxarifado, banheiros, pátios, etc.), de recursos pedagógicos (cadeiras, quadro, giz, materiais didáticos, etc.) e contratação de pessoal (porteiro, merendeira, auxiliar de limpeza, etc.). Essas condições adversas são apontadas pela autora como processos de intensificação do trabalho docente, acarretando danos tanto pessoais (como a saúde do docente) como para o processo de ensino e aprendizado dos alunos.

Souza e Sousa (2015) desenvolveram um estudo sobre as condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do contexto rural do Território do Baixo Sul Baiano, com o intuito de compreender os modos como os docentes produzem a profissão. Os autores analisaram aspectos concernentes à formação, ingresso na profissão, contrato de trabalho, remuneração, condições materiais, estrutura física e de apoio, jornada de trabalho e condições de precarização a que estão submetidas as professoras de classes multisseriadas das escolas rurais.

No que tange ao ingresso na profissão, os autores observaram um cenário motivado por diferentes situações, sendo os mais frequentes convite de fazendeiros e vinculação política. Souza e Sousa (2015) observaram que apenas 4 de 11 professores ingressaram por meio de concurso e que 40% dos docentes entrevistados possuíam contratos de trabalho temporários.

Em relação ao salário, apenas 22% dos professores investigados afirmaram estar satisfeitos com a remuneração e 71% revelaram que estão insatisfeitos por se tratar de uma remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho (SOUZA; SOUSA, 2015). No que diz respeito à formação, Souza e Sousa (2015) observaram que 55% dos docentes possuíam formação em nível superior em Licenciatura, destes apenas 29% revelaram obter pós-graduação.

As dificuldades com os recursos materiais também foram evidenciadas na pesquisa de Souza e Sousa (2015), quando 43% dos professores afirmaram estar pouco satisfatórios ou insatisfatórios os recursos materiais disponíveis. Os docentes revelaram as dificuldades enfrentadas nas escolas, pois tiveram até que improvisar o mobiliário básico, mesas e cadeiras, para o desenvolvimento do seu trabalho.

Acrescenta-se a este cenário, de acordo com a pesquisa de Souza e Sousa (2015), as limitações das condições materiais, a estrutura física e de apoio nas escolas rurais do Território do Baixo Sul na Bahia. Os autores revelam que os docentes se queixam da falta de área livre e da falta de biblioteca, laboratórios e recursos audiovisuais.

Os autores destacam quatro pontos acerca das condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas no Território investigado, a saber:

> 1) O grande número de contratos de trabalho de professores trata-se de um fator que provoca a rotatividade, a pouca participação sindical. Além do fato dessas professoras não estarem contempladas por um plano de cargos e salários;
> 2) A maioria das professoras está insatisfeita com o salário, por considerar que a remuneração é incompatível as atividades que desenvolvem e com sua dedicação ao trabalho. Conforme o que informam tanto na primeira como na segunda etapa da pesquisa, consideram que o que recebem é desproporcional à jornada de trabalho; elas chegam a trabalhar, em média, 1/3 a mais da carga horária para dar conta da atividade docente – tempo de trabalho não-remunerado;
> 3) Há um número significativo de professores que fizeram ou estão fazendo a formação inicial, sendo 66% em Pedagogia. As narrativas evidenciam que as professoras consideram a formação importante para o exercício da docência, porém precisa ser ofertada como política pública e com condições dignas que possam impactar em suas práticas e na melhoria da qualidade da Educação Básica no país. Isso se potencializa nas narrativas das professoras que iniciaram a docência na condição de leigas;
> 4) Comparando-se o início da docência nessas classes multisseriadas ao momento atual, as professoras informam que houveram melhorias em relação às instalações físicas, recursos materiais, apoio pedagógico, salários, ressalvando que ainda precisa melhorar muito. (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 403-404)

Outros pesquisadores, tais como, Arroyo (2011), Hage e Antunes Rocha (2010), Santos e Moura (2010) e Souza (2011a; 2011b; 2012), têm investigado a problemática das condições de trabalho mediante as quais os docentes de turmas multisseriadas têm vivenciado sua profissão, reafirmando a importância dessa organização escolar, como forma de garantir a escolarização para parcela significativa da população rural brasileira.

III. A EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTO RURAL NA BAHIA E NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE PIEMONTE DA DIAMANTINA

Este capítulo apresenta um panorama da educação básica em contexto rural no estado da Bahia e no Território Piemonte da Diamantina com o objetivo de situar contemporaneamente, sob diferentes aspectos, o contexto escolar em que atuam os sujeitos desta tese.

O Território Piemonte da Diamantina-Bahia, localiza-se na zona fisiográfica do norte baiano em uma área que abrange 10.247,03 Km² (IBGE, 2012). Este território de identidade é composto por nove (9) municípios: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova. Esse recorte territorial da pesquisa corresponde também a todos os municípios vinculados ao Núcleo Territorial de Educação[7] (NTE-16).

A divisão por território de identidade foi feita pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), através do Plano Plurianual 2004-2007[8] (SEPLAN, 2003). Neste documento há uma apropriação do conceito de território de identidade, criado por Santos (1998) com o intuito de impulsionar e estimular políticas públicas, pressupondo o alinhamento destas políticas em espaços definidos e populações caracterizadas pela indicação de elementos de coesão social, cultural e territorial.

Nesse sentido, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (BRASIL, 2003) conceitua o Território de Identidade como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, em que se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

Desta forma, a compreensão de território no âmbito desta tese é a de que este não se define por limites físicos e sim pela maneira como se produz, em seu interior, a interação social (ABRAMOVAY, 2006).

---

[7] De acordo com o Decreto 15.806 de 30 de dezembro de 2010, o Governo do Estado da Bahia dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação-NRE, extinguindo as Diretorias Regionais de Educação (DIREC). Essa nova organização acompanha a disposição da divisão por Territórios de Identidade no Estado da Bahia. Atualmente a Bahia conta com 27 Núcleos Regionais de Educação-NRE (BAHIA, 2010c). O Decreto nº 17.377 de 02 de fevereiro de 2017 altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia acarretando a modificação dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) em Núcleos Territoriais de Educação (NTE) (BAHIA, 2017a).

[8] Atualmente está em vigor o Plano Plurianual Participativo 2016-2019 através da publicação do Decreto 16.014 de 20 de março de 2015 (BAHIA, 2015b).

A noção de Território de Identidade tem se configurado como uma política de gestão do Governo do Estado da Bahia, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. Essa divisão está amparada através do Decreto 12.354 de 25 de agosto de 2010 (BAHIA, 2010b), ao reconhecer e definir a existência de 27 Territórios de Identidade no estado da Bahia, constituídos a partir das especificidades de cada mesorregião.

O Território de Identidade Piemonte da Diamantina é um dos vinte e sete (27) territórios de identidade do Estado da Bahia. Neste território, estão localizados nove (9) municípios. Os mapas (Figura 1 e 2) apresentados materializam a cartografia desses territórios de identidade na/da Bahia, e em particular, do território pesquisado.

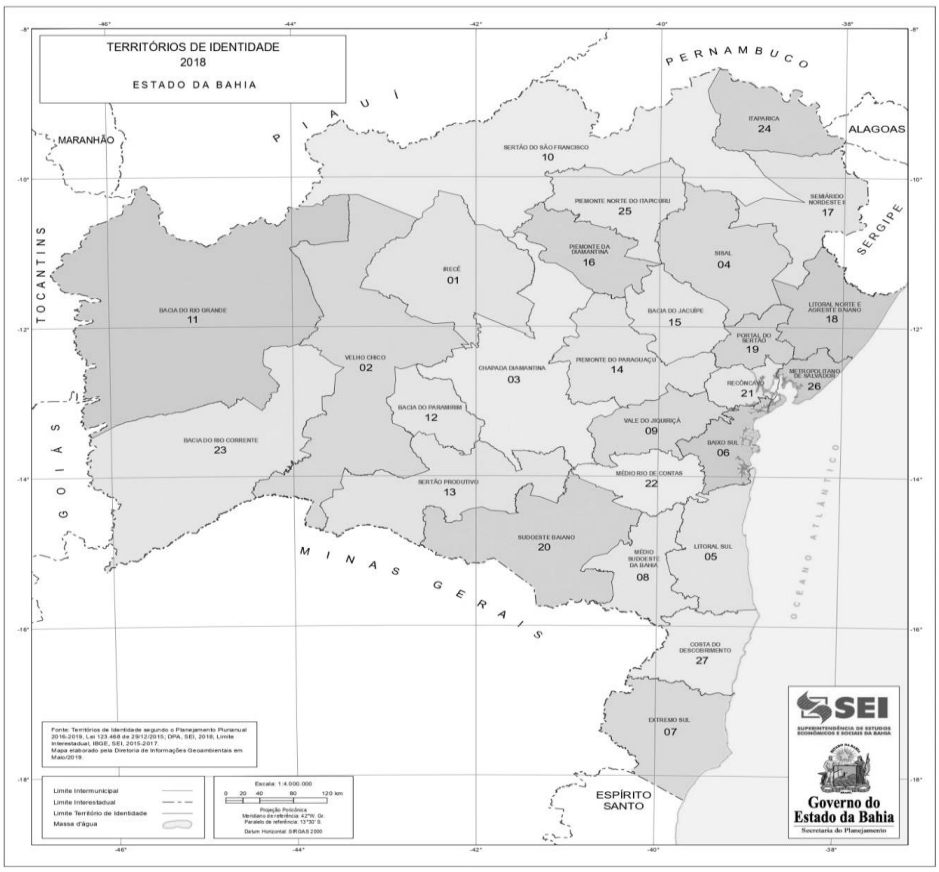


FIGURA 1- Divisão político-administrativa dos Territórios de Identidade do estado da Bahia.

Fonte: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17, 2020. (SEPLAN, 2010).

FIGURA 2 - Divisão político-administrativa[9] do Território Piemonte da Diamantina.
Fonte: Secretaria de Planejamento e Orçamento do Estado da Bahia-SEPLAN, 2015.

A figura 1 apresenta a constituição da Bahia e seus Territórios de Identidade. Destaca-se a amplitude do Território de Identidade Piemonte da Diamantina (Figura 2), no que se refere a sua diversidade econômica, social, cultural e educacional. Compreendo, também, que a efetivação da política territorial da Bahia apresenta-se de maneira dinâmica, por considerar processos de inserção e retirada de alguns municípios de determinados Territórios, através da política de reorganização administrativa do estado.

Os municípios com maior população do Território são: Jacobina 79,2 mil habitantes e Miguel Calmon com 26,4 mil habitantes. Os setores público, comércio e serviços constituem uma parcela significativa da riqueza produzida neste Território. Ademais, outra atividade que se destaca neste Território é a mineração. (SEPLAN, 2015).

De acordo com os dados do Censo Demográfico 2012, 60,5% do total da população do Território Piemonte da Diamantina reside em área urbana. Jacobina é o município que apresenta a maior proporção com 70% (IBGE, 2012).

Compreender a educação que se passa em contextos rurais é revelar a organização escolar brasileira, bem como a formação social de seu povo que por

[9] O Decreto 16.014 de 20 de março de 2015 que dispõe sobre a elaboração do Plano Plurianual Participativo 2016-2019 do Estado da Bahia aponta que o município de Capim Grosso foi transferido para o território de identidade da Bacia do Jacuípe (BAHIA, 2015b).

muito tempo foi moldada num longo período de colonização, escravidão e latifúndio, em que a força de trabalho é vista pela classe dominante como uma atividade manual de pouca importância, não sendo necessária a qualificação escolar (PEREIRA, 2008).

De acordo a LDB (BRASIL, 1996a) a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. A oferta é organizada da seguinte forma: educação infantil (creche e pré-escola, para crianças de 0 a 5 anos de idade), ensino fundamental (1º ao 9º ano, contemplando as idades entre 6 a 14 anos) e ensino médio (1ª à 3ª série, para jovens de 15 a 17 anos).

O sistema educativo do Brasil é caracterizado por meio de regime de colaboração entre as esferas públicas e seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988). Desse modo, os municípios atuam prioritariamente com a educação infantil e o ensino fundamental (Art. 211) e os estados e Distrito Federal, são responsáveis pelo ensino fundamental e o ensino médio. Cabe a União organizar o sistema de ensino federal e atuar na função redistributiva e supletiva "[...] de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" (BRASIL, 1988, p. 124).

Particularmente, a dimensão da educação básica nas localidades rurais no Brasil, de acordo com o Censo Escolar de 2018 é de 5,5 milhões de matrículas, mais de 338 mil docentes, distribuídos em cerca de 58 mil escolas (INEP, 2019a). Assim, diante do expressivo tamanho da rede que envolve a educação rural, elenco uma série de elementos para conhecer com mais profundidade as especificidades do modo de vida e dos processos educacionais das pessoas que residem no campo.

No estado da Bahia, há 777.413 matrículas em áreas rurais, mais de 43 mil docentes, distribuídos em torno de 17 mil unidades escolares (INEP, 2019a). O Território investigado abriga 15.331 matrículas, 800 docentes, distribuídos em 139 unidades escolares (INEP, 2019a).

A educação básica que se realiza nos espaços rurais do Território Piemonte da Diamantina ocorre exclusivamente na esfera municipal e oferta predominantemente o ensino fundamental. Dessa forma, os desafios postos para esse território dizem respeito a oferta do ensino médio e ampliação da educação infantil.

Os dados apresentados acima sobre as matrículas, docentes e estabelecimentos de ensino demarcam o processo de expansão da escolarização que

ocorreu no Brasil, com uma simultânea intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Essas informações revelam um quadro quantitativo expressivo da educação que é ofertada em contextos rurais, todavia pouco representativa na agenda do poder público, nas políticas educacionais, dado ao cenário dramático e problemático que essas escolas vêm enfrentando.

Entendo que os indicadores educacionais apresentados demonstram uma necessidade de reconfigurações de políticas públicas que promovam mudanças e melhorias quantitativas e qualitativas na educação.

No âmbito educacional brasileiro, a produção de estatísticas e indicadores foi ampliada de forma significativa no contexto atual, permitindo diagnósticos mais fundamentados. Almeida e Wolynec (1998) apontam que a produção de indicadores educacionais comparáveis passou a fazer parte da agenda política do Brasil a partir de 1995, principalmente após a publicação do *World Handbook of Education,* pela Unesco, em 1951. Por conseguinte, vários países da América Latina, apresentam evoluções na produção de informações e estatísticas sobre a educação. No Brasil, estes autores destacam a criação do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd) e a reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Atualmente o Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) é o principal órgão que produz e socializa indicadores sobre a educação em nosso país.

Compreendo que os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à aspectos da educação escolar, vinculando-se não apenas ao desempenho dos estudantes bem como ao contexto econômico e social em que ocorre o processo educativo. De acordo com o Inep, eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos (INEP, 2019b). Portanto, esses indicadores auxiliam na criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação.

Diversos estudos se debruçaram na produção, análise e comparação dos inúmeros indicadores educacionais brasileiros, realço os trabalhos de Almeida e Wolynec (1998), Souza (2010) e Vitelli, Fristsch e Corsetti (2018).

Almeida e Wolynec (1998) abordam historicamente os esforços internacionais, desenvolvidos pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na produção de indicadores educacionais

comparáveis, inserindo a participação do Brasil. Os autores abordaram também as diversas iniciativas brasileiras, juntamente com outros países da América Latina em produzir indicadores educacionais internacionais, evidenciando o interesse que essa questão tem despertado junto às políticas educacionais.

Souza (2010) aponta que os indicadores educacionais são usados com três finalidades principais: contribuir para o diagnóstico sobre problemas como repetência e inclusão educacional; fazer comparações nacionais e internacionais que permitem identificar deficiências importantes nos recursos humanos, físicos e financeiros e na gestão educacional, especialmente quando expressadas por desigualdades educacionais; e formular metas, principalmente para escolas, que focalizem o trabalho escolar na obtenção de resultados mais congruentes com desempenhos aceitáveis.

Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018) destacam que o uso de indicadores como instrumento de gestão tem relevância tanto no planejamento quanto no monitoramento de práticas desenvolvidas para a melhoria da qualidade de uma ação, de um serviço, de um produto ou de uma política. Porém, com o intuito de avaliar a qualidade da educação, consideram-se insuficientes e limitados.

Neste capítulo apresento um panorama da educação básica que se desenvolve nas escolas rurais do estado da Bahia e no Território Piemonte da Diamantina. Assim, situo inicialmente os indicadores educacionais da qualidade do ensino. Posteriormente apresento a configuração e infraestrutura dos estabelecimentos de ensino rurais da Bahia e do território e, por fim, discorro sobre o Plano Estadual de Educação da Bahia e os planos municipais de educação do Território Piemonte da Diamantina e suas interfaces com a educação do campo e a formação e valorização docente.

3.1 Indicadores educacionais da qualidade do ensino no contexto rural

Compreendo que a realização de monitoramento da educação básica, através de indicadores, deve ser uma ação fundamental para orientar e avaliar as políticas públicas educacionais dos sistemas de ensino do país. Ao mesmo tempo, é importante reafirmar que os indicadores educacionais constituem sínteses de realidades complexas, sendo assim os estudos têm a finalidade de aprofundar as análises e iluminar as sinuosidades que caracterizam cada elemento destacado.

Partindo desse pressuposto, exponho alguns indicadores educacionais desenvolvidos e socializados pelo Inep, buscando compreender melhor a forma como a educação básica em contextos rurais vem sendo desenvolvida, no intuito de visualizar melhor os avanços, os limites e as desigualdades tanto entre as localidades (urbanas e rurais) quanto no interior das áreas rurais.

Intenta notabilizar as desigualdades que caracterizam o sistema educativo brasileiro, baiano e em particular o Território Piemonte da Diamantina. Compreendo que em um país heterogêneo como o Brasil, não adianta ver a realidade através das médias, é necessário compreender as peculiaridades que interferem na produção dos extremos e com isso buscar soluções contextualizadas.

Para isso, selecionei no site do Inep os seguintes indicadores educacionais, a saber: adequação da formação docente, complexidade de gestão da escola, Indicador do nível socioeconômico das escolas de educação básica (Inse), taxa de transição, regularidade do corpo docente, percentual de docentes com curso superior, taxa de rendimento, taxa de distorção idade-série, média de horas aula diária, média de alunos por turma, esforço docente e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

3.1.1 Docentes com curso superior e Adequação da formação docente

Apresento nesta seção dois indicadores desenvolvidos pelo Inep, pois compreendo a estreita relação entre eles. O primeiro é o percentual de docentes com curso superior e o segundo é a adequação da formação docente.

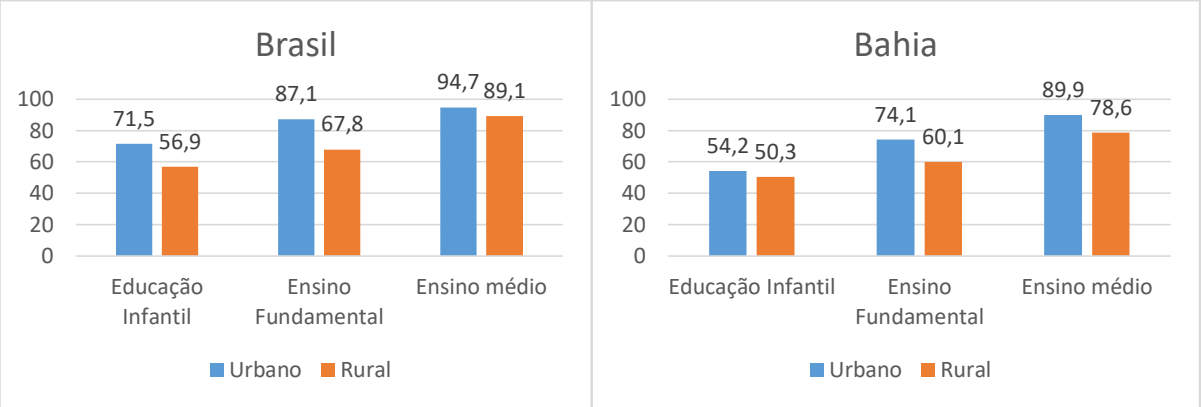
O indicador relacionado com o percentual de docentes com curso superior serve, entre outros objetivos, para acompanhar o desenvolvimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação em que afirma que até 2024 todos os docentes da educação básica devem ter ensino superior. Esse indicador também permite o acompanhamento das metas dos planos estaduais e municipais de educação.

Quando analiso os dados do Brasil e da Bahia, verifico que no espaço rural há menos professores com formação em nível superior, independente da etapa de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio) quando se compara com áreas urbanas (GRÁFICO 1).

Contudo, a educação infantil é a etapa da educação básica que apresenta o maior desafio para as políticas públicas, pois pouco mais da metade dos docentes rurais do Brasil (56,9%) e da Bahia (50,3%) possuem ensino superior.

A etapa do ensino médio é aquela em que há maior percentual de professores com ensino superior, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais do Brasil e da Bahia.

GRÁFICO 1 – Percentual de docentes com ensino superior de acordo a localização e etapa da educação básica – Brasil/Bahia – 2018.



Fonte: Censo Escolar, 2018 (INEP, 2019a).

Particularmente, o território estudado segue a mesma tendência dos dados nacional e estadual de que quanto maior a etapa da educação básica, mais formação acadêmica possuem os professores. Dessa forma, há mais docentes do ensino fundamental com ensino superior do que os professores da educação infantil, com exceção de Várzea Nova onde todos os docentes da educação infantil possuem nível superior, o que não ocorre neste município para os profissionais do ensino fundamental (TABELA 3).

Olhando especificamente para cada etapa da educação básica, encontro um cenário diferenciado para os variados municípios que constituem o território.

Na creche, por exemplo, destaco que todos os docentes de Umburanas possuem nível superior, em oposição a apenas 16,7% dos professores de Ourolândia. Cenário ainda pior se encontra nos municípios de Saúde e Serrolândia onde não há professores com nível superior nesta etapa de ensino.

Na pré-escola, saliento que no município de Várzea Nova todos os professores possuem nível superior, por outro lado, em Caém verifico que somente 14,3% possuem esse tipo de formação.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, Umburanas se destaca como o município com a maior proporção de professores com ensino superior, cerca de 84,5%, em contrapartida no município de Ourolândia pouco mais de um terço dos docentes (36,4%) encontram-se com ensino superior completo.

Por fim, nos anos finais do ensino fundamental, Miguel Calmon apresentou a maior proporção de professores com nível superior, cerca de 90%, de outro lado o município de Ourolândia apontou que menos da metade de seus docentes (41,8%) obtêm esse nível de formação.

TABELA 3 – Percentual de docentes rurais com curso superior de acordo com a etapa da educação básica no Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2018.

	Educação Infantil		**Ensino Fundamental**	
	Creche	**Pré-escola**	**Anos iniciais**	**Anos finais**
Caém	33,3%	14,3%	28,6%	52,9%
Jacobina	56,8%	60,6%	57,6%	83,9%
Miguel Calmon	66,7%	71,4%	59,5%	90,3%
Mirangaba	42,9%	30,4%	41,5%	63%
Ourolândia	16,7%	35%	36,4%	41,8%
Saúde	-	-	41,2%	50%
Serrolândia	-	44,4%	60%	72,7%
Umburanas	100%	58,3%	84,4%	77,6%
Várzea Nova	-*	100%	64,3%	58,3%

Fonte: Censo Escolar, 2018 (INEP, 2019a).
* - Não há docentes nesta etapa da educação básica.

Portanto, considero que são diversos os desafios no que tange à formação dos docentes que atuam em áreas rurais do Território Piemonte da Diamantina. De todo modo, esse panorama pode auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas mais focalizadas.

Outro indicador importante e que se articula com o indicador apresentado acima é a Adequação da formação docente, ou seja, não basta apenas ter formação em nível superior, mas também ser na área da disciplina que leciona. Dessa forma, esse indicador tem como objetivo apontar o nível percentual de adequação da formação

inicial dos docentes das escolas de educação básica do Brasil. Assim, apresenta uma classificação dos professores de acordo com sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona.

A construção das categorias de classificação dos docentes de acordo com sua formação e disciplina que leciona levou em consideração os atos normativos que dispõem sobre o assunto.

Sobre a atuação dos docentes para atuar na educação básica, a LDB aponta que

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996a)

A meta 15 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) aponta como objetivo assegurar que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam.

Considerando o arcabouço legal, o INEP criou um indicador denominado de Adequação da formação docente, em que para cada uma das disciplinas foi identificada a formação do docente responsável por seu desenvolvimento na turma, a partir dos dados do Censo Escolar, possibilitando a criação de cinco perfis de regência das disciplinas, conforme o quadro 1.

De acordo com o INEP:

> A opção pela classificação em cinco categorias, e não apenas por uma classificação dicotômica entre quem tem a formação esperada e quem não tem, possibilita aos diferentes sistemas de ensino melhores condições para planejar ações formativas capazes de superar os desafios da formação adequada do seu corpo docente. Isso porque para os diferentes grupos a ação necessária de qualificação exigiria diferentes estratégias, uma vez que a organização das categorias considerou as diferentes experiências em exercício e a carga-horária necessária para a integralização da formação do docente. (INEP, 2014a, p.5)

QUADRO 1 – Categorias de Adequação da formação docente em relação à disciplina que leciona.

Grupo	Descrição
Grupo 1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
Grupo 2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica
Grupo 3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
Grupo 4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
Grupo 5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2014a).

Analisando o indicador de Adequação da formação docente, verifico mais um descompasso entre a educação básica ofertada em localidades rurais e urbanas. É perceptível que em áreas rurais há um maior percentual de professores sem formação adequada, acarretando um prejuízo aos alunos e à qualidade do ensino.

No Brasil, por exemplo, em todas as etapas da educação básica há um menor percentual de professores ocupando o grupo 1 em áreas rurais do que urbanas. Em localidades rurais, os percentuais dos docentes que estão no grupo 1 (relação formação/disciplina adequada) na educação infantil, no ensino fundamental e ensino médio é 40,8%, 35,2% 51,1%, respectivamente (INEP, 2019a).

Nos dados do estado da Bahia se repete a tendência desigual entre as localidades, sempre em prejuízo para as áreas rurais. Para os professores do grupo 1 (aqueles que possuem licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina em que lecionam) a etapa em que a diferença entre as localidades é mais evidente é na educação infantil, uma vez que existe cerca de metade dos docentes urbanos e menos de um terço dos professores rurais, conforme a tabela 4.

Outro dado preocupante é que cerca de metade (48,2%) dos docentes do ensino fundamental de áreas rurais não possui curso superior completo.

TABELA 4 – Percentual de docentes da Bahia com formação compatível com disciplinas que lecionam – 2018.

	Bahia			
	Grupo 1 - Formação superior em licenciatura ou Bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que leciona.		**Grupo 5** – Docentes que não possuem curso superior completo	
	Urbano	**Rural**	**Urbano**	**Rural**
% Docentes da Educação Infantil	47%	29,8%	28,1%	40,6%
% Docentes do Ensino Fundamental	42,8%	40,5%	43,5%	48,2%
% Docentes do Ensino Médio	38,5%	32,4%	8,7%	20,2%

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Quando olho especificamente para os professores do ensino fundamental de áreas rurais do Território Piemonte da Diamantina que possuem formação superior em licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que leciona, observo o tamanho do desafio imposto para as políticas municipais (TABELA 5).

TABELA 5 – Percentual de docentes rurais do ensino fundamental do Território Piemonte da Diamantina-Bahia com formação compatível com disciplinas que lecionam – 2018.

	% de Docente rural no Grupo 1 do indicador de adequação docente
Caém	15,9%
Jacobina	37,6%
Miguel Calmon	46,4%
Mirangaba	26,6%
Ourolândia	25%
Saúde	27,6%
Serrolândia	36,8%
Umburanas	38%
Várzea Nova	31,2%

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Destaco que em todos os municípios do território menos da metade dos docentes do ensino fundamental possuem formação adequada na disciplina em que leciona. Contudo, no interior do território há grandes variações.

O município de Miguel Calmon é o que apresenta o maior percentual de professores na categoria analisada do indicador de adequação docente, com 46,4%. Por outro lado, Caém apresenta apenas 15,9% de seus professores com formação adequada na disciplina em que leciona.

TABELA 6 – Percentual de docentes rurais da educação infantil do Território Piemonte da Diamantina-Bahia que não possuem curso superior completo – 2018.

% DE DOCENTE RURAL NO GRUPO 5 (SEM CURSO SUPERIOR) DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DOCENTE	
CAÉM	80%
JACOBINA	41,7%
MIGUEL CALMON	33,2%
MIRANGABA	66,7%
OUROLÂNDIA	71,4%
SAÚDE	100%
SERROLÂNDIA	63,6%
UMBURANAS	38,4%
VÁRZEA NOVA	0%

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Os dados da tabela 6 apresentam um cenário diverso em que os municípios terão graus diferentes de esforço, com o intuito de conseguir que seus professores possuam formação em nível superior na disciplina em que lecionam.

Quando observo particularmente a educação infantil, percebo que o cenário é ainda mais preocupante e, também, bem diverso no interior do território. Há extremos no que diz respeito ao percentual de professores sem curso superior completo na educação infantil. Por exemplo, no município de Saúde 100% dos professores não possuem curso superior completo, já em Várzea Nova todos os professores possuem curso superior completo.

A maior parte dos municípios possui mais da metade de seus professores da educação infantil que atuam em espaços rurais sem curso superior completo.

O retrato apresentado desses dois indicadores reforça as evidências teóricas que apontam para o fato de que os professores da educação básica de contextos

rurais apresentam menor formação em ensino superior e uma inferior adequação entre formação e disciplina que lecionam do que os professores de contextos urbanos. Esse cenário revela que os desafios postos para o contexto rural afim de garantir a Meta 15 do Plano Nacional de Educação serão maiores exigindo um esforço e atenção em grau diferenciado das políticas educacionais dos municípios que constituem o Território.

3.1.2 Complexidade da gestão da escola

De acordo com a nota técnica nº 040/2014 (INEP, 2014b) a complexidade da gestão escolar é composta de quatro características, a saber: a) porte da escola; b) número de turnos de funcionamento; c) complexidade das etapas oferecidas pela escola e d) número de etapas/modalidades oferecidas.

O quadro 2 abaixo apresenta a descrição dos níveis de complexidade da gestão.

QUADRO 2 – Descrição dos níveis de complexidade da gestão.

Grupo	Descrição[1]
Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
Nível 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada*.
Nível 4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada*.
Nível 5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.
Nível 6	Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.

Fonte: INEP (2014b).
Nota: [1] - Características apresentadas por pelo menos dois terços das escolas
*Considerando a idade dos alunos atendidos.

No Brasil, verifico que em localidades urbanas há um maior percentual de escolas com níveis maiores de complexidade do que em contextos rurais.

Em áreas urbanas, a maior parte das escolas, cerca de 33% possuem porte de 50 a 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada. Já em áreas rurais a maior parte das escolas, 38,5% possuem porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como etapa mais elevada.

TABELA 7 – Percentual de escolas do Brasil e da Bahia de acordo com sua localização e nível de complexidade de gestão da escola.

		Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**	**Nível 4**	**Nível 5**	**Nível 6**
Brasil	Urbano	20,8%	32,7%	19,2%	15,1%	8,8%	3,4%
	Rural	38,4%	24,5%	18,7%	7,6%	9,4%	1,4%
Bahia	Urbano	14,7%	38,8%	17%	12%	15%	2,5%
	Rural	40,1%	29,6%	11,2%	8,5%	9,2%	1,4%

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

No estado da Bahia, é perceptível a mesma tendência dos dados nacionais, com predominância de escolas do nível 2 (39%) em áreas urbanas e do nível 1 (40,1%) em áreas rurais (TABELA 7).

Cerca de 70% das escolas rurais do estado da Bahia, estão no nível 1 ou 2 de complexidade de gestão da escola. Ou seja, são aqueles estabelecimentos de ensino que possuem porte de 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Analisando especificamente as escolas rurais do Território Piemonte da diamantina encontramos uma ligeira diferença na predominância de escolas do nível 2, seguida do nível 1, com 32% e 29,7%, respectivamente. A soma desses dois níveis (1 e 2) que equivale a 61,7% E acompanha a tendência dos dados do Brasil e da Bahia (TABELA 8).

Particularmente, em cada município do território, percebo diferenças na predominância no nível de complexidade de gestão das escolas. Enquanto nos municípios de Miguel Calmon (42,1%) e Saúde (50%) houve maioria de escolas no

nível 1, os municípios de Mirangaba (40,9%), Ourolândia (33%) e Serrolândia (75%) revelaram maioria de escolas do nível 5.

Nos municípios de Caém (63,6%) e Jacobina (52%) há maioria das escolas possuem o nível 2 de complexidade de gestão. Já em Umburanas (33,3%) e Várzea Nova (75%) o maior número de estabelecimentos de ensino possuem nível 3 de complexidade de gestão.

TABELA 8 – Percentual de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o nível de complexidade de gestão – 2018.

	Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**	**Nível 4**	**Nível 5**	**Nível 6**
Caém	18,2	63,6	18,2	-	-	-
Jacobina	28	52	4	-	12	4
Miguel Calmon	42,1	36,8	10,5	2,6	8	-
Mirangaba	27,3	4,5	4,5	18,2	40,9	4,6
Ourolândia	25	16,7	25	-	33	-
Saúde	50	16,7	-	16,7	16,6	-
Serrolândia	25	-	-	-	75	-
Umburanas	-	33,3	33,3	16,7	16,7	-
Várzea Nova	-	25	75	-	-	-
Total	29,7	32	12,5	5,5	18,8	1,6

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Os dados apresentados acima sobre a complexidade de gestão da escola revelam que a educação ofertada em áreas rurais não é homogênea, pois ora encontro escolas com até 50 matrículas, operando em um único turno e etapa (nível 1 de complexidade e gestão da escola) e ora identifico escolas com até 500 matrículas, operando em até 2 turnos, com 2 ou 3 etapas apresentando os anos finais como etapa mais elevada (nível 5 de complexidade e gestão da escola).

Dessa forma, compreender com detalhes as carências, desafios e complexidades de cada município e escola, permitirá um melhor diagnóstico da educação e, consequentemente, mais qualidade na construção de políticas públicas educacionais.

3.1.3 Nível socioeconômico das escolas de educação básica (Inse)

De acordo com a nota técnica do Inep, o objetivo do Indicador do Nível Socioeconômico das escolas de educação básica (Inse) é

> [...] contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida. (INEP, 2015a, p. 13)

Dessa forma, o Inep acredita que conhecendo a heterogeneidade das escolas, poderemos compreender melhor como enfrentam as dificuldades e superam os desafios. Esse movimento pode contribuir também na formulação de políticas públicas que visam a melhoria da qualidade da educação, bem como a redução das desigualdades sociais, regionais e territoriais existentes, possibilitando que os gestores públicos desenvolvam ações focalizadas nas escolas com maiores dificuldades.

De acordo com Alves e Soares (2013), as medidas que constituem o nível socioeconômico, na maior parte dos países, são realizadas aglutinando medidas de dimensões relacionadas com a ocupação, a educação e a renda dos indivíduos. Contudo, o Inse leva em consideração apenas a educação e renda.

Portanto, o Inse pode ser considerado como

> [...] um constructo latente, que sintetiza de maneira unidimensional informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar, e o Inse objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social. (INEP, 2015a, p. 5)

O quadro 3 apresenta a classificação e caracterização dos níveis socioeconômicos dos alunos.

QUADRO 3 – Descrição do Nível Socioeconômico dos alunos.

Nível	***Descrição***
Nível 1	Os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental.
Nível 2	Os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.
Nível 3	Os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.
Nível 4	Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.
Nível 5	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.
Nível 6	Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.
Nível 7	Este é o segundo maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, uma ou duas geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquina de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet), dois ou três carros e TV por assinatura; bens suplementares, como nenhuma ou uma máquina de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.
Nível 8	Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, duas ou mais geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet) e quatro ou mais carros; maior quantidade de bens suplementares, tal como duas ou mais máquinas de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Fonte: Inep (2015a).

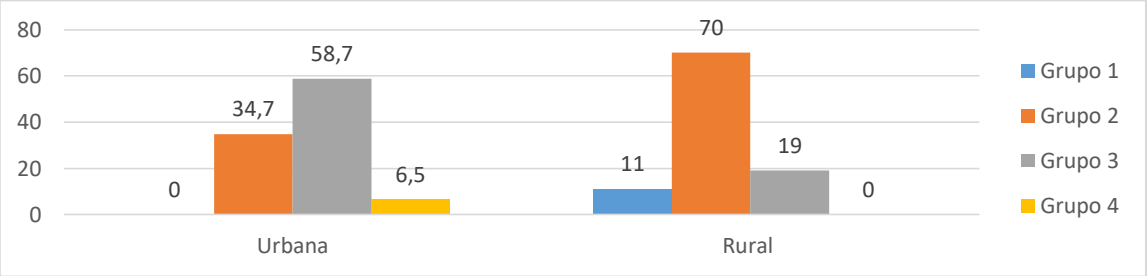
No âmbito da escola, o Inse foi criado a partir da média aritmética simples da medida de nível socioeconômico dos alunos. Para o Inse médio das escolas foram consideradas somente as que tinham 10 ou mais alunos pertencentes ao universo de referência. Para melhor descrever o Inse das escolas, desenvolveu-se seis grupos, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com Inse médio mais baixo e o Grupo 6, com o indicador mais alto.

Portanto, "[...] de modo geral, as escolas que estão no Grupo 1 possuem mais alunos situados nos níveis mais baixos da escala, ao passo que as que estão no Grupo 6, a concentração deles está nos níveis mais altos.". (INEP, 2015a, p.10).

No gráfico 2 as escolas urbanas do Território Piemonte da Diamantina, possuem um Inse maior do que as escolas rurais, pois verifico que não há escolas urbanas que fazem parte do Grupo 1 (em que há alunos situados nos níveis mais baixos da escala de Inse), ao tempo que não há escolas rurais no Grupo 4 (no qual há alunos situados em níveis maiores da escala de Inse).

Importante notar também que 81% das escolas rurais estão dispostas nos grupos 1 e 2 da escala de Inse, em comparação apenas um terço das escolas urbanas estão nessa categoria.

GRÁFICO 2 – Percentual de escolas do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o nível socioeconômico e a localização – 2018.



Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Sendo assim, é notório que a desigualdade socioeconômica da população urbana e rural se reflete também na desigualdade educacional. Quando olho, especificamente, apenas para as escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, verificamos a predominância ou exclusividade de escolas do grupo 2 em todos os municípios (TABELA 9).

Nos municípios de Miguel Calmon, Ourolândia, Saúde e Serrolândia há apenas escolas que fazem parte do grupo 2 da escala do Inse. Apenas nos municípios de Caém, Jacobina, Mirangaba e Umburanas existem escolas que pertencem ao grupo 3 da escala do Inse. O cenário mais preocupante relaciona-se às escolas dos municípios de Jacobina, Mirangaba e Umburanas que possuem unidades classificadas no grupo 1 da escala.

TABELA 9 – Percentual de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o nível de complexidade de gestão – 2018.

	Grupo 1	**Grupo 2**	**Grupo 3**
Caém	-	33,7%	66,3%
Jacobina	25%	50%	25%
Miguel Calmon	-	100%	-
Mirangaba	12,5%	62,5%	25%
Ourolândia	-	100%	-
Saúde	-	100%	-
Serrolândia	-	100%	-
Umburanas	20%	40%	40%
Várzea Nova	-	-	-

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Desse modo, percebo a complexidade que é constituída a educação básica no Território investigado, apresentando em seu interior variações nas condições socioeconômicas. Esse dado, contribui para que possa construir um retrato cada vez mais fiel e focalizado da educação que vem sendo desenvolvida em áreas rurais.

3.1.4 Regularidade do corpo docente

Outro indicador desenvolvido pelo Inep é o de Regularidade do Docente da Educação Básica (IRD) que tem como finalidade avaliar a regularidade dos professores nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência desses profissionais nos últimos cinco anos. Os dados apresentados aqui consideram o período entre 2014 e 2018.

O Indicador de Regularidade Docente (IRD) é definido como a pontuação final de cada par professor-escola, variando de 0 a 5. Para cada docente em cada escola foi atribuída uma pontuação de forma que fosse valorizado: a) o total de anos em que

o docente atuou na escola nos últimos 5 anos; b) a atuação do docente na escola em anos mais recentes; e c) a atuação em anos consecutivos. Assim, quanto mais próximo de zero, mais irregular é o professor e quanto mais próximo de 5, mais regular é o professor (INEP, 2015b).

O Indicador de Regularidade da escola é obtido a partir da média do indicador de regularidade de seus docentes, e representa assim, a regularidade média do corpo docente da escola. As escolas foram classificadas pelas seguintes faixas do indicador de regularidade: baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2), média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3), média-alta (IRD médio maior que 3 até 4) e alta (IRD médio maior que 4 até 5) (INEP, 2015b).

As escolas rurais do Brasil, da Bahia e do Território Piemonte da Diamantina, em relação ao indicador de regularidade docente caracterizam-se pelos extremos, ou seja, são maioria na faixa de baixa regularidade, bem como, são maioria também na faixa de alta regularidade (TABELA 10).

TABELA 10 – Percentual de escolas de educação básica de acordo com a localização e Indicador de Regularidade Docente (IRD) no Brasil, Bahia e Território Piemonte da Diamantina-Bahia - 2018.

		Baixa (0-2)	**Média-baixa (2-3)**	**Média-alta (3-4)**	**Alta (4-5)**
Brasil	Urbano	8,4	38,5	45,7	7,4
	Rural	22,4	35,6	29,6	12,4
Bahia	Urbano	6,2	24,4	52,6	16,8
	Rural	19,3	27,2	32,1	21,4
Território Piemonte da Diamantina	Urbano	4,5	20,9	56,7	17,9
	Rural	12,4	27,3	35,6	24,8

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Destaco na análise da tabela que cerca de 22,4% das escolas rurais brasileiras estão na faixa de baixa regularidade. No estado da Bahia, esse percentual é de 19,3% e no Território Piemonte da Diamantina é 12,4%.

Do outro lado, destaco que 12,4% das escolas rurais do Brasil encontram-se na faixa de alta regularidade. Na Bahia há 21,4% das escolas localizam-se nesta faixa e no território investigado 24,8%.

Olhando, especificamente, para o cenário das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, noto a variedade de faixas do indicador de regularidade docente no interior dos municípios (TABELA 11).

TABELA 11 – Percentual de escolas rurais de acordo com o Indicador de Regularidade Docente (IRD) no Território Piemonte da Diamantina-Bahia - 2018.

	Baixa (0-2)	**Média-baixa (2-3)**	**Média-alta (3-4)**	**Alta (4-5)**
Caém	0,0	18,2	27,3	54,5
Jacobina	4,2	16,7	50,0	29,1
Miguel Calmon	10,5	21,1	28,9	39,5
Mirangaba	5,9	52,9	35,3	5,9
Ourolândia	27,3	54,5	18,2	0,0
Saúde	16,7	0,0	66,7	16,6
Serrolândia	0,0	50,0	50,0	0,0
Umburanas	50,0	33,3	16,7	0,0
Várzea Nova	0,0	25,0	50,0	25,0

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Destaco que a maioria das escolas rurais do território, cerca de 35,6% possui um média-alta de regularidade docente, seguido de 27,3% que estão na faixa de média-baixa regularidade docente.

Os cenários mais preocupantes são os municípios de Umburanas e Ourolândia que 50% e 27,3%, respectivamente das escolas rurais possuem uma baixa regularidade docente. Em contrapartida, os municípios de Caém e Miguel Calmon, possuem as mais altas porcentagens de regularidade docente, com 54,5% e 39,5%, nesta ordem.

Observo ainda que nos municípios de Mirangaba e Serrolândia mais da metade das escolas rurais possui uma média-baixa de regularidade docente, portanto apresentam um contexto que necessita de atenção especial por parte das políticas educacionais.

A baixa regularidade dos professores acarreta na qualidade do ensino, pois

> A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando. (INEP, 2015b, p. 5)

Os dados revelam um cenário específico do Território investigado onde houve uma menor tendência de rotatividade dos docentes das escolas rurais, tendo em vista que a maior parte delas possuem uma média-alta do indicador, diferenciando dos dados nacional e estadual que sobressaem as escolas rurais com média-baixa. A exposição desses dados nos faz refletir sobre a necessidade de mais estudos e pesquisas que visem compreender os motivos que fazem com que os professores sejam tão irregulares em determinadas escolas e/ou municípios.

3.1.5 Taxa de rendimento

As taxas de rendimento escolar expressam o percentual de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono, compondo os indicadores educacionais de eficiência e rendimento (INEP, 2004).

Dessa maneira, os índices de aprovação indicam a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, concluíram satisfatoriamente o ano no qual se encontravam. O índice de reprovação indica o percentual de estudantes que, ao término do ano letivo, não alcançaram a conclusão satisfatória do ano em que cursava.

Por fim, os índices de abandono apontam a quantidade de alunos que deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo Escolar. Esses índices são importantes porque geram o Indicador de Rendimento, utilizado no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em relação às taxas de reprovação e de abandono escolar, os indicadores educacionais apontam a permanência de elevados índices tanto no que se refere aos dados nacionais (TABELA 12) quanto do estado da Bahia (TABELA 13).

As unidades educacionais rurais apresentam menores taxas de aprovação e consequentemente maiores taxas de reprovação e abandono no ensino fundamental do que as unidades educacionais urbanas. Cenário oposto pode ser verificado no ensino médio, em que há maior taxa de aprovação em contexto rural.

No Brasil, verificamos que os anos finais do ensino fundamental apresentam o quadro mais crítico de rendimento em localidade rural, pois cerca de 11,3% dos estudantes reprovam e 4,6% abandonam. No estado da Bahia, para essa mesma etapa de ensino, os dados são ainda mais preocupantes, pois 16,2% reprovam e 6,5% abandonam.

No que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, entendo que a taxa de reprovação de localidades rurais é de 8,8%, sendo o dobro da urbana, com 4,4%. Isso ratifica o cenário de desigualdade educacional entre as localizações. Para a taxa de abandono, verificamos que a diferença entre as localidades é ainda maior, pois em contextos urbanos é de 0,6% e em áreas rurais é de 1,5%, ou seja, o triplo de estudantes em contextos rurais.

TABELA 12 – Taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de acordo com a localização no Brasil – 2018.

		Anos iniciais do ensino fundamental	**Anos finais do ensino fundamental**	**Ensino médio**
Aprovação	Urbano	95%	88,6%	83,4%
	Rural	89,7%	84,1%	84,4%
Reprovação	Urbano	4,4%	9,3%	10,6%
	Rural	8,8%	11,3%	8,4%
Abandono	Urbano	0,6%	2,1%	6%
	Rural	1,5%	4,6%	7,2%

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

TABELA 13 – Taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de acordo com a localização na Bahia – 2018.

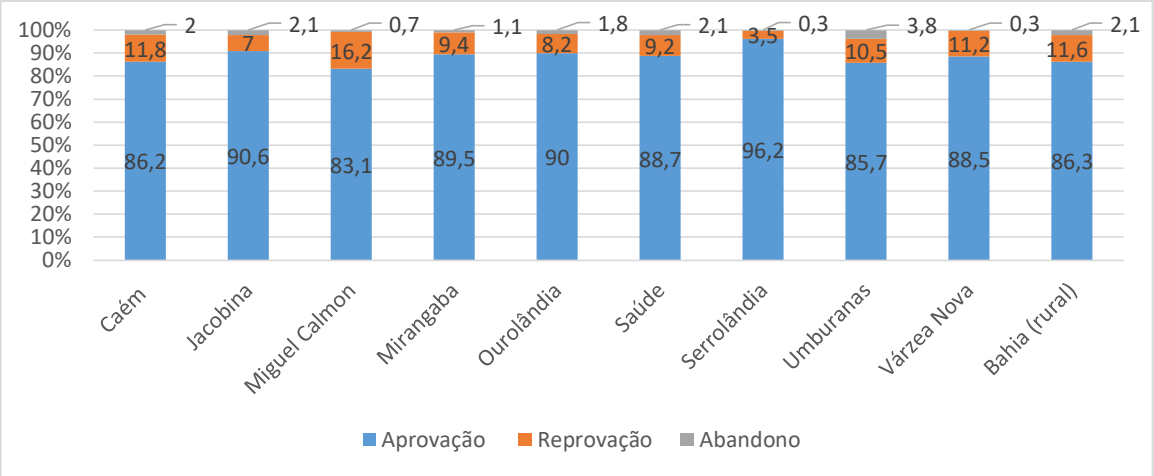
		Anos iniciais do ensino fundamental	**Anos finais do ensino fundamental**	**Ensino médio**
Aprovação	Urbano	90,7%	78,3%	74,1%
	Rural	86,3%	77,3%	79%
Reprovação	Urbano	7,8%	16,7%	16,9%
	Rural	11,6%	16,2%	12,6%
Abandono	Urbano	1,5%	5%	9%
	Rural	2,1%	6,5%	8,4%

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Portanto, fica evidente que à medida que avançam as etapas da educação básica, ocorre um aumento na proporção de estudantes que são reprovados e abandonam a escola, bem como há uma diminuição da taxa de estudantes aprovados, sempre em prejuízo daqueles que frequentam as escolas rurais.

Olhando especificamente para as escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, em particular aquelas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, evidencio uma distinção no interior do território.

GRÁFICO 3 – Taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) dos anos iniciais do ensino fundamental, de localidade rural, do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, 2018.



Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Tomando como referência a média da taxa de rendimento do Estado da Bahia para as unidades educacionais rurais, percebo uma pluralidade em seus valores tendo em vista que alguns municípios apresentam taxas semelhantes à média estadual, outros denotam um cenário ora alarmante, ora otimista.

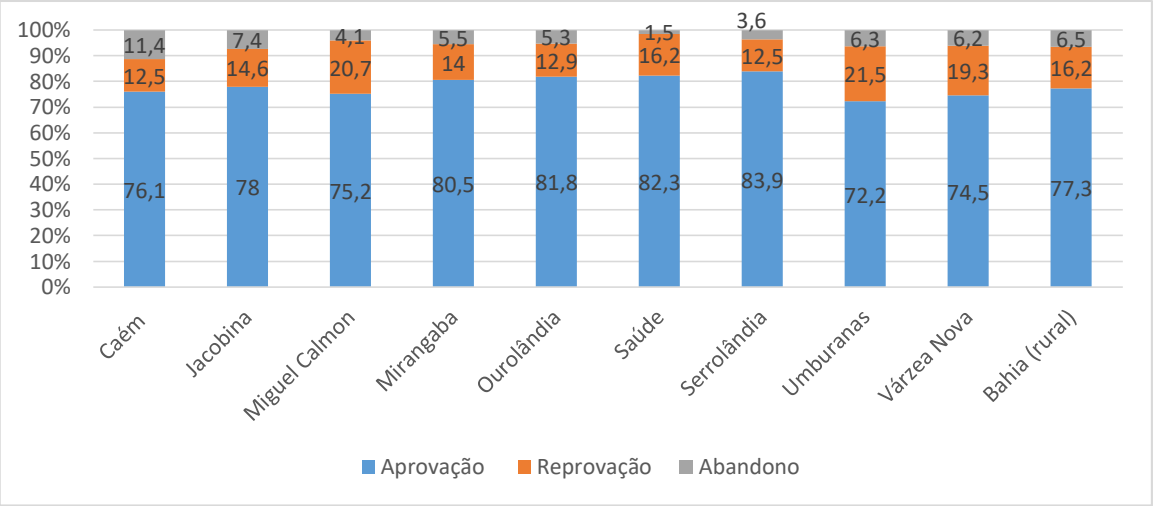
A maior parte dos municípios do território apresenta taxas de aprovação superiores às taxas do Estado da Bahia. O município de Serrolândia apresenta as melhores taxas de rendimento, pois cerca de 96% de seus estudantes são aprovados nos anos iniciais, sendo que apenas 3,5% são reprovados e 0,3% abandonam a escola (GRÁFICO 3).

Por sua vez, o município de Miguel Calmon apresenta a menor taxa de aprovação com 83,1% e, consequentemente, a maior taxa de reprovação, com 16,2%. Contudo, é pequena a taxa de abandono, apenas 0,7% neste município.

Cenário preocupante se encontra no município de Umburanas onde existe a maior taxa de abandono, dentre os municípios do território, com 3,8%. Importante destacar que o valor desta taxa supera a média estadual e, por conseguinte, o contexto do rendimento dos estudantes nesta cidade deve ser observado com maior atenção pelas políticas educacionais locais.

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, a disposição das taxas de rendimento dos municípios se altera, conforme o gráfico 4.

GRÁFICO 4 – Taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) dos anos finais do ensino fundamental, de localidade rural, do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, 2018.



Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Compreendo que a taxa de rendimento dos anos finais dos municípios do Território Piemonte da Diamantina é menor do que nos anos iniciais, ratificando a tendência dos dados nacional e estadual.

Apenas os municípios de Miguel Calmon (20,7%), Umburanas (21,5%) e Várzea Nova (19,3%) apresentaram taxas de reprovação superiores à média estadual.

O município de Serrolândia apresenta a melhor taxa de aprovação, com 83,9%. Contudo, Saúde (82,3%), Ourolândia (81,8%), Mirangaba (80,5%) e Jacobina (78%) apresentam taxas de reprovação superiores à média estadual.

No que tange à taxa de abandono, verificamos que Caém apresenta a maior taxa do território, com 11,4%, seguido de Jacobina, com 7,4%. Todos os outros municípios apresentam taxas menores do que a média estadual (6,5%).

Desse modo, percebemos com mais detalhes a diferença substancial das taxas de rendimento, em prejuízo daqueles que frequentam escolas rurais. Sobre os altos índices de reprovação e abandono na educação básica, Klein e Fontanive (2009) afirmam que:

> Uma política de universalização da conclusão da educação básica precisa criar mecanismos para diminuir as taxas de repetência e evasão e aumentar as de conclusão ao longo de um período de tempo. Nesse sentido, devem ser definidas metas realistas baseadas em indicadores mensuráveis, que possam ser acompanhados para aferir a eficácia da política e eventual correção de rumos. (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p. 26)

Soares *et al.,* (2015) desenvolveram uma pesquisa para compreender os fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público em Minas Gerais e nos alerta que os principais elementos são: a dificuldade nas disciplinas, ânsia por uma escola diferente, percepção de melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos e a importância atribuída na escolha à escola.

Outro elemento importante que devemos destacar e que possui uma estreita relação com os problemas de evasão e repetência escolar no espaço rural é a organização pedagógica pautada em um modelo urbano, fora da realidade dos alunos. Sobre o assunto, Calazans:

> É comum à criança que trabalha encontrar dificuldades ao se defrontar com a escola, aparecendo-lhe as noções que ela transmite puerilidades sem qualquer vinculação com os seus interesses vitais. Tal fato permite supor que a inadaptação e a evasão da escola no contexto rural tenham causas muito peculiares que deveriam ser estudadas fora do contexto das normas que conduzem as clássicas avaliações para a análise deste problema nas escolas da cidade. (1981, p. 116)

Outros elementos também podem estar associados ao abandono escolar no Brasil, contudo devemos entender esse fenômeno dentro de sua complexidade e Filho e Araújo (2017) nos ajudam a ampliar esta reflexão mostrando que a evasão pode ser considerada um ato solitário e pode denotar o próprio fracasso das relações sociais, não tem uma origem definida e por isso não terá um fim por si só. Desta forma, os autores apontam que drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo

da família e da escola são alguns dos fatores que podem levar o educando a sair da escola.

Portanto, construir ações que contribuam para superação da lógica da reprovação e de abandono são fundamentais, tendo em vista a garantia de princípios centrados numa educação pública, gratuita e universal, como direitos universais.

3.1.6 Taxa de distorção idade-série

Outro conjunto de dados que expressam o patamar de desigualdade educacional no Brasil é a distorção idade-série. Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série/ano e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 6 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 9 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série. Nesse sentido, a distorção idade-série é um indicador que permite avaliar o percentual de alunos, em cada ano de escolarização, com idade superior à idade recomendada. (INEP, 2004).

TABELA 14 – Taxa de distorção idade-série de acordo com a localização e etapa da educação básica – Brasil, Bahia – 2018.

		Anos iniciais do ensino fundamental	**Anos finais do ensino fundamental**	**Ensino médio**
Brasil	Urbano	9,9%	22,9%	27,7%
	Rural	18,6%	37,7%	39%
Bahia	Urbano	18,3%	37,8%	43,7%
	Rural	22,9%	45,1%	46,7%

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

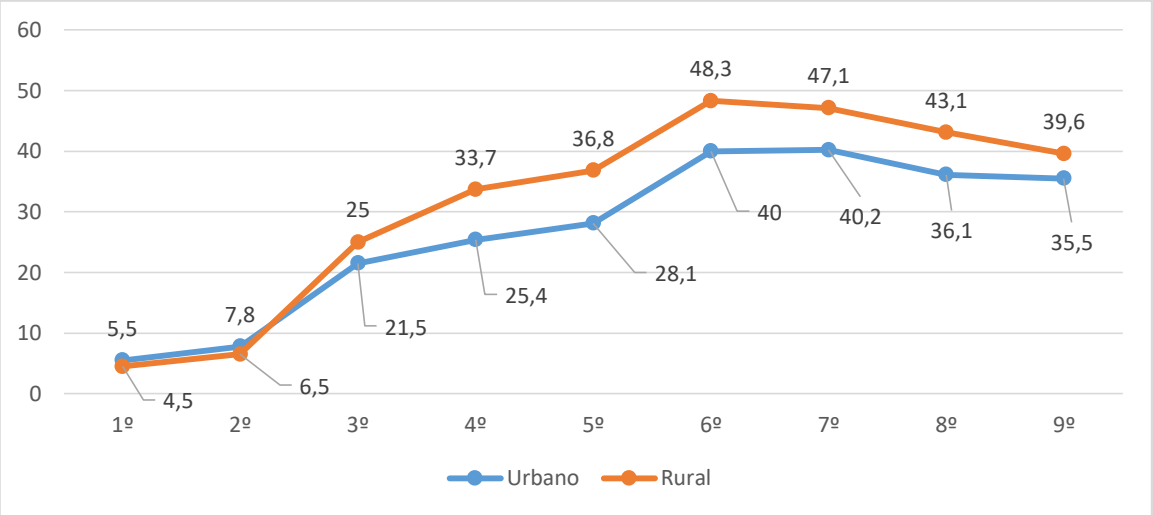
Para ambas localidades, tanto no Brasil, quanto na Bahia, a medida em que se avançam as etapas da educação básica ocorre um aumento no percentual de estudantes com distorção idade-série. Dessa forma, o ensino médio é a etapa com o maior percentual nesse indicador (TABELA 14).

As localidades rurais apresentam maiores índices de distorção idade-série para todas as etapas da educação básica, essa tendência se repete nos dados nacional e estadual. Dado alarmante é que mais de um terço dos estudantes brasileiros de áreas rurais estão com atraso em relação à série cursada em 2018 nos anos finais do ensino

fundamental, cenário que se torna ainda mais preocupante no estado da Bahia, pois 45,1% dos estudantes desta etapa de ensino possuem distorção idade-série.

Analisando os dados do Brasil e do estado da Bahia, o contexto rural apresenta maiores percentuais de estudantes com distorção idade-série do que os alunos de áreas urbanas em todas as etapas da educação básica. Esse dado agrega ao cenário de desigualdade que existe entre a oferta da educação básica em localidades rurais e urbanas. Esses altos índices revelam um cenário que necessita de intervenções mais rápidas e eficientes na busca de equacionar o problema.

GRÁFICO 5 – Taxa de distorção idade-série de acordo com a localização e anos do ensino fundamental – Bahia, 2018.



Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Importante demarcar que o problema da distorção idade-série não é causado apenas pela entrada do estudante no sistema educacional, pois de acordo com o PNAD (2015) 97% das crianças de 6 anos estavam frequentando a escola. Algo central nessa trajetória de fracasso escolar é que, ao passar dos anos, muitas delas vão ficando para trás.

Importante notar que existem três pontos críticos nessa trajetória de fracasso escolar, que são justamente os momentos de transição, a saber: o 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Esses pontos equivalem-se ao final do ciclo de alfabetização, a mudança da sala de aula unidocente para a multidocente e a transferência da gestão municipal para a estadual.

Quando considero a distribuição do percentual de estudantes com distorção idade-série a partir de cada ano de escolarização, capto que após o 3º ano do ensino fundamental a diferença entre as localidades urbanas e rurais se acentuam. Cerca de metade (48,3%) dos estudantes rurais do 6º ano do ensino fundamental estão com atraso escolar, conforme gráfico 5.

Percebo que à medida que avançamos na oferta do ensino fundamental dos anos iniciais para os anos finais a proporção de alunos com atraso escolar vai aumentando. Isso ocorre tanto em localidades urbanas, quanto em localidades rurais.

Os anos iniciais do ensino fundamental apresentam um crescimento da taxa de distorção idade-série, na medida em que se avançam os anos de ensino, culminando com um percentual de 36,8% para o 5º ano desta etapa escolar em localidade rural e 28,1% em contexto urbano.

Movimento contrário ocorre quando analiso os anos finais do ensino fundamental, na medida em que avançam-se os anos escolares a taxa de distorção idade-série vai diminuindo, culminando com 39,6% e 35,5% no 9º para localidades rurais e urbanas, respectivamente.

Ao discutirem sobre essa questão Vidal, Costa e Vieira (2007) explicitam que:

> Políticas públicas de estímulo a programas de aceleração de aprendizagem permitiram a diminuição dos indicadores de distorção idade-série no período 1992-2005, fato que continua ocorrendo ainda no biênio 2004-2005. No entanto, o fenômeno da distorção no Ensino Fundamental ainda persiste em patamares altos, o que demanda a adoção de políticas emergenciais visando melhorar a eficiência interna do sistema escolar. (VIDAL; COSTA; VIEIRA, 2007, p. 133)

No Território Piemonte da Diamantina, os indicadores de distorção idade-série para os estudantes de espaço rural revelam as diferenças internas entre os municípios. No território em destaque houve a reprodução da mesma tendência dos dados do Brasil e da Bahia de que as taxas de distorção idade-série dos anos finais do ensino fundamental são maiores do que nos anos iniciais (GRÁFICO 6).

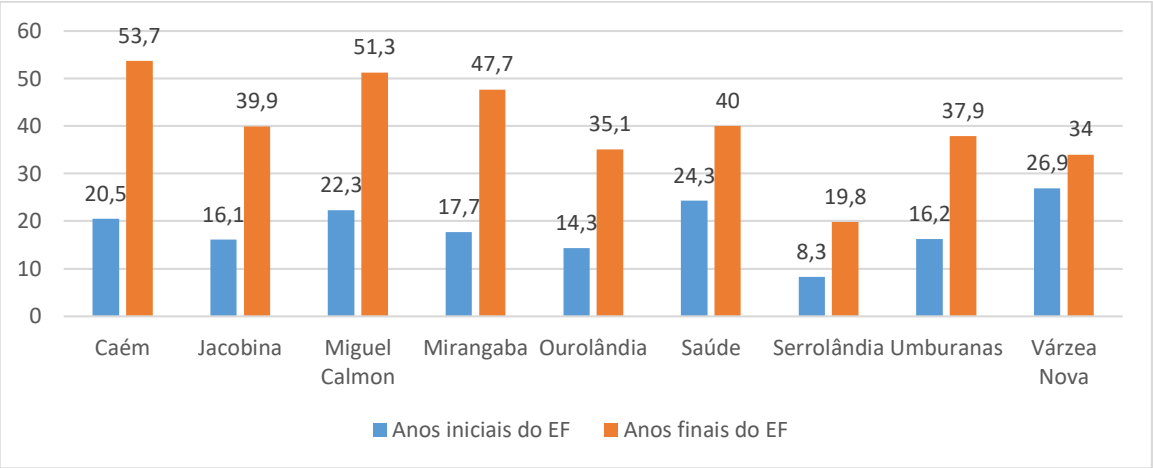
Nos anos iniciais do ensino fundamental, Serrolândia apresenta a menor taxa de atraso escolar, com apenas 8,3% de seus estudantes. Por outro lado, cerca de um quarto dos alunos dos municípios de Várzea Novas (26,9%) e Saúde (24,3%) apresentam distorção de idade-série nesta etapa de ensino (GRÁFICO 6). Os outros

municípios do território, apresentaram taxa de distorção idade-série menor do que a média estadual que foi de 22,9%.

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, novamente Serrolândia apresenta a menor taxa de estudantes com atraso escolar, com apenas 19,8%. Já os municípios de Caém e Miguel Calmon apontam que mais da metade de seus alunos possuem distorção idade-série, com 53,7% e 51,3%, respectivamente.

Com exceção de Mirangaba, os outros municípios do Território obtiveram percentual de estudantes com atraso escolar inferior à média estadual para os anos finais do ensino fundamental que foi de 45,1%.

GRÁFICO 6 – Taxa de distorção idade-série de localidade rural do ensino fundamental do Território Piemonte da Diamantina – 2018.



Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

As consequências do atraso escolar entre crianças e adolescentes deixam-nas envolvidas em um ciclo de fracasso escolar.

> Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. São crianças e adolescentes já privados de outros direitos constitucionais, que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada. (UNICEF, 2018, p. 3)

Portella, Bussmann e Oliveira (2017) nos alerta sobre a possibilidade de que um elevado grau de distorção idade-série pode afetar a acumulação de capital humano por parte da população, carregando não apenas consequências para os

indivíduos, como também para a sociedade de maneira geral, influenciando o crescimento econômico de longo prazo e a redução da desigualdade social.

Importante notar que as características gerais das crianças e da família possuem relação com a distorção idade-série, conforme nos revela Machado e Gonzaga (2007) quando explica que o público infantil mais vulnerável à ocorrência de defasagem idade-série é formado por: meninos, não brancos e amarelos, moradores das regiões onde há maiores dificuldades de oferta educacional, como o Nordeste, pertencentes a famílias maiores, com pais que têm menor nível de instrução e com menor renda familiar *per capita*.

Independente dessas variações, esses dados nos mostram um contexto educacional preocupante, haja vista que uma parte significativa dos estudantes dos municípios investigados apresentam uma distorção entre a idade e a série adequada. Sendo assim, esses municípios, juntamente com o Governo do Estado da Bahia e a União devem somar esforços para melhorar esse quadro visando a melhoria desse cenário.

3.1.7 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB

Outro conjunto de dados que representa as fragilidades da qualidade do ensino refere-se àqueles revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[10] foi criado pelo Inep em 2007 e agrega em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para as unidades da federação para o país, e a Prova Brasil para os municípios.

Quando observo mais detalhadamente a distribuição das escolas rurais no Território Piemonte da Diamantina-Bahia acerca da participação da Prova Brasil 2015 e na obtenção do Ideb, encontro o seguinte cenário, conforme descrito na tabela 15.

[10] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi introduzido na política educacional pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007).

Tabela 15 – Distribuição das escolas rurais dos municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia na participação da Prova Brasil e Ideb 2015.

Município	**Total de escolas rurais**	**Não Participaram da Prova Brasil 2015**	**Participaram da Prova Brasil 2015**		
			Não obteve Ideb 2015	Obteve Ideb 2015	
				Alcançou Ideb 2015	Não Alcançou Ideb 2015
Caém	11	7	1	2	1
Jacobina	26	15	3	6	2
Miguel Calmon	39	32	2	1	4
Mirangaba	17	13	3	4	3
Ourolândia	15	9	1	-	5
Saúde	13	11	1	1	-
Serrolândia	4	1	2	1	-
Umburanas	6	-	2	1	3
Várzea Nova	4	-	4	-	-
Total	139	86	19	16	18

Fonte: Plataforma *Ideb escola* (INEP, 2018a).

Os dados da tabela acima nos apresentam o cenário específico das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia e posso afirmar que: a) 86 (62%) escolas rurais não realizaram a Prova Brasil 2015; b) 53 (38%) escolas rurais realizaram a Prova Brasil 2015; c) das escolas rurais que realizaram a Prova Brasil, 19 (36%) não obtiveram nota; d) 16 (30,25%) escolas rurais que realizaram alcançaram o Ideb previsto para 2015 e; e) 18 (34,7%) escolas rurais avaliadas não alcançaram o Ideb previsto para 2015.

Observo de imediato que um grande número - cerca de 62% (86) - de escolas rurais no território analisado não participaram da Prova Brasil 2015, levando-me a reforçar a crítica aos critérios metodológicos do exame que excluem mais da metade das escolas rurais. Contudo, noto ainda que a disposição das escolas rurais que não participaram da Prova Brasil se deu de forma dispersa no Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

Ou seja, enquanto que em Umburanas e Várzea Nova todas as escolas rurais participaram do exame, no restante dos municípios, com exceção de Serrolândia (com taxa de participação de 75% das escolas), a grande maioria dos estabelecimentos de

ensino não realizaram a Prova Brasil. Desta forma, percebo que em um pequeno cenário encontramos as diferenças e as desigualdades educacionais.

Quando analiso as escolas rurais que não obtiveram nota do Ideb, identifico um cenário também diverso no território investigado, pois, enquanto em Várzea Nova todas as escolas rurais avaliadas não conseguiram obter a nota do Ideb, no município de Serrolândia o mesmo aconteceu com a maior parte das escolas rurais avaliadas.

No que tange às escolas rurais que alcançaram o Ideb em 2015, o cenário analisado apontou que apenas em Caém, Jacobina e Saúde a maioria das escolas avaliadas conseguiram alcançar a meta prevista. Porém, nos municípios de Ourolândia e Várzea Nova nenhuma escola avaliada conseguiu alcançar a meta prevista.

Por fim, em relação às escolas rurais que não alcançaram o Ideb previsto para 2015, percebemos que o pior cenário é no município de Ourolândia, em que 83% das escolas não alcançaram a meta prevista. Nos municípios de Miguel Calmon e Umburanas, metade das escolas também não alcançaram a meta estipulada. Destaque positivo para os municípios de Saúde e Serrolândia onde nenhuma escola rural que obteve o Ideb ficou sem alcançar a meta do Índice.

TABELA 16 – Distribuição do Ideb do 5º ano do ensino fundamental (rede pública) do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

	IDEB 2005*	**IDEB 2007**	**IDEB 2009**	**IDEB 2011**	**IDEB 2013**	**IDEB 2015**	**IDEB 2017**
Bahia	2,5	3,2	3,5	3,9	3,9	4,4	4,7
Caém	2,6	2,7	3,7	3,9	3,7	4,1	4,6
Jacobina	2,8	3,6	3,6	3,9	3,9	4,4	4,9
Miguel Calmon	3,1	4,0	3,6	3,7	3,7	4,0	4,6
Mirangaba	2,2	2,9	2,7	4,0	4,2	4,4	4,6
Ourolândia	2,7	2,9	3,6	3,6	3,5	4,1	4,1
Saúde	2,0	2,6	2,6	3,4	3,2	3,4	4,1
Serrolândia	2,1	-	3,1	4,2	3,8	4,5	5,4
Umburanas	2,6	2,7	3,7	4,4	4,0	4,2	4,0
Várzea Nova	2,4	3,6	3,7	4,0	4,1	4,2	4,5

Fonte: Plataforma *Ideb resultados e metas* (INEP, 2018a).
*Em 2005 foi o primeiro indicador do Ideb dos municípios, portanto não havia metas projetadas.
Os resultados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta daquele ano.

TABELA 17 – Distribuição do Ideb do 9º ano do ensino fundamental (rede pública) do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

	IDEB 2005*	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017
Bahia	2,6	2,8	2,9	3,1	3,2	3,4	3,4
Caém	2,1	2,4	2,5	-	2,8	3,4	3,1
Jacobina	2,2	2,8	2,8	2,9	2,9	3,6	3,5
Miguel Calmon	2,8	3,1	2,8	3,1	3,4	3,0	2,9
Mirangaba	2,3	2,0	2,0	2,6	2,9	3,0	3,3
Ourolândia	-	2,8	3,3	3,3	2,9	3,3	3,2
Saúde	1,5	1,9	2,4	3,0	2,7	3,3	3,2
Serrolândia	1,7	2,3	2,9	2,9	3,0	3,0	3,1
Umburanas	2,0	2,7	3,3	3,6	3,0	3,5	3,3
Várzea Nova	2,0	2,7	3,1	3,0	3,0	3,4	3,6

Fonte: Plataforma *Ideb resultados e metas* (INEP, 2018a).
*Em 2005 foi o primeiro indicador do Ideb dos municípios, portanto não havia metas projetadas.
Os resultados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta daquele ano.

Conforme evidencio anteriormente que a participação na Prova Brasil é um dos elementos para a constituição do Ideb, considero oportuno apresentar de forma sintética o quadro dos resultados do Ideb entre os anos de 2005 à 2017 para a rede pública (urbana e rural) dos municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia (TABELA 16 e 17).

Ou seja, após apresentar o cenário específico das escolas rurais, exporemos como configura-se o Ideb da rede pública (urbana e rural) do estado da Bahia e dos municípios que constituem o Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

Para a rede pública (urbana e rural) da Bahia, no 5º ano do ensino fundamental, o Ideb saltou de 2,5 em 2007 para 4,7 em 2017. A rede pública estadual alcançou todas as metas entre os anos de 2007 a 2017 nesta etapa da educação básica. A meta para 2019 é 4,5 (INEP, 2018a).

No que tange ao território delimitado, desde a implementação do Ideb no ano de 2005, apenas os municípios de Jacobina e Várzea Nova conseguiram alcançar suas metas em todos os anos avaliados para o 5º ano do ensino fundamental. Sublinho também que o município de Serrolândia não obteve o indicador no ano de 2007, contudo entre os demais anos avaliados conseguiu alcançar as metas previstas para esta etapa avaliada.

O município de Mirangaba, após não conseguir alcançar a meta no ano de 2009, vem conseguindo alcançar a meta prevista nas avaliações de 2011, 2013, 2015 e 2017. E o município de Umburanas apenas em 2017 não obteve o alcance da meta.

O cenário mais delicado para os anos iniciais do ensino fundamental, fica com os municípios de Caém, Miguel Calmon e Saúde, pois nos últimos três anos avaliados não conseguiram alcançar as metas previstas. Dessa forma, é necessário um alerta para os gestores na tentativa de melhorar as condições de oferta e, especialmente, no processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com a tabela 17, outra etapa que avaliei foram os anos finais do ensino fundamental através dos resultados para o 9º ano. A rede pública (urbana e rural) do Estado da Bahia apresentou aumento do Ideb de 2005 a 2011, contudo nos anos de 2013, 2015 e 2017 o estado não conseguiu alcançar as metas previstas (INEP, 2018a).

Nesta etapa do ensino fundamental, desde a implementação do Ideb no ano de 2005, nenhum município do território analisado conseguiu alcançar as metas em todos os anos avaliados. Essa informação já apresenta a etapa na qual devem ser concentrados os maiores esforços neste momento no âmbito das políticas educacionais locais.

Nos três primeiros anos avaliados (2007, 2009 e 2011) grande parte dos municípios garantiram o alcance das metas. Contudo, nos três últimos anos (2013, 2015 e 2017), todos os municípios, com exceção de Umburanas em 2015, não conseguiram alcançar as metas desejadas.

Os resultados do município de Mirangaba nos chamam atenção, pois entre 2005 e 2017 mesmo apresentando aumento nas notas do Ideb, não conseguiu alcançar nenhuma meta prevista na avaliação.

Apenas Mirangaba, Serrolândia e Várzea Nova apresentaram aumento nas notas do Ideb entre os anos de 2015 e 2017, porém não foram suficientes para obtenção das metas previstas. Já os municípios de Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Ourolândia, Saúde e Umburanas apresentaram declínio de suas notas entre as avaliações de 2015 à 2017.

Os dados das tabelas 16 e 17 nos apontam para um cenário que merece uma atenção especial para as políticas educacionais tanto para o Estado da Bahia, quanto para os municípios do território analisado, tendo em vista que os resultados do 9º ano

do ensino fundamental apresentam um contexto que exigirá esforços na tentativa de melhorias da qualidade do ensino.

Alves e Soares (2013) partem do valor do Ideb no ano de 2009, ao tomarem as variáveis: a) nível socioeconômico da escola; b) proporção de alunos discriminados por raça/cor e por gênero; c) infraestrutura da escola e d) tamanho e complexidade da escola. Em síntese, os autores afirmam que o Ideb das escolas tem uma relação direta com o perfil dos alunos (nesse caso, escola com mais alunos negros tem a probabilidade em ter o Ideb menor), infraestrutura (nesse caso, quanto mais precária a infraestrutura, menor será o Ideb) e o tamanho e complexidade (ou seja, quanto maior a escola e mais complexa, maior a probabilidade de ter um Ideb baixo).

Ainda sobre a discrepância entre o resultado do Ideb e a qualidade da educação oferecida, Alves e Soares (2013) afirmam que:

> Um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho. Os resultados descritos na seção anterior evidenciaram que a síntese da qualidade da escola em um único número não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino. (ALVES; SOARES, 2013, p. 190)

Ao analisarmos os indicadores educacionais no contexto do Estado da Bahia e do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, buscamos aproximações com os estudos de Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013), quando avaliam a situação do Ideb do Estado do Rio Grande do Norte, ao afirmarem que:

> Esses indicadores educacionais evidenciam a fragilidade do ensino público [...] e, também, são ilustrativos da incapacidade do governo de adotar políticas capazes de alterar o quadro caótico da educação, principalmente, mas não exclusivamente, no que concerne à qualidade de ensino. (CABRAL NETO; SOUZA; QUEIROZ, 2013, p. 28)

Ao dialogarmos com Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013) percebo que existem vizinhanças e aproximações na comparação dos dados educacionais, o que provavelmente representa um descaso histórico que foi implementado pelos governos nos processos educacionais dos estados da região nordeste do Brasil.

Desta forma, em que pese o Brasil, a Bahia e o território investigado ainda não ter conseguido superar diversos abismos e suas desigualdades educacionais, é

fundamental a ampliação de investimentos em políticas educacionais e o cumprimento do plano (nacional, estadual e municipal) de educação para melhorar a qualidade da escola pública.

Contudo, consideramos necessário um certo cuidado com a apropriação indevida desses dados pois, conforme Freitas (2018) em seu blog Avaliação Educacional, eles podem induzir “uma situação de caos na educação brasileira que não corresponde à realidade”. Isso se justifica para aglutinar esforços nos projetos de reformas educativas, dentre elas a reforma do ensino médio que atualmente está tramitando no país, bem como pode servir para atender a interesses privados, criando a falsa noção de que as escolas privadas têm mais qualidade do que as públicas, fundamentando propostas e ações que podem entregar a gestão de escolas públicas à esfera privada, a adoção de kits padronizados de grupos editoriais e até a implementação de vouchers às famílias mais pobres para matricular seus filhos em escolas particulares.

Tais análises reforçam as discussões apresentadas por Alves e Soares (2013), quando afirmam a necessidade de ampliação de estudos sobre os indicadores educacionais, nesse caso o Ideb, possibilitando considerar outras condições estruturantes para aferir a qualidade da educação básica do nosso país.

> O Ideb, inegavelmente, conquistou legitimidade na atual conjuntura, haja vista sua incorporação no texto do Plano Nacional da Educação (PNE) para o presente decênio. Isso desafia a pesquisa educacional a ampliar sua influência no debate público que gira em torno desse tema com base em argumentos fundamentados. Entretanto, o uso unidimensional do Ideb, ou seja, a divulgação de seu valor bruto sem a consideração das condições contextuais das escolas é o que prevalece no uso público do indicador. Nesse sentido, o trabalho corrobora o esforço de outros estudos empíricos no sentido de desvelar as condições para se atingir a qualidade educacional aferida pelo Ideb e por outros indicadores do mesmo tipo. (ALVES; SOARES, 2013, p. 190)

Ampliando a compreensão de que o alcance das metas do Ideb não depende somente do trabalho desenvolvido na escola, mas está também articulado a outros fatores como, por exemplo, a condição socioeconômica dos estudantes, Duarte (2013) desenvolveu um estudo apontando que a presença de alunos em situação de pobreza tem efeito negativo bastante considerável no Ideb da escola. Somado a isso, adverte ainda que o custo-aluno, população e região também interfere nessa relação. Desta

maneira, a escola “[...] tem oferecido percursos diferenciados aos diversos grupos que a frequentam, em especial, a partir da renda e classe social” (DUARTE, 2013, p. 345).

Entendo, a partir do debate posto sobre o Ideb, que a instituição escolar precisa voltar-se para sua função social central que é o aprendizado dos alunos, mas também ao reconhecimento de seus múltiplos aspectos e das condições contextuais em que as escolas estão inseridas, garantindo também melhores condições de trabalho para os docentes.

Dito isso, percebo que o alcance de metas estipuladas no Ideb das escolas não pode ser compreendido dentro de um viés meritocrático da comunidade escolar, mas sim pautado na ampliação de recursos para a educação e o desenvolvimento de políticas públicas para a população com o intuito de diminuir as desigualdades sociais.

Essa lógica permite compreender o Ideb enquanto um indicador de vulnerabilidade social, apoiando e enfrentando os fundamentos de responsabilização individual do fracasso escolar (FREITAS, 2007). Duarte (2013) alerta para o fato de que

> O uso do Ideb como indicador da necessidade de maiores e novos aportes da política educacional pode vir a romper a lógica convencional da responsabilização (accountability) dos atores pelo mau resultado da atuação da política educacional. Essa nova perspectiva é acionada especialmente quando se visa aportar apoio maior justamente às escolas e aos sistemas educacionais que apresentaram os piores índices. (2013, p. 346)

Ao apontar alguns indicadores educacionais do Estado da Bahia e do Território Piemonte, temos o entendimento de que os dados evidenciam aspectos relacionados ao cenário educacional, que nos últimos anos vêm melhorando, porém há uma urgência e necessidade de que os avanços se deem de forma mais eficaz. Dessa forma, entendemos que caso não enfrentemos de maneira séria e com qualidade a realidade da educação pública de nosso país, teremos cada vez mais a precarização das condições do trabalho docente, a permanência das desigualdades educacionais e a letargia na melhoria da qualidade educacional.

3.2 Condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino em contextos rurais da Bahia e do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia

Neste tópico avalio as condições de funcionamento das escolas rurais de educação básica do Estado da Bahia e do Território Piemonte da Diamantina. Utilizo dados censitários desses estabelecimentos e, em alguns momentos, exponho as características das escolas urbanas permitindo verificar a existência ou não de desigualdades entre essas duas localidades.

O acesso à escola é uma garantia do direito à educação, regulamentado na Constituição Federal do Brasil (BRASIL,1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a), dentre outros dispositivos legais.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2018 revelou que a área rural concentra 50,1% e a área urbana 49,1% dos estabelecimentos de ensino da educação básica no Território Piemonte da Diamantina. Em relação às matrículas, existiam 51.703 alunos matriculados na educação básica, dos quais 36.372 (71%) se encontravam em escolas urbanas e 15.331 (29%) em unidades rurais. O total de docentes em atuação contabilizou 2.400 profissionais, sendo 800 (33,3%) em contextos rurais e 1.661 (69,2%) em espaços urbanos. Nesse ano também foram registradas 2.430 turmas, sendo 1.603 (65,9%) localizadas em áreas urbanas e 827 (34,1%) em áreas rurais (INEP, 2019a).

Embora existam dados censitários sobre a educação básica desenvolvida no país, poucos trabalhos se debruçaram à análise da oferta da educação básica específica do contexto rural. Portanto, é necessário compreender a disposição da educação básica em contextos rurais, levando-se em conta que o Brasil possui vasta extensão territorial, registra diferenças regionais, econômicas e culturais e é marcado pela sua desigualdade social (PACHECO; PEREIRA; OLIVEIRA, 2018).

Pacheco, Pereira e Oliveira (2018) desenvolvem uma análise da disposição da infraestrutura dos estabelecimentos de ensino rurais do Brasil, utilizando dados do Censo Escolar da Educação Básica. Seus resultados apontam para a existência de diferença significativa entre as escolas rurais e urbanas. Nas localidades rurais foram encontradas escolas que não possuíam salas de direção e professores, secretaria, laboratórios, biblioteca, refeitórios, banheiros e cozinha e outras dependências.

Neste tópico divulgo os resultados da comparação de aspectos das unidades de educação básica localizadas em áreas urbanas e em áreas rurais em relação ao Território Piemonte da Diamantina. Analiso dados das escolas sobre: a situação de funcionamento; a subetapa da educação básica; o local de funcionamento; a existência de espaços internos; a existência de espaços externos; a existência de recursos materiais; e a existência de serviços básicos de infraestrutura.

Minha fonte de dados para desenvolver a discussão neste tópico foram os micro dados provenientes do Censo Escolar da Educação Básica 2018, desenvolvido anualmente pelo INEP.

Os principais objetivos desse levantamento são oferecer informações estatísticas para a realização de diagnósticos e análises sobre a realidade do sistema educacional e subsidiar a definição e a implementação de políticas públicas da área. Essas informações servem para referenciar a transferência de recursos públicos, como ocorre com a merenda e o transporte escolar, a distribuição de livros e de uniformes, a implantação de bibliotecas, a instalação de energia elétrica, o dinheiro direto na escola e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Como possui caráter censitário, abrange todas as unidades educacionais do país localizadas em áreas urbanas e rurais. Contempla todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) das diferentes modalidades (ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico), tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto das instituições privadas (particular, comunitária, confessional e filantrópica).

Os dados das escolas são informados pelo diretor ou responsável por meio de um sistema *online* de coleta de dados formado por quatro tipos de cadastros: 1) escolas; 2) turmas; 3) alunos; e 4) profissionais escolares em sala de aula.

Este estudo utiliza dados referentes a 2018, período em que foram registradas no Território Piemonte da Diamantina 255 escolas, 2.430 turmas, 2.400 professores e 51.703 matrículas.

A primeira característica analisada é a situação de funcionamento das escolas, ou seja, verifiquei se elas se encontravam ou não em atividade. No Território investigado, entre as escolas de localização urbana, 78,2% delas estavam em atividade, contra 32,9% das unidades rurais (Tabela 18).

TABELA 18 – Distribuição das unidades de educação básica de acordo com a situação de funcionamento – Território de Identidade Piemonte da Diamantina, 2018

Situação de funcionamento	**Urbana**		**Rural**	
	Freq.	%	Freq.	%
Em atividade	127	78,2%	128	32,9%
Paralisada	18	10,9%	116	29,8%
Extinta (ano do Censo)	6	3,6%	90	23,1%
Extinta anos anteriores	12	7,3%	55	14,1%
Total	163	100%	554	100%

Fonte: Censo Escolar 2018 (Inep, 2019a).

Esse retrato apresenta a nova configuração de oferta da educação básica no Brasil, em que a participação das unidades localizadas em áreas rurais decresce em proporção bem superior aos estabelecimentos urbanos. Embora exista maior número de escolas rurais, devido a configuração demográfica do território, a parcela de unidades que foram extintas ou tiveram seu funcionamento paralisado foi bem maior nos estabelecimentos rurais (67,1%).

Pacheco, Pereira e Oliveira (2018) apontam que em 2017, 50,8% das escolas rurais do Brasil foram extintas ou paralisadas. Constato que no território estudado esse processo de fechamento e paralisação caminha de forma mais intensa acarretando mais prejuízo no acesso à educação às pessoas que vivem em localidades rurais no Território Piemonte da Diamantina.

A ausência do processo educativo em consequência do fechamento de escolas interfere em três elementos básicos.

O primeiro relaciona-se à negação das diretrizes, dos princípios e das metas estabelecidas nos dispositivos legais[11] que regulam a educação brasileira. A legislação relacionada ao campo educacional assegura o estabelecimento de políticas públicas voltadas à ampliação e à adequação das especificidades das populações do campo.

O segundo elemento incide diretamente na vida das famílias e das crianças e jovens das áreas rurais, pois, devido à ausência de escolas, os mesmos necessitam

[11] Apesar de reconhecer que houve a sanção de lei que dificultava o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. Trata-se da Lei 12.960/2014, de 27 de março de 2014, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação – do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola. Além disso, exige que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, e que a comunidade escolar seja ouvida e a Secretaria de Educação do estado justifique a necessidade de encerramento das atividades da escola. (BRASIL, 2014b).

ajustar as suas condições de vida. Diante desse ajuste, muitas vezes chegam a abandonar os assentamentos e os locais onde vivem para poderem garantir o direito à educação dos estudantes.

O terceiro elemento relaciona-se diretamente à vida das crianças e dos jovens que vivem em contexto rural, pois devido à ausência de escolas próximas de onde moram precisam se deslocar por horas (muitas vezes mais tempo do que passam em sala de aula) em estradas e transportes precários. Isso sem contar com a inadequação da alimentação e com o tempo para o descanso e as atividades de lazer, que passam a inexistir.

Ao associar as informações sobre a localização e a dependência administrativa das unidades de educação básica, compreendo que existe uma exclusividade dos municípios na oferta da educação nas localidades rurais (100%) e uma predominância nas localidades urbanas (56%) no Território Piemonte da Diamantina. Só há escolas estaduais, privadas e federal em localidades urbanas do território, as quais correspondem a 25,6%, 16% e 2,5%, respectivamente (INEP, 2019a).

Embora a população urbana seja bem superior à rural no Território Piemonte da Diamantina, a quantidade de escolas rurais (128) é ligeiramente maior do que as urbanas (127) (INEP, 2019a).

Essa superioridade de escolas rurais custeadas pelos entes federativos municipais recai no regime de colaboração entre as esferas públicas e seus sistemas de ensino, expresso na LDB (Art. 241). Nesse regime, a atuação prioritária dos municípios deve ser a educação infantil e o ensino fundamental (§ 2º) e a dos estados e do Distrito Federal, o ensino fundamental e o ensino médio (§ 3º). São as duas primeiras etapas da educação básica – educação infantil e ensino fundamental – que possuem os maiores números de matrículas.

A educação básica em localidades rurais é ofertada de forma distinta em relação às etapas da educação básica, sendo que a maior parcela de cobertura nessas localidades refere-se a pré-escola, com 58% de escolas rurais do total da subetapa (Tabela 19). Este dado apresenta uma singularidade em relação ao território estudado, tendo em vista que no estudo de Pacheco, Pereira e Oliveira (2018) a maior frequência encontra-se nos anos iniciais do ensino fundamental com 46,8% das unidades educacionais ofertadas no país em espaços rurais.

Tabela 19 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com a localização e a subetapa da educação básica(1) – Território Piemonte da Diamantina, 2018

Subetapa da educação básica	Total		Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Creche	97	100	44	45,4	53	54,6
Pré-escola	169	100	71	42	98	58
Ensino fundamental – anos iniciais	169	100	72	42,6	97	57,4
Ensino fundamental – anos finais	70	100	37	52,9	33	47,1
Ensino médio	17	100	17	100	-	-

Fonte: Censo Escolar 2018 (Inep, 2019a).
Nota: (1) Uma mesma escola de educação básica pode oferecer, concomitantemente, mais de uma subetapa de ensino.

Importante registrar que mais da metade das escolas que ofertam a creche (54,6%) e os anos iniciais do ensino fundamental (57,4%) encontram-se localizadas em contextos rurais. Por sua vez, nos anos finais do ensino fundamental, 47,1% das escolas localizam-se em áreas rurais. Esse conjunto de informações revela que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental do Território Piemonte da Diamantina é ofertada em sua maioria em localidades rurais.

Por outro lado, não há escola que oferte o ensino médio em localidades rurais do Território Piemonte da Diamantina, pois todos os estabelecimentos de ensino que ofertam essa subetapa encontram-se em áreas urbanas. Essa tendência é repercutida em todo o país, em que apenas 10% das escolas que ofertam ensino médio estão em contexto rural (PACHECO; PEREIRA; OLIVEIRA, 2018).

Esse cenário resulta em grandes impactos na vida dos estudantes de localidades rurais, pois para cursar essa etapa o estudante é forçado a deixar as localidades rurais e ir para a cidade, devido à inexistência de cobertura.

Em relação às condições da oferta, o local de funcionamento das escolas é capaz de denotar a adequação desses espaços.

Tabela 20 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com o local de funcionamento e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2018

Local de Funcionamento	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Tipo de edificação				
Prédio Escolar	125	98,4	126	98,4
Templo/Igreja	1	0,8	-	-
Casa do Professor	1	0,8	-	-
Galpão/Paio/Rancho/Barracão	-	-	1	0,8
Sala em outra escola	2	1,6	2	1,6
Outros(1)	16	12,6	13	10,3
Tipo de ocupação				
Prédio escolar próprio	113	90,5	124	98,4
Prédio escolar alugado	11	8,7	-	-
Prédio escolar cedido	1	0,8	2	1,6
Total	125	100,0	126	100,0
Local de funcionamento diferenciado				
Não	125	98,4	114	89,1
Área remanescente de quilombos	1	0,8	9	7
Unidade de uso sustentável em terra indígena	1	0,8	-	-
Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos	-	-	5	3,9
Total	127	100,0	129	100,0

Fonte: Censo Escolar 2018 (Inep, 2019a).
Nota: (1) Essa contempla: salas de empresa; prédio compartilhado; outros.

Assim, verifica-se a existência de uma escola rural que funciona em local readaptado para o propósito educacional, como é o caso de galpões/paios/ranchos/barracões, que contabilizou 0,8% do total de estabelecimentos dessa localidade (Tabela 20). Ainda foram registrados percentuais superiores nas escolas urbanas, em contraposição às rurais, que funcionavam em templos ou igrejas e, também, na própria casa dos professores, cenário distinto dos dados do Brasil apontados por Pacheco, Pereira e Oliveira (2018).

Outra informação referente aos prédios escolares refere-se ao tipo de ocupação, sendo registrado em áreas rurais um percentual maior de prédios próprios (98,4%) do que urbanas (90,5%). Em relação aos prédios escolares cedidos, eles contabilizaram 1,6% em localidade rural e 0,8% urbana. Completam a lista, os prédios escolares alugados, abrangendo 8,7% daqueles de contextos urbanos e a não existência em contextos rurais.

São nas localidades rurais que se encontram diferentes grupos étnico-raciais, como é o caso das áreas de assentamento, das terras indígenas, das áreas remanescentes de quilombos e das unidades de uso sustentável. Os dados reforçam essa afirmação quando nos mostram que 10,9% das escolas rurais se encontram em locais de funcionamento diferenciados, contra somente 1,6% das urbanas (INEP, 2019a).

Especialmente, reconheço no Território Piemonte da Diamantina 7% de escolas rurais localizadas em áreas remanescentes de quilombos e 3,9% em unidade de uso sustentável de área remanescentes de quilombos. Em contextos urbanos, encontramos 0,8% das escolas em área remanescentes de quilombos e 0,8% em terras indígenas. Os dados desta tese acompanham a tendência das informações apresentadas por Pacheco, Pereira e Oliveira (2018) em relação a localização diferenciada das escolas do Brasil.

Importante notar que essas informações denotam a heterogeneidade sociocultural e territorial do Brasil. As variadas culturas, identidades, hábitos, costumes e modos de vida, representam também sua concepção de mundo reverberada na forma de pensar e agir. Isso significa que o sujeito que vive em contextos rurais, convive numa realidade diferenciada daqueles que residem em espaços urbanos.

A existência de diferentes espaços nas escolas pode ser verificada no Censo Escolar, sendo constatada a precariedade ainda maior das unidades educacionais rurais (Tabela 21).

Tabela 21 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com a existência de espaços internos e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2018

Espaços internos das escolas em atividade	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Sala de Diretoria	104	80,6	60	46,9
Sala de Professores	80	62	29	22,7
Secretaria	96	74,4	50	39,1
Auditório	26	20,2	7	5,5
Laboratório de Informática	47	36,4	21	16,4
Laboratório de Ciências	10	7,8	1	0,8
Biblioteca	68	52,7	37	28,9
Sala de Leitura	34	26,4	13	10,2
Berçário	5	3,9	1	0,8
Banheiro dentro do prédio	121	93,8	97	75,8
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	44	34,1	15	11,7
Sala de recursos multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	28	21,7	23	18
Cozinha	105	81,4	121	94,5
Refeitório	36	27,9	24	18,8
Almoxarifado	77	59,7	34	26,6
Despensa	58	45	47	36,7

Fonte: Censo Escolar 2018 (Inep, 2019a).

Em relação aos ambientes administrativos, 46,9% das escolas rurais possuem sala de diretoria, 22,7% têm sala de professores e 39,1% possuem secretaria. Nas escolas urbanas, esses valores equivalem a 80,6%, 62% e 74,4%, respectivamente. As bibliotecas existem em 28,9% das escolas rurais, contra 52,7% das escolas urbanas.

O cenário é ainda mais precário para as salas de leituras que existem em apenas 10,2% das escolas rurais e 26,4% das urbanas. Contexto semelhante

presenciamos com os auditórios em que apenas 5,5% das escolas rurais e 20,2% das escolas urbanas afirmam possuir tal espaço.

Nos espaços necessários para o fornecimento de merenda aos estudantes, os refeitórios existem em 27,9% das escolas urbanas, em contraposição a 18,8% das escolas rurais. No tocante a despensa, 45% das escolas urbanas e 36,7% das escolas rurais a possuíam. A cozinha foi a única estrutura cujo percentual nas escolas rurais (94,5%) foi superior às escolas urbanas (81,4%).

A existência de laboratório de ciências e de laboratório de informática foi verificada em 0,8% e 16,4% das escolas rurais, respectivamente. Entre as escolas urbanas, essas taxas subiram para 7,8% e 36,4%. Embora não faça a segmentação de acordo com a etapa da educação básica, somente 0,8% das escolas rurais possuíam berçário, contra 3,9% dos estabelecimentos urbanos.

Levando em consideração os alunos com deficiências ou mobilidade reduzida, 11,7% das escolas rurais possuíam dependências e vias adequadas a esse público e 18% tinham sala de recursos multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nas escolas urbanas, essas instalações foram encontradas em 34,1% e 21,7% dos estabelecimentos de ensino, respectivamente.

Um dos espaços mais frequentes nas escolas do território é o banheiro dentro da unidade educacional, constando em 93,8% dos estabelecimentos urbanos e 75,8% dos rurais. O Almoxarifado é um espaço que existe em 59,7% das escolas urbanas e 26,6% das escolas rurais.

A insuficiência e a precariedade dos espaços internos das escolas rurais é uma questão que aparece em todo território nacional (PACHECO; PEREIRA; OLIVEIRA, 2018). Fato revelado no Território Piemonte da Diamantina onde há uma insuficiência e/ou ausência de salas de direção e professor, secretaria, auditórios, laboratório de informática e ciências, biblioteca e sala de leitura, berçário, banheiro dentro do prédio, dependência adequadas para alunos com deficiência, sala de recurso multifuncional para atendimento educacional especializado, cozinha, refeitório, almoxarifado e despensa.

Outro conjunto de aspectos das escolas analisadas diz respeito aos espaços externos, contemplando quadra de esportes, parque infantil, banheiro fora do prédio, pátio coberto e descoberto, área verde e lavanderia.

Tabela 22 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com a existência de espaços externos e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2018

Espaços externos das escolas em atividade	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Quadra de esportes	53	41,1	10	7,8
Parque infantil	41	31,8	4	3,1
Banheiro fora do prédio	9	7	27	21,1
Pátio coberto	62	48,1	51	39,8
Pátio descoberto	79	61,2	63	49,2
Área verde	18	14	11	8,6
Lavanderia	28	21,7	13	10,2

Fonte: Censo Escolar 2018 (Inep, 2019a).

Os dados ratificam que a precariedade das escolas rurais em relação a esses espaços é mais acentuada do que nas unidades urbanas. A única exceção – em que o percentual de existência nas escolas rurais foi maior que o das urbanas – se refere ao banheiro fora da escola, existente em 21,1% das escolas rurais e 7% das urbanas. Nem mesmo as áreas verdes, características típicas de áreas rurais, foram predominantes em unidades educacionais rurais, onde identifico apenas 8,6% (TABELA 22).

Os espaços externos mais presentes nas escolas – urbanas e rurais – foram os pátios cobertos e os pátios descobertos. Nas escolas urbanas, esses pátios foram encontrados em 48,1% e 61,2%, respectivamente. Já entre as escolas rurais, os pátios existiam em aproximadamente 39,8% e 49,2%, nessa ordem.

Uma parcela de 41,1% das escolas urbanas e 17,8% das escolas rurais possuíam quadra de esportes. Em relação ao parque infantil, esse espaço foi registrado em 31,8% das escolas urbanas e apenas 3,1% das rurais. A lavanderia é um espaço que se faz presente em apenas 10,2% das escolas rurais.

Percebo a mesma tendência na disposição percentual dos espaços externos das escolas rurais em todo o país, apresentando maior prevalência dos pátios e menor prevalência do parque infantil (PACHECO, PEREIRA, OLIVEIRA, 2018).

Serviços básicos de infraestrutura (água, esgoto, coleta de lixo e internet) foram mais escassos nas escolas rurais do território, em comparação às urbanas (Tabela

23). O serviço de energia elétrica está universalizado nas escolas urbanas e rurais do território.

Tabela 23 – Distribuição das unidades de educação básica em atividade de acordo com a existência de serviços básicos de infraestrutura e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2017

Serviços básicos de infraestrutura	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Água filtrada	126	98,4	121	94,5
Água rede pública	126	98,4	102	79,7
Energia elétrica da rede pública	127	100	128	100
Esgoto da rede pública	91	70,5	12	9,4
Coleta periódica de lixo	127	100	87	68
Internet	115	89,1	63	49,2

Fonte: Censo Escolar 2018 (Inep, 2019a).

A água filtrada e a água fornecida pela rede pública foram encontradas para mais de 98% das escolas de contexto urbano. Nas escolas de localização rural, essas taxas corresponderam a 94,5% e 79,7%, respectivamente. Além do fornecimento de água pela rede pública, as outras possiblidades de acessar à água utilizada pelas escolas rurais referiram-se a 14,1% das escolas que utilizavam poços, 20,3% cacimbas e 2,3% retiravam água de rios. O preocupante é que duas (1,6%) escolas rurais não possuem água (TABELA 23).

Serviço básico de infraestrutura pouco encontrado nas escolas rurais é o de esgoto disponibilizado por rede pública, sendo encontrado em somente 9,4% das escolas. Nas escolas urbanas esse valor corresponde a 70,5% dos estabelecimentos de ensino.

Outro serviço – atualmente considerado básico – é a internet, sendo cada vez mais demandado pelas escolas, inclusive para o preenchimento do Censo Escolar. Nas localidades urbanas, 89,1% das escolas a possuem, contra menos da metade (49,2%) das rurais.

A coleta de lixo se faz presente em todas as escolas urbanas, perante 68% das escolas rurais.

Noto no estudo de Pacheco, Pereira e Oliveira (2018) a insuficiência na oferta dos serviços nas escolas rurais brasileiras de água e esgoto via rede pública, coleta de lixo periódico e acesso à internet.

Tabela 24 – Distribuição das unidades de educação básica escolas em atividade de acordo com a existência de recursos materiais e a localização – Território Piemonte da Diamantina, 2017

Recursos materiais	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Aparelho de televisão	117	90,7	116	90,6
DVD	109	84,5	104	81,3
Copiadora	59	45,7	29	22,7
Impressora	105	81,4	95	74,2
Impressora multifuncional	64	49,6	35	27,3
Aparelho de som	107	82,9	91	71,1
Computador	123	95,3	88	68,8
Projetor multimídia (Datashow)	81	62,8	68	53,1
Máquina fotográfica/Filmadora	65	50,4	58	45,3

Fonte: Censo Escolar 2018 (Inep, 2019a).

A disponibilização de recursos materiais (aparelho de TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som, computador, aparelho multimídia/data show, máquina fotográfica e filmadora) nas escolas rurais do território é menor do que nas urbanas (Tabela 24). No contexto escolar, tais equipamentos são necessários tanto para o funcionamento administrativo e a gestão do estabelecimento quanto para o planejamento e o desenvolvimento das atividades docentes.

Os computadores se encontram disponíveis em 95,3% das escolas urbanas e 68,8% das escolas rurais. A necessidade desse equipamento se justifica, além das atividades administrativas e pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas, para o preenchimento do Censo Escolar, ora utilizado para a coleta dessas informações.

Sobre a utilização de computadores em escolas rurais, Sousa (2015) destaca através de narrativas de professoras que há alguns problemas no que tange a falta de

espaço físico para implantação do laboratório, a irregularidade do provedor de internet e ausência de formação para utilizar esses recursos.

Os dispositivos audiovisuais são bem mais comuns nas escolas urbanas, contudo não apresentaram grandes diferenças entre as localidades. Nas unidades educacionais urbanas, 90,7% possuíam aparelhos de televisão, 84,5% aparelhos de DVD e 82,9% aparelhos de som. Nas escolas rurais, essas taxas foram 90,6%, 81,3% e 71,1%, respectivamente.

Os percentuais de escolas urbanas que possuíam impressora, impressora multifuncional, copiadora e projetor multimídia contabilizaram, respectivamente, 81,4%, 49,6%, 45,7% e 62,8%. Nos estabelecimentos rurais, esses valores corresponderam a 74,2%, 27,3%, 22,7% e 53,1% das escolas, respectivamente.

Além da extensa lista de serviços, espaços e recursos materiais apresentada nesta seção, dois tipos de suporte são importantes para se verificar: o fornecimento de alimentação e a existência de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre a alimentação, a totalidade das escolas do contexto rural fornecem aos alunos. Essa constitui uma necessidade dos alunos dessas escolas, pois, geralmente, os estabelecimentos educacionais ficam longe de suas residências, cujo trajeto pode demandar longas caminhadas ou viagens cansativas de ônibus ou barcos.

Sobre o AEE, até mesmo nas escolas urbanas é escassa a oferta desse tipo de serviço (19,4%), piorando ainda mais nas escolas rurais (18%).

Os dados expostos acima do Território Piemonte da Diamantina são expressões particulares dos dados nacionais em que apontam a precariedade de infraestrutura das escolas rurais (PACHECO; PEREIRA; OLIVEIRA, 2018).

De acordo com os autores,

> É comum encontrar escolas nas localidades rurais sem salas de direção e de professores, secretaria, laboratórios, bibliotecas, refeitórios, banheiros, cozinha. Tais estruturas são fundamentais para compor ambiente adequado ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos. O cenário se mostra ainda mais preocupante ao avaliar espaços como quadra de esportes, parques, pátios e áreas verdes, necessários à realização de práticas educativas diversas. (PACHECO; PEREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 25)

Sobre as condições de infraestrutura das escolas brasileiras, tomo como referência dados do Relatório de Observação nº 5, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) em 2014, ao explicitar que:

> [...] Ainda que fosse desejável que se fizesse mais em sete anos, os indicadores apontam os resultados do investimento feito na melhoria da infraestrutura educacional e de acessibilidade. Bibliotecas, laboratórios de informática, acesso à internet, e equipamentos de som e imagem foram implantados nas escolas, apesar de ainda haver muitas escolas sem esses recursos [...]. Com relação à disponibilidade de "quadras de esportes", 40% dos alunos do ensino fundamental estudam em escolas que não as possuem. [...] Inadmissível, porém, é a baixa adequação das dependências e vias de acesso a portadores de deficiência – 65% dos alunos do ensino fundamental frequentam escolas sem condições adequadas de acessibilidade. [...]. No caso da infraestrutura das escolas de ensino médio, a situação evoluiu com a presença dos itens "internet", "biblioteca ou sala de leitura" e "laboratório de informática", chegando a escolas responsáveis por mais de 90% dos estudantes. [...] As escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes – pelo Censo Escolar de 2010, quase 15% não possuem sequer energia elétrica. Cerca de 90% das escolas não possuem biblioteca e 80% delas não dispõem de laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estão equipados com laboratórios de ciências. (CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2014, p.23)

Percebo, de acordo com os dados do relatório, que houve uma pequena melhoria na infraestrutura, nos laboratórios, nas bibliotecas, dentre outros aspectos. Contudo, no cenário atual, as propostas de reformas educacionais apontam para extinção de tais políticas que podem colocar em xeque esses pequenos avanços.

A maioria dos municípios do território investigado necessitam urgentemente ampliar as bibliotecas, os laboratórios de informática e internet. É imprescindível, no contexto vigente, que o processo de ensino-aprendizagem proporcione ao estudante diferentes formas de interagir com o conhecimento estudado.

Outro ponto de destaque é a necessidade de ampliarmos as dependências das escolas, a fim de contribuir com o processo de inclusão e acessibilidade. Percebemos que poucos estabelecimentos de ensino possuem suas dependências acessíveis e isto torna-se um elemento impeditivo no conjunto de ações da inclusão escolar.

Identifico, também, uma carência por quadras de esportes. Essa realidade é ainda mais contraditória quando vimos que o Brasil nos últimos cinco anos sediou três (3) grandes megaeventos esportivos (Copa do Mundo de Futebol em 2014 e Jogos Olímpicos e Paralímpicos em 2016). Compreendo que o tamanho da escola e o seu terreno é um complicador que impede a construção desses espaços.

Considero que houve um esforço nos últimos 10 anos de ampliação da infraestrutura educacional acarretando melhorias em diversos setores (alimentação, bibliotecas, acesso à internet, etc.), porém ainda há um enorme desafio para conseguirmos uma infraestrutura educacional que favoreça significativamente as aprendizagens dos estudantes.

Dito isso, é importante ratificar que o desafio atual para a educação que acontece em áreas rurais não é somente a equiparação com as condições de oferta educacional das áreas urbanas e sim pela equidade.

> Um dos objetivos centrais da política educacional é assegurar equidade nas condições de oferta educacional no campo e na cidade. O desafio, no entanto, não é simplesmente promover a equiparação das condições de oferta, tomando por base o atual padrão das escolas urbanas, isso porque os indicadores educacionais na área urbana, embora melhores do que aqueles verificados no campo, permanecem em patamares muito baixos, o que tem sido evidenciado pelas avaliações conduzidas pelo Inep. (INEP, 2007, p.41)

Portanto, os dados e indicadores apresentados nas seções anteriores trazem à tona uma realidade já conhecida de fragilidades e carências da educação básica desenvolvida nas escolas/creches rurais do país. A partir das informações apontadas nas seções anteriores foi possível delinear melhor o cenário de franca desvantagem da população rural em relação a população urbana, seja na configuração dos indicadores educacionais da qualidade de ensino, na situação de funcionamento das escolas, na oferta dos espaços externos e internos, na disponibilidade de serviços de infraestrutura e na disposição dos recursos pedagógicos.

3.3 Plano Estadual de Educação da Bahia e Planos Municipais de Educação do Território de Identidade Piemonte da Diamantina

Este tópico está divido em duas seções, sendo que na primeira desenvolvo uma análise sobre a articulação do Plano Estadual de Educação da Bahia e os planos municipais do Território Piemonte da Diamantina em relação à educação que acontece em área rural; na segunda sessão busco analisar elementos do processo de valorização docente presente nesses documentos. Deste modo, apresento as metas e estratégias que possuem uma articulação mais direta com a educação em contextos rurais, assim como com a valorização docente.

O Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014a), estabelece metas e estratégias relacionadas às populações e escolas do campo, vinculadas à educação infantil (Meta 1), ao ensino fundamental (Meta 2), ao ensino médio (Meta 3), à educação especial (Meta 4), à alfabetização (Meta 5), à educação integral (Meta 6), à qualidade da educação (Meta 7); à escolaridade média (Meta 8), à educação de jovens e adultos (Meta 10), à educação profissional e técnica (Meta 11), à formação de professores (Meta 15) e ao plano de carreira (Meta 18). Especificamente, no que diz respeito a valorização docente, o Plano Nacional de Educação aponta as metas e estratégias relacionadas com a formação continuada e pós-graduação de professores (Meta 16) e valorização do professor (Meta 17), além das já mencionadas metas 15 e 18.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) define a política educativa nacional do país por dez anos e neste ano de 2019 ele completou 5 anos, ou seja, esta data demarca a passagem de metade da duração de um plano concebido para transformar a educação nacional em um prazo de dez anos. Nesse sentido, avaliar o sucesso ou fracasso de uma determinada política educacional, requer o seu monitoramento contínuo, de modo que seja possível alertar as políticas públicas que podem garantir o êxito das metas ou reorientar as ações em curso.

Dito isso, proponho a analisar o plano estadual e os planos municipais de educação que também definem as políticas educativas do estado da Bahia e dos municípios por uma década.

Porém, estou ciente das questões que podem limitar o monitoramento eficiente dos respectivos planos, pois Moraes, Albuquerque e Santos (2019) sintetizam os seguintes pontos: 1) ausência ou insuficiência de base de dados para o monitoramento das metas; 2) insuficiência dos diagnósticos prévios para a definição das metas; 3) existência de metas e estratégias sem objetivos facilmente quantificáveis; 4) dificuldade em monitorar a evolução municipal e estadual das metas; 5) risco de incompreensão de realidades quando observadas de maneira agregada; 6) poucas definições quanto aos objetivos intermediários.

Destaco que o PNE vigente determina obrigações para os entes federativos (União, estados e municípios), por exemplo da criação do Sistema Nacional de Educação em até dois anos de validade do plano. Outra imposição imediata refere-se à elaboração dos planos estaduais e municipais de educação.

> Art. 8º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014a)

Sendo assim, os entes federados tinham até 25 de junho de 2015 para aprovar seus respectivos planos de educação.

Olhando especificamente para o estado da Bahia e para o Território Piemonte da Diamantina, identifico que a Bahia e os municípios de Jacobina, Miguel Calmon e Umburanas extrapolaram o prazo indicado do artigo 8 do PNE (QUADRO 4). Contudo, o prejuízo maior ficou por conta da cidade de Miguel Calmon que só veio publicar o documento após dois anos da data limite.

QUADRO 4 – Distribuição dos entes federados da Bahia e do Território Piemonte da Diamantina em relação a aprovação do plano de educação.

Entes Federados	**Nº da Lei e ano de publicação**	**Decênio**
Brasil	Nº. 13.005 de 24 de junho de 2014	2014-2024
Bahia	N° 13.559 de 11 de maio de 2016	2016-2026
Caém	Nº 455 de 22 de maio de 2014	2014-2024
Jacobina	Nº1.333 de 16 de setembro de 2015	2015-2025
Miguel Calmon	Nº 586 de 18 de dezembro de 2017	2017-2027
Mirangaba	Nº 238 de 22 de junho de 2015	2015-2025
Ourolândia	Nº 327 de 22 de junho de 2015	2015-2025
Saúde	Nº 376 de 25 de junho de 2015	2015-2025
Serrolândia	Nº 568 de 23 de junho de 2015	2015-2025
Umburanas	Nº 182 de 29 de outubro de 2015	2015-2025
Várzea Nova	Nº 486 de 19 de junho de 2015	2015-2025

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), Plano de educação do estado da Bahia (BAHIA, 2016) e planos municipais de educação do Território Piemonte da Diamantina (CAÉM, 2014; JACOBINA, 2015; MIGUEL CALMON, 2017; MIRANGABA, 2015; OUROLÂNDIA, 2015; SAÚDE, 2015; SERROLÂNDIA, 2015; UMBURANAS, 2015 e VÁRZEA NOVA, 2015)

Esse movimento de análise do plano estadual e dos planos municipais torna-se fundamental devido ao cenário educacional brasileiro que é marcado por diferenças e desigualdades. Moraes, Albuquerque e Santos (2019) nos alerta para a seguinte situação

> O alcance de um objetivo visto de modo agregado em nível nacional, por vezes, oculta a dispersão e a assimetria dos cenários. O nível socioeconômico, as desigualdades regionais, étnico-raciais, entre outras, precisam ser levadas em conta para uma compreensão mais acurada acerca dos significados contidos no resultado de um número isolado. (MORAES; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2019, p.15)

Portanto, busco extrair, a partir dos documentos apresentados, como a política educacional do estado e dos municípios aborda aspectos para as populações do campo. Esse movimento, juntamente com os diagnósticos da realidade educacional, contribuirá para monitorar a efetivação das metas e estratégias, bem como direcionar o desenvolvimento de políticas públicas que busquem efetivamente amenizar as desigualdades da educação rural.

3.3.1 Configurações e articulações dos planos de educação com a educação em contexto rural

De acordo com Santos (2018) existe no Brasil uma hierarquização na garantia do direito à educação pública, ou seja, para as populações que vivem em contextos rurais, o acesso à educação não é garantido de modo eficaz pelo Estado, pois somente 14,8% da população de 0 a 3 anos frequenta a escola (PNAD, 2015).

Outro exemplo em que se pode observar a negação do direito à educação para os povos do campo é que nesses locais ainda se convive com altas taxas de analfabetismo - cerca de 20% das pessoas com 15 anos ou mais que vivem em localidades rurais são analfabetas (PNAD, 2015).

Somado a isso, observa-se ano após ano o aumento no fechamento de escolas rurais. Em 2018, de acordo com os dados do Censo Escolas, 50% (mais de 60 mil escolas) das unidades escolares rurais do Brasil estavam paralisadas e/ou extintas (INEP, 2019a).

Reconheço que algumas ações (aprovação da LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação) do Estado buscam equalizar a garantia e a especificidade da educação do campo, contudo essas ações não conseguem modificar estruturalmente os principais problemas da educação rural.

É nesse contexto que os planos de educação do Brasil, da Bahia e dos municípios do Território Piemonte da Diamantina são um importante instrumento na

consolidação da educação do campo. Dessa forma, nessa seção busco compreender o trato que esses documentos têm dado à educação do campo.

Antes do PNE (2014-2024) vigente, o Brasil aprovou outros dois planos nacionais de educação. Verifico como a educação do campo foi abordada nesses documentos.

No primeiro, denominado de Plano Decenal de Educação com vigência entre 1993-2003 (BRASIL, 1993b), a educação do campo aparece em duas estratégias (f e b) de dois objetivos (2º e 6º), além do tópico “metas globais”.

> 2 - Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento:
> [...]
> f) diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais;
> [...]
> 6 - Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação:
> [...]
> b) criando fundos e mecanismos não convencionais de financiamento a programas e projetos inovadores em qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de médio porte e áreas rurais críticas);
> [...]
> Metas Globais
> [...]
> - Dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento. (BRASIL, 1993b, p.39-43)

Observo que a educação do campo aparece no referido plano de educação articulada ao compromisso de universalizar com equidade, as oportunidades educacionais de crianças de áreas rurais pobres. Vejo também que há ampliação de fundos de financiamentos para áreas rurais críticas, além de melhorias das escolas para condições básicas de funcionamento.

No Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2001b) de vigência entre 2001-2011, a educação do campo aparece novamente de forma genérica e pouco objetiva.

> A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a

> ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.
> [...]
> 15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
> 16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.
> 17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor. (BRASIL, 2001b, p. 18-21)

Corroboro com a análise de Santos (2018) sobre os planos de educação quando afirma que as metas não estavam relacionadas às particularidades da educação do campo no que diz respeito à cultura campesina, à produção de conhecimento ou ao currículo.

> Quando analisamos a Educação do Campo presente nos dois Planos Nacionais de Educação, evidencia-se a pouca importância que o Estado brasileiro atribuía à educação dessa população. A linguagem genérica e sem objetividade do Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993b) é superada pela objetividade do PNE (2001-2011) (BRASIL, 2001b), que, ainda assim, conta com evidente priorização pela educação urbana. A Educação do Campo, como apresentada no plano, é posta como um problema a ser enfrentado, ou seja, é objetivo do plano eliminar as classes unidocentes, ao invés de potencializá-las. Entretanto, não há, no PNE, metas e estratégias que apontem para o enfrentamento da baixa qualidade das classes unidocentes, considerando a especificidade populacional do contexto rural. (SANTOS, 2018, p. 202)

Embora o PNE (BRASIL, 2001b) estabeleça em suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, o documento recomenda o modelo urbano, a organização do ensino em série, a extinção das escolas unidocentes e a universalização do transporte.

Por sua vez, em junho de 2014 a Lei nº. 13.005 aprova o atual Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014a). Esse PNE elege como diretrizes: Erradicação do analfabetismo; Universalização do atendimento escolar; Superação das desigualdades educacionais; Melhoria da qualidade do ensino; Formação para o trabalho e para a cidadania; Promoção do princípio da gestão democrática da educação; Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do

país; Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; Valorização dos profissionais da educação e; Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a).

Contudo, observando as diretrizes que orientam as metas e estratégias do PNE, não se verifica nenhuma que contemple, especificamente, a educação das populações de áreas rurais.

Este PNE, no que diz respeito à educação do campo, apresenta avanços em relação aos planos anteriores, pois assume mais compromissos, à medida que apresenta mais estratégias do que os outros. Neste PNE das 254 estratégias, 17 tratam da educação do campo, quilombola e indígena, entretanto apenas a meta 8 da Educação de Jovens e Adultos faz referência à educação do campo. Contudo, enquanto política pública educacional, não apresenta melhorias significativas para a garantir a elevação da qualidade da educação ofertada às populações rurais do país.

Destaco três elementos que vem à tona na análise do quadro acima sobre o conjunto das estratégias expostas em relação à educação do campo a partir do estudo de Santos (2018). O primeiro diz respeito ao caráter genérico das estratégias, tornando difícil a ação política do Estado para elevar a qualidade da educação oferecida nas escolas rurais. O segundo aponta para a inexistência de metas específicas para a educação do campo reafirmando o caráter prioritário para as questões da educação ofertada em contextos urbanos, por fim uma outra preocupação é a viabilidade dessas estratégias, pois sem previsão de execução, as mesmas podem ser mantidas em caráter documental, inclusive replicando nos planos estaduais e municipais de educação aprovados.

Outro elemento muito sensível e marcante da educação ofertada nas escolas rurais são as classes multisseriadas, assunto abordado com profundidade por diversos pesquisadores da área, dentre os quais destaco os trabalhos de Hage (2014), Souza *et al.* (2017a; 2017b; 2018), Cardoso e Jacomeli (2010) e outros.

Sobre o assunto, tenho acordo com a avaliação de Santos (2018, p. 203) sobre o PNE vigente quando aponta que “Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado” (SANTOS, 2018, p. 203). O enfrentamento

dessas questões torna-se elemento fundamental para garantir o direito educacional das populações que residem em áreas rurais.

Como saldo positivo, o PNE impõe em seu Art. 8, inciso II que os respectivos planos de educação dos entes federados devem

> § 1o Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:
> [...]
> II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (BRASIL, 2014a, p.2)

Partindo dessa conjuntura é que observo a configuração da educação do campo nos planos de educação do estado da Bahia e dos municípios do Território Piemonte da Diamantina.

No plano de educação do estado da Bahia e dos municípios do território analisado, referências ao contexto rural na educação básica são encontradas em grande parte das estratégias, como é o caso daquelas que se relacionam: à educação infantil; ao ensino fundamental; ao ensino médio; à educação especial; à alfabetização; à educação integral; à qualidade da educação; à escolaridade média; à educação de jovens e adultos; à educação profissional e técnica, à formação de professores e ao plano de carreira.

De forma geral, essas metas e estratégias devem adequar a oferta da educação básica às especificidades das populações e escolas do campo, conforme aponta o plano de educação da Bahia.

> Art. 3. [...]
> II - o atendimento das necessidades específicas das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e de grupos itinerantes, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (BAHIA, 2016)

A maioria dos planos de educação dos municípios do território apresentam em suas diretrizes artigo que aponta a obrigatoriedade de atender às especificidades das populações do campo, indígenas e quilombolas.

O Plano de Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2016) no tocante a educação em contextos rurais, apresenta avanços em relação ao PNE (BRASIL,

2014a), pois assume mais compromissos, à medida que apresenta mais estratégias. Neste PEE das 245 estratégias, 33 referem-se a educação do campo, quilombola e indígena, porém apenas a meta 8 (Escolaridade média da população de 18 a 29 anos) faz referência à educação do campo.

O Plano Estadual de Educação da Bahia, estabelece estratégias relacionadas às populações e escolas do campo, vinculadas à educação infantil (Meta 1), ao ensino fundamental (Meta 2), ao ensino médio (Meta 3), à educação especial (Meta 4), à alfabetização (Meta 5), à educação integral (Meta 6), à qualidade da educação (Meta 7); à escolaridade média (Meta 8), alfabetização e analfabetismo funcional de jovens e adultos (Meta 9); à educação de jovens e adultos (Meta 10), à educação profissional e técnica (Meta 11), matrícula na educação superior (Meta 12); à formação de professores (Meta 15) e ao plano de carreira (Meta 18).

Considero esses avanços importantes, principalmente pela especificidade e dimensão que a educação do campo tem no estado da Bahia, entretanto penso que enquanto política pública educacional não apresenta melhorias significativas para a garantir a elevação da qualidade da educação ofertada às populações rurais do estado da Bahia.

Corroborando com a análise de Santos (2018) sobre o Plano Nacional de Educação, destaco elementos semelhantes na análise do plano de educação da Bahia, a saber: a) o caráter genérico das estratégias torna complexa a ação política para elevar a qualidade da educação oferecida nas escolas rurais; b) a insuficiência de metas específicas para a educação do campo reafirma o caráter prioritário para as questões da educação ofertada em contextos urbanos; c) a viabilidade dessas estratégias traz um cenário preocupante, pois sem previsão de execução, as mesmas poderão ser esquecidas nos documentos e; d) o PEE não aponta como lidar de forma objetiva com questões que se constituem próprias da educação em contexto rural como: as classes multisseriadas, as precárias condições de infraestrutura da escola, as difíceis condições de trabalho dos professores, os baixos índices de ensino e aprendizagem, o processo de nucleação das escolas, dentre outros.

Particularmente, quando analiso os planos de educação dos municípios que constituem o Território Piemonte da Diamantina, percebo que em linhas gerais estabelecem semelhanças com o trato com a educação do campo dado tanto pelo plano nacional, quanto pelo plano estadual da Bahia.

Em relação à meta que aborda a educação infantil (Meta 1 do PNE e do PEE da Bahia), todos os municípios apresentaram estratégias e, de modo geral, demonstram uma preocupação em fomentar e garantir oferta da educação infantil nos respectivos espaços de vida dos estudantes, respeitando as especificidades da escola rural.

Além disso, diferentes munícipios apresentaram estratégias que se somam a anterior, a saber: limitar a nucleação das escolas, evitando o deslocamento dos alunos e quando necessário garantir o seu transporte com segurança dentro dos padrões de acessibilidade; assegurar as matrículas de turmas multisseriadas; possibilitar a quantidade adequada de alunos por sala e; propiciar o atendimento educacional especializado nas localidades rurais. Adiante, alguns excertos dos planos municipais de educação que ratificam o foco dado a educação infantil.

> 1.5 Assegurar o atendimento das populações do campo e das comunidades quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, limitando a nucleação das escolas, a matrícula de crianças em idade de creche e pré-escola nas turmas multisseriadas e o deslocamento dessas crianças, de forma a atender às especificidades da comunidade. (MIGUEL CALMON, 2017)
>
> 5 Garantir transporte escolar, gratuito, para as crianças da zona rural matriculadas na rede pública, dentro de padrões básicos de segurança e adaptado para pessoas com deficiência, manutenção regular e motorista qualificado. (MIRANGABA, 2015).

O ensino fundamental (Meta 2 do PNE e PEE da Bahia) é aquela etapa da educação básica que recebeu o maior número de estratégias nos planos municipais de educação analisados no Território Piemonte da Diamantina, prevalecendo o objetivo de garantir a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, nas próprias comunidades visando o acesso e permanência dos estudantes. Apenas no município de Ourolândia é que não percebo estratégias vinculadas com esta meta.

Além do mais, identifiquei outras estratégias, que encontram-se vinculadas ao ensino fundamental, mas que não aparecem em todos os municípios, a saber: i) aquisição de veículos e equipamentos para transporte dos estudantes das escolas rurais; ii) desenvolver tecnologias pedagógicas articulando a escola rural e a comunidade; iii) promover busca ativa de crianças fora da escola; iv) articular programas de formação inicial e continuada para os docentes; v) propiciar educação

integral; vi) fazer hortas; vii) promover o ensino de Língua Estrangeira e; viii) apoiar a organização de classes multisseriadas.

> 2.8 Garantir a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental para as populações do campo, na própria comunidade. (CAÉM, 2014)
>
> 5. Garantir o transporte escolar, gratuito, para as crianças da zona rural, matriculadas na rede pública, dentro de padrões básicos de segurança, adaptado para pessoas com deficiência e com manutenção regular e motorista qualificado. (MIRANGABA, 2015)
>
> 2.6) Fazer hortas em 100% das escolas do campo em toda a vigência do Plano. (SAÚDE, 2015)
>
> 2.13 Articular com as IES programas de formação inicial e continuada de professores/as, para atender as diferentes modalidades da educação da cidade e do campo. (SERROLÂNDIA, 2015)
>
> 2.15 Apoiar a organização pedagógica, o currículo e as práticas pedagógicas das classes multisseriadas, garantindo que não haja o transporte de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental do campo para escolas nucleadas ou para a cidade. (SERROLÂNDIA, 2015)
>
> 2.15) oferecer as escolas do campo acesso à educação em tempo integral, levando em consideração as particularidades locais. (VÁRZEA NOVA, 2015).

Diante das etapas da educação básica, o ensino médio é aquele que recebeu menor atenção nos planos de educação do referido território. Isso pode ser compreendido pois o ensino médio, de acordo a LDB (BRASIL, 1996a), é de responsabilidade dos estados. Dessa forma, devido a inexistência de matrículas e estabelecimentos no ensino médio em contextos rurais no território, os municípios apresentam poucas estratégias para enfrentar esse cenário.

Apenas nos planos de educação dos municípios de Ourolândia e Várzea Nova não há estratégias articulando o ensino médio e a educação do campo. Mas, de modo geral, os planos de educação do território indicam estratégias que visam colaborar com o Estado da Bahia na expansão das matrículas de ensino médio integradas à educação profissional, fomentar programas com qualificação social e profissional para aqueles jovens que estão fora da escola e com defasagem no fluxo escolar, e assegurar transporte escolar para os estudantes que vivem em áreas rurais.

> 3.2 Fomentar a expansão das matrículas de Ensino Médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos ciganos e das comunidades quilombolas, a partir de 2015. (CAÉM, 2014)
>
> 3.8 Fomentar programas através de parceria de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar. (SAÙDE, 2015)
>
> 3.7 Apoiar a criação de mecanismo de integração do jovem do campo com a proposta do Ensino Médio a fim de dirimir as distorções do Ensino Médio regular a vida do jovem da zona rural. (SERROLÂNDIA, 2015)
>
> 3.3.3 Manter a garantia do transporte gratuito para todos os estudantes do ensino médio, residentes na zona rural do município. (UMBURANAS, 2015)

Com exceção de Ourolândia, Serrolândia e Umburanas, o restante dos municípios do Território Piemonte da Diamantina, apresentaram estratégias articuladas da educação do campo com a universalização para a população entre 4 a 15 anos com deficiência no acesso à educação básica e o Atendimento Educacional Especializado (Meta 4 do PNE e PEE da Bahia), entres as quais destaco: a implantação de salas de recursos multifuncionais, o apoio na formação continuada de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado nas próprias comunidades e aquisição de transportes acessíveis para as pessoas com deficiência que vivem em áreas rurais. Abaixo, apresento algumas estratégias retiradas dos planos de educação vinculadas com o que foi exposto acima.

> 4.1 Implantar, ao longo deste Plano, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas. (JACOBINA, 2015)
>
> 4.3 Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas. (MIGUEL CALMON, 2017)
>
> 4.10 Aquisição nos três primeiros anos de vigência do plano 03 transportes escolares devidamente acessível para crianças com necessidades especiais, sendo 01 para a sede e 02 para a zona campo. (SAÚDE, 2015)

> 4.4) garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE para populações urbana, do campo e quilombola, nas próprias comunidades, ampliando a oferta para as diversas modalidades de ensino. (VÁRZEA NOVA, 2015)

No que tange à meta que aborda a alfabetização de crianças até o 3º ano do ensino fundamental, os municípios de Caém, Mirangaba, Ourolândia e Umburanas não apresentaram estratégias relacionadas com o assunto.

Entre os municípios que apontaram estratégias para essa meta, destaco, em especial o foco em apoiar a alfabetização das crianças de áreas rurais com a produção de materiais didáticos específicos e o desenvolvimento de instrumentos para acompanhar esses estudantes considerando sua cultura e identidade, conforme apontam os fragmentos abaixo:

> 5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento específicos para esta clientela considerando sua cultura e identidade. (JACOBINA, 2015)

> 5.7) Apoiar a alfabetização de crianças do campo, quilombolas com a produção de materiais didáticos específicos. (SAÙDE, 2015)

> 5.3 Assegurar por meio de parcerias entre União, Estado e instituições privadas a alfabetização de crianças do campo e estimular a identidade cultural local e campestre por meio de projetos que envolvam a comunidade escolar, dando ênfase à sabedoria popular e povos do campo. (SERROLÂNDIA, 2015)

No que diz respeito à educação em tempo integral (Meta 6 do PNE e PEE da Bahia), os planos de educação dos municípios de Miguel Calmon, Ourolândia e Umburanas não fazem qualquer menção ao assunto. Os demais municípios abordam a temática apontando a necessidade de atender as escolas rurais ofertando a educação em tempo integral, considerando as especificidades locais, bem como oferecer formação continuada para os docentes que atuam com essa modalidade.

> 6.5. Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais, oferecendo formação continuada para os profissionais que atuam nessa área. (CAÉM, 2014);

> 6.1 Adotar medidas para otimizar tempo de permanência dos/as alunos/as na escola, direcionando a expansão da jornada para o

> efetivo trabalho escolar, combinando com atividades recreativas, esportivas e culturais, sempre conciliadas com o princípio da contextualização, dos trabalhos interdisciplinares com diálogo prévio a produção de sentidos e significados respeitadas as preferências entre o campo e as áreas urbanas, bem como as singularidades próprias de cada cultura. (SERROLÂNDIA, 2015).

Sobre a meta que fomenta a qualidade da educação básica com melhoria do fluxo e da aprendizagem, de modo a atingir as metas do Ideb (Meta 7 do PNE e do PEE da Bahia), os planos de educação de Jacobina, Mirangaba, Ourolândia e Umburanas não apresentam estratégias vinculadas a educação do campo.

No interior daqueles planos de educação que estabelecem relação entre essa meta e a educação rural, posso apontar que as estratégias circundam sobre: a) pesquisar modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo, considerando as especificidades locais; b) desenvolver currículos e propostas pedagógicas, além de fortalecer as práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos; c) garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo e; d) ampliar a educação escolar do campo a partir de visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural e socioambiental. Abaixo, apresento fragmentos dos planos que ratificam o pensamento acima:

> 7.11 Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e cigana a partir de **visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural e socioambiental**. (CAÉM, 2014)
>
> 7.9 Pesquisar **modelos alternativos de atendimento escolar** para a população do campo, considerando as especificidades locais. (MIGUEL CALMON, 2017)
>
> 7.8) Desenvolver pesquisas de **modelos alternativos** de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas. (SAÙDE, 2015)
>
> 7.19. Desenvolver **currículos e propostas pedagógicas** específicas para educação das escolas do campo incluindo os conteúdos culturais destas comunidades, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. (SERROLÂNDIA, 2015)
>
> 7.3 Garantir **transporte** gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória,

> mediante renovação e ampliação do transporte escolar, através de vistoria local. (CAÉM, 2014)

Em relação a meta que busca elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos (Meta 8 do PNE e PEE da Bahia), busquei identificar elementos que se articulavam com a educação em contextos rurais e percebo que apenas no município de Umburanas não há esse tipo de relação. De modo geral, os municípios apontam para

> META 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de modo a alcançar o mínimo de 12 (doze) anos de estudo para as populações do campo, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. (CAÉM, 2014)

Além desse objetivo exposto acima, verifiquei ainda a preocupação em oferecer formação aos profissionais das escolas do campo, bem como modificar a estrutura curricular e propiciar acompanhamento pedagógico individualizado, priorizando os estudantes com rendimento escolar defasado.

Com referência à meta que envolve a Educação de Jovens e Adultos (Meta 9 e 10 do PNE e PEE da Bahia) a maior parte dos municípios não apresenta essa meta em seus planos de educação, com exceção de Caém, Jacobina, Saúde e Serrolândia.

De modo geral, esses municípios apontam como estratégias para o assunto: 1) assegurar a oferta da EJA a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; 2) garantir transporte para os alunos; 3) fomentar a integração da EJA com a educação profissional, considerando as especificidades da educação do campo; 4) proceder levantamento de dados sobre a demanda por EJA no município.

> 9.7 Expandir o atendimento à população do campo no que se refere à modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos. (CAÉM, 2014)
>
> 9.17) Garantir acesso e transporte para alunos de escolas do campo e bairros distantes das escolas e salas da EJA. (SAÙDE, 2015)
>
> 10.5 Apoiar o Estado na implementação de programas de formação tecnológica da população jovem e adulta, [...]. (SERROLÂNDIA, 2015)
>
> 10.3 Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional [...]. (JACOBINA, 2015)

No tocante as estratégias que visam elevar a taxa de matrícula no ensino superior (Meta 12 do PNE e PEE da Bahia) e na pós-graduação (Meta 14 do PNE e PEE da Bahia), os planos de educação do Território Piemonte da Diamantina buscam viabilizar atendimento às populações do campo em relação ao acesso, permanência e conclusão da graduação, garantindo transporte e residência, bem como a programas de mestrado e doutorado. Contudo, apenas os municípios de Mirangaba e Serrolândia apresentam tais estratégias relacionadas a graduação, além de Jacobina e Saúde que apontaram também ações para a pós-graduação, conforme trechos:

> 12.7 Viabilizar atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas, quilombolas e ciganos, em relação ao acesso, permanência, conclusão da graduação. (JACOBINA, 2015)
>
> 2. Intensificar o acesso dos alunos da zona rural ao ensino superior, garantindo-lhes o transporte ou instalações residenciais. (MIRANGABA, 2015)
>
> 14.3) Implementar através de parcerias ações para reduzir as desigualdades étnico raciais e regionais e para favorecer o acesso de professores do campo e das comunidades quilombolas a programas de mestrado e doutorado. (SAÚDE, 2015)

No que tange à formação de professores (Meta 15 do PNE e PEE da Bahia) e sua articulação com a educação do campo, observo de maneira geral ações que visam implementar e apoiar programas específicos para formação inicial e continuada dos docentes que atuam em escolas rurais. Importante registrar que apenas no plano de educação do município de Ourolândia não há menção sobre a relação entre a formação de professores e a educação do campo.

> 14.3 Implantar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas, ciganas e educação especial. (CAÉM, 2014)
>
> 15.1 Viabilizar junto ao Governo do Estado e da União, a participação nos programas específicos para formação inicial e continuada, inclusive em nível de pós-graduação, aos docentes para as escolas do campo e para a educação especial. (SERROLÂNDIA, 2015)

Em relação à elaboração do plano de carreira para os profissionais da educação (Meta 18 do PNE e do PEE da Bahia) e a educação do campo, identifico que apenas os planos de educação dos municípios de Jacobina, Saúde e Serrolândia

apresentam tais referências. Nesses planos, as estratégias apontam para considerar as particularidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

> 18.4 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas. (JACOBINA, 2015)
>
> 18.3) Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas. (SAÚDE, 2015)
>
> 18.1 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades tradicionais no provimento de cargos efetivos para essas escolas. (SERROLÂNDIA, 2015)

No tocante à gestão democrática nas escolas do campo (Meta 19 do PNE e do PEE da Bahia), apenas Miguel Calmon e Mirangaba apontam estratégias em seus planos de educação. Essas ações articulam-se com o fomento de parcerias com outros órgãos, entidades públicas ou organizações da sociedade civil relacionadas aos movimentos sociais rurais, buscando desenvolver ações conjuntas com as escolas rurais.

> 19.7 Fomentar a realização de parcerias com outros órgão e entidades da administração públicas e/ou organizações da sociedade civil (Cooperativa, Igreja, Associação) ligada às questões do campo para o desenvolvimento de ações conjuntas de apoio a programas e outras iniciativas de fortalecimento da educação escolar. (MIGUEL CALMON, 2017)
>
> 2.3 Estabelecer mecanismos de gestão democrática que propiciem a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos das instituições. (MIRANGABA, 2015)

Por fim, em relação ao financiamento da educação pública (Meta 20 do PNE e do PEE da Bahia), particularmente para as populações rurais, apenas Jacobina apresenta estratégia no plano de educação, visando pleitear junto com a União e o estado da Bahia ampliar recursos para ampliação de frota disponibilizando o transporte escolar gratuito e de qualidade.

> 20.8 Pleitear junto à União e ao Estado, a ampliação dos recursos disponibilizados para o transporte escolar gratuito e de qualidade para os estudantes da rede pública de ensino, com prioridade para aqueles da educação do campo e com necessidades especiais, inclusive recursos financeiros para a ampliação da frota própria. (JACOBINA, 2015)

Contudo, compreendo, como aponta Santos (2018) que o PNE e o PEE da Bahia geraram impactos no desenvolvimento dos planos municipais de educação, configurando-se de formas diversas e heterogêneas.

> Nos diferentes contextos sociais, inclusive no campo, as políticas públicas não são aceitas de forma homogênea sem resistência, mas geram impactos significativos, portanto, mesmo sem ter sido implementado plenamente, os planos nacionais de educação se constituem de políticas importantes para a educação brasileira e para a educação do campo especialmente. (SANTOS, 2018, p. 196)

Compreendo que o contexto da educação escolar em contexto rural, objeto de estudo desta tese, não constitui preocupação importante dos planos de educação do território estudado, tendo em vista a falta de clareza, objetividade e ações nas estratégias elencadas. Tendo como referência a análise empreendida dos documentos, destaco a distância ainda existente para a consolidação de uma educação nos moldes reivindicados pelos movimentos sociais e sindicais.

3.3.2 Configurações e articulações dos planos de educação com a valorização e a formação docente

Considero oportuno, devido ao objeto de estudo desta tese, analisar as interlocuções da valorização e formação docente nos planos de educação da Bahia e nos municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

Portanto, neste momento, busco analisar esses elementos de maneira geral para posteriormente articular com as questões voltadas a educação em espaços rurais.

Hypolito (2015) analisa as políticas de valorização, formação e condições de trabalho dos professores presentes no Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014a) e considera que o documento é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto em muitas temáticas.

Por outro lado, Hypolito (2015) aponta que o PNE

> [...] consegue expressar alguns anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública, tais como políticas de valorização docente, formação profissional, assim como o aumento do financiamento da educação (10% do PIB) – Meta 20, embora com uma formulação aquém do que desejavam os movimentos sociais. (HYPOLITO, 2015, p. 521)

O autor aponta que a valorização profissional e a formação docente são temas das Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE, porém esses temas podem ser encontrados em outras metas de forma direta ou indireta.

Essa análise torna-se importante, pois

> A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública, a fim de que se obtenha, de uma vez por todas, escolas com um padrão mínimo de qualidade – tanto em termos de prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como em termos de materiais didáticos e recursos de ensino –, assim como políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso. (HYPOLITO, 2015, p. 521-522)

Nesse sentido é que desenvolvo uma reflexão sobre os planos de educação da Bahia e dos municípios do Território buscando compreender como está articulada a política de valorização profissional e formação docentes nos respectivos documentos.

A formação inicial e/ou continuada aparece em várias metas do Plano Estadual de Educação da Bahia e, na maioria das vezes, ocorre articulada com estratégias de metas que visam a necessidade de formação específica.

A Meta 1 que aborda a Educação Infantil prevê na estratégia 1.12 políticas públicas “[...] de formação inicial e continuada de professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e demais profissionais da educação que trabalham em instituições de Educação Infantil [...]”. (BAHIA, 2016). Aponta, ainda, na estratégia 1.13 o estímulo para articular “[...] Pós-Graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de propostas pedagógicas das escolas [...]”.

A Meta 2, que trata do ensino fundamental, almeja em sua estratégia 2.15 articular com as Instituições de Educação Superior – IES o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, atendendo a diferentes demandas da sociedade baiana. Na Meta que trata do ensino médio prevê como estratégia fomentar programas de formação de professores que contribuam para uma cultura de respeito aos direitos humanos, enfrentando o racismo e outras formas de discriminação.

Na Meta 4, as estratégias visam implantar e/ou apoiar programas de formação continuada para o atendimento educacional especializado, incentivando a inclusão, como temática formativa, além disso, visa disponibilizar recursos de tecnologia assistiva e serviços de acessibilidade. Na Meta 5, que diz respeito a alfabetização de crianças, as estratégias estão compostas na direção de estimular a produção de materiais didáticos específicos a serem vinculados a programas de formação continuada de professores alfabetizadores, além da promoção à formação inicial e continuada com o conhecimento de novas tecnologias e práticas pedagógicas.

A Meta 7 trata do fomento da qualidade educacional através da melhoria do fluxo e da aprendizagem e articula-se com a formação docente da seguinte forma:

> 7.9) induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de Educação Básica, por meio da construção de instrumentos que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, até o quarto ano de vigência deste PEE-BA. (BAHIA, 2016)

As Metas 9, 10 e 11 tratam da Alfabetização, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional. Em todas estas metas apresenta-se um fomento à formação continuada articulando com as práticas cotidianas, a produção de materiais didáticos, o desenvolvimento de currículos e metodologias. A Meta 12 tem como prioridade da Educação Superior a formação de professores, em particular nas áreas de ciências e ciências aplicadas, matemática e licenciaturas, considerando as necessidades do desenvolvimento do Estado e melhoria da qualidade da educação. Em outra estratégia dessa meta, observei a intenção de formar professores para atender a população do campo, comunidades indígenas e quilombolas, a povos ciganos, comunidades tradicionais e as pessoas com deficiência.

Corroborando com a análise de Hypólito (2015), compreendo que as Metas 15 e 16 são as que tratam mais diretamente da formação docente.

> Meta 15: Articular a continuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, visando atingir a expectativa de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BAHIA, 2016)

Para isso, inclui dentre suas estratégias: disponibilização programas contínuos de aperfeiçoamento; estimular a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas; assegurar a formação em licenciatura a todos os professores; fomentar a criação dos Fóruns de Licenciatura; criar um banco de dados referente à necessidade de formação de docentes e não docentes; estimular o desenvolvimento de modelos de formação docente para a Educação Profissional que valorizem a experiência prática; estimular programa de formação para produção e uso de tecnologias e conteúdos multimidiáticos; reconhecer a escola de Educação Básica e demais instâncias da educação como espaços estratégicos da formação inicial e continuada dos professores e dos demais profissionais do magistério; fomentar as IES para a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação escolar indígena, do campo, quilombola, das comunidades tradicionais, da educação de jovens e adultos, inclusive para privados de liberdade; oferecer apoio técnico-pedagógico aos programas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura; valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação; fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior; assegurar que as questões de diversidade cultural, étnica, religiosa e sexual sejam tratadas como temáticas nos currículos de formação inicial e continuada de professores; promover programas de formação inicial e continuada dos profissionais e de todos os atores que atuam na educação prisional ou no atendimento socioeducativo.

Particularmente no Território Piemonte da Diamantina, com exceção do município de Mirangaba, todos os planos municipais de educação apontaram metas no sentido de contribuir com a construção da política nacional de formação dos profissionais da educação, além de assegurar que todos os docentes possuam até o

término de seus respectivos planos de educação, ensino superior em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A Meta 16 pretende formar metade dos professores em nível de pós-graduação e garantir formação continuada a todos os profissionais da educação básica.

> Meta 16: Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE-BA, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BAHIA, 2016)

Dentre as estratégias dessa meta, consta: planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada; instituição da Política Estadual de Formação de Docentes da Educação Básica; fortalecer o Plano Estadual do Livro e da Leitura; ofertar cursos de Pós-Graduação para a formação de professores de LIBRAS e professores para AEE.

Ainda sobre a formação de profissionais da educação, as metas 19 e 20 apontam em suas estratégias elementos que se articulam com o desenvolvimento de programas de formação de gestores escolares com a intenção de organizar a gestão escolar com vistas aos resultados educacionais e a melhoria do uso legal e eficiente dos recursos públicos.

Percebo que há convergência entre as metas do plano estadual de educação e as metas do Plano Nacional de Educação e isto representa um movimento importante para a possibilidade de avançarmos na busca da qualidade educacional em nosso país. Contudo, sabemos que deve haver uma articulação com os planos municipais baianos, para que haja uma política articulada que possa trabalhar na perspectiva do alcance das metas apresentadas e constituição do Sistema Estadual de Ensino.

No Território Piemonte da Diamantina todos os municípios apresentaram metas com intenção de garantir a formação continuada em sua área de atuação garantindo as especificidades e o contexto. Grande parte dos municípios abordam em seus planos de educação o objetivo de formar pelo menos metade (50%) dos docentes em nível de pós-graduação. Destaco na análise o município de Caém que estabelece enquanto objetivo formar apenas 30% (valor abaixo da meta nacional e estadual) e o

município de Mirangaba que aponta a intenção de formar 80% dos docentes superando o que foi estabelecido no plano nacional e estadual.

A valorização profissional está relacionada com diversos temas do Plano Estadual de Educação da Bahia, de forma direta ou indireta, podendo ser identificada com outros elementos, em especial a formação. Contudo, as metas 17 e 18 é que estão mais diretamente relacionadas com o tema.

Em relação à Meta 17,

> Meta 17: Valorização dos docentes das redes públicas da Educação Básica em conformidade com o conjunto de medidas regulamentares à disposição constitucional que pressupõe Planos de Carreira definidos em lei, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada. (BAHIA, 2016)

Comparando a Meta 17 do plano de educação da Bahia, com Meta 17 do Plano Nacional de Educação, percebo uma diferença em seus objetivos, pois em âmbito nacional há o intuito de equiparar o rendimento médio dos docentes da educação básica pública ao rendimento dos demais profissionais de outras áreas com escolaridade equivalente. Contudo, no documento estadual não há sequer menção ao assunto, abordando apenas a garantia do plano de carreira, ingresso por concurso público de provas e títulos, composição da jornada de trabalho e formação continuada.

A diferença salarial entre o rendimento médio de professores comparando com outras categorias profissionais é de 57%, conforme aponta o documento do Ministério da Educação sobre o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). Pelo que foi apresentado no plano de educação da Bahia, não foi identificada estratégia que visasse equiparar essa diferença.

Para efetuar o que aponta a Meta 17 do PEE, são elaboradas as seguintes estratégias: implementação de política de atenção à saúde para os profissionais da educação; inclusão no cursos de formação continuada a temática Educação para a Saúde, focando na saúde do trabalhador da educação; observar os resultados do avanço salarial dos profissionais da educação pública do Estado; articular em conjunto com a União a implementação de políticas de valorização dos profissionais do Magistério; estimular as redes públicas para instituir o acompanhamento pedagógico dos professores iniciantes (BAHIA, 2016).

A maioria dos planos de educação dos municípios do Território Piemonte da Diamantina, acompanham a Meta 17 do Plano Nacional de Educação que visa equiparar o rendimento médio dos professores com os demais profissionais com escolaridade equivalente, contudo é importante registrar que o plano de educação da Bahia não faz menção a esta meta nacional. Apenas o município de Umburanas e Mirangaba não apresentam qualquer meta e estratégia relacionada a essa intenção.

A Meta 18 assegura, no prazo de 2 anos, Planos de Carreira para profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional. As estratégias correspondentes a essa meta: considerar as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais no provimento de cargos efetivos; implantar, no Estado, e recomendar às redes públicas municipais o acompanhamento dos profissionais iniciantes para decidir pela efetivação após o fim do estágio probatório; atender no Estado e recomendar aos Municípios que, nos planos de carreira dos profissionais da educação, constem incentivos para licenças de modo associado ao desenvolvimento dos estudantes; fomentar a criação dos planos de carreira dos profissionais da rede particular; promover o cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BAHIA, 2016).

No contexto do Território Piemonte da Diamantina, os planos municipais de educação apresentam metas articuladas com a criação e/ou reformulação do plano de carreira para os profissionais da educação, bem como solicitam que tomem como referência o piso salarial nacional profissional. Apenas os municípios de Caém e Mirangaba deixam claro que o plano se refere, apenas, aos profissionais do magistério, indo de encontro ao que aponta o PNE.

Após apresentar a temática da formação e valorização docentes no plano de educação do Estado da Bahia e nos planos municipais de educação do Território Piemonte da Diamantina, apresento alguns elementos que considero fundamentais para se pensar as condições de trabalho dos professores de escolas rurais.

Considero que as políticas de formação apresentadas nos planos de educação da Bahia e dos municípios do Território são indefinidas, pouco objetivas, frágeis e descontextualizadas. No que diz respeito a política de formação docente corroboro com a análise que Hypólito (2015) faz do PNE e transponho a mesma crítica para o plano de educação da Bahia,

> O PNE é impreciso em termos utilizados, pouco específico por vezes, ora repetitivo e redundante, acima de tudo é um plano confuso e paradoxal, um pouco por vício de origem, pela “colcha de retalhos” em que foi transformado, e por indefinições da própria política educacional brasileira que há anos vem ensaiando políticas para a formação docente e não há definições quanto a um sistema nacional de formação docente. (HYPOLITO, 2015, p.526)

Cenário similar ao apontado por Hypólito (2015) na análise do PNE, também identifiquei na análise dos documentos da Bahia e do Território de Identidade Piemonte da Diamantina, nos quais aparece uma concentração de políticas de formação continuada para diferentes etapas, localidades, modalidades e contextos.

Outro elemento importante sobre a discussão da valorização docente é a situação funcional desses profissionais. Na Bahia, 27% dos docentes estão em situação funcional de contratos temporários; no Território Piemonte da Diamantina esse valor diminui para 11% (INEP, 2019a). Contudo, cerca de 37 mil docentes baianos na rede pública não são concursados e, consequentemente, não possuem o vínculo funcional efetivo ou estável.

Essa realidade de um grande número de docentes com vínculos temporários caminha na contramão com o que prevê a Meta 17 do Plano Estadual de Educação quando afirma que a valorização dos docentes das redes públicas perpassa pelo ingresso por concurso público de provas e títulos (BAHIA, 2016).

TABELA 25 – Distribuição da quantidade de municípios da Bahia que possui plano de carreira, cumpre a Lei do Piso e a Jornada em 2016.

	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS DA BAHIA
Possui Plano de Carreira	344 (82,5%)
Cumpre o Valor do Piso (Lei 11.738/08)	293 (70,3%)
Cumpre a jornada (Lei 11.738/08)	218 (52,3%)
Total de Municípios	417 (100%)

Fonte: CNTE (2017).

A tabela 25 apresenta dados que permitem um olhar mais detalhado sobre a realidade dos municípios do estado da Bahia em relação ao cumprimento da Lei do PSPN, da jornada de trabalho e da existência de plano de carreira.

Vimos que 82,5% (344) dos municípios da Bahia dispõem de plano de carreira, contudo ainda há cerca de 73 municípios que até a data do levantamento dos dados

da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, não possuíam o plano de carreira. Dessa forma, é necessário um novo levantamento, visto que o prazo já se esgotou (prazo final em 2018) para que o estado da Bahia consiga cumprir sua meta conforme o PEE.

O plano de carreira do Estado da Bahia, abordado enquanto elemento da valorização docente nas metas 17 e 18, é restruturado através da Lei n°. 10.963 de 16 de abril de 2008 (BAHIA, 2008) e da Lei nº. 12.577 de 26 de abril de 2012 (BAHIA, 2012b). No Território Piemonte da Diamantina, todos os municípios possuem plano de carreira, contudo alguns deles necessitam ser atualizados pois datam de período anterior ao novo Plano Nacional de Educação.

De acordo com dados da CNTE (2017) a rede estadual da Bahia em 2016 cumpriu o valor do PSPN para o início da carreira (ensino médio). Já em relação aos municípios da Bahia vimos que 70,3% (293) cumpriram o valor do PSPN. Porém, percebemos que cerca de um terço (124) dos municípios do estado ainda não respeitam o piso salarial profissional nacional. Especificamente, no território analisado, de acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia-APLB, apenas o município de Miguel Calmon não cumpre o valor do piso salarial profissional nacional.

Em relação à jornada extraclasse (um terço) a rede estadual da Bahia cumpriu o que determina a lei do piso. A realidade nos municípios do estado é que somente 52,3% (218) respeitam o dispositivo legal. No território analisado, ocorrem duas situações: a primeira é que há garantia e cumprimento da jornada extraclasse nos anos finais do ensino fundamental em todos os municípios analisados; quando se observa a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, nenhum município do território conseguiu garantir o cumprimento da jornada de 1/3 extraclasse. Portanto, noto que o maior desafio na composição da lei do piso é a garantia da jornada extraclasse.

Dessa forma, no que tange a formação e valorização docente ainda existe um grande desafio no território analisado, seja para garantir formação inicial e continuada adequada ao que se propõem nos documentos oficiais, ou ainda para garantir a criação e reformulação dos planos de carreira adequado ao piso nacional salarial profissional.

O monitoramento e os estudos conduzidos até aqui das respectivas metas apontou que a ausência de diagnósticos prévios mais consistentes para o

estabelecimentos das metas gerou objetivos “inalcançáveis”, tanto no plano estadual quanto nos planos municipais, desestimulando o delineamento de políticas e o engajamento de atores, ou o estabelecimento de objetivos que simplesmente já estão realizados, conforme nos alertou Moraes, Albuquerque e Santos (2019).

De modo geral, os planos de educação analisados apresentam avanços para o cenário das políticas educacionais, contudo eles devem ser continuamente acompanhados, fiscalizados e monitorados para que esses documentos possam contribuir na garantia de melhores condições de trabalho, na efetivação de políticas de valorização docente e na sólida formação inicial e continuada.

No entanto, os planos de educação foram lançados em um período de maior dinamismo da economia brasileira e a atual crise econômica, juntamente com a política educacional desenvolvida pelo governo de Jair Bolsonaro, gera dúvidas sobre a sua exequibilidade.

Diante da marcante presença da escola rural no estado da Bahia e no Território Piemonte da Diamantina, questiono quais as condições de trabalho dos docentes nestes ambientes de trabalho? Há sinais de maior intensificação do trabalho? Como os professores das escolas rurais percebem o conjunto de elementos em torno de seu trabalho?

IV. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA

4.1 Perfil sociodemográfico

Analisar o perfil docente no Território Piemonte da Diamantina-Bahia é também discutir a situação pela qual um sujeito se torna professor. Sobre o assunto, Teixeira (2007) argumenta que é imprescindível captar os fundamentos para pensarmos à docência em suas histórias de vida e no trabalho que desenvolvem, tendo em vista que estes se constituem a partir de outros grupos de pertencimentos.

Nesse sentido, a condição docente é pautada em relações sociais, entre sujeitos socioculturais imersos em diferentes universos de historicidade e cultura, implicados em enredos que são ao mesmo tempo individuais e coletivos, localizados em diferentes gerações humanas (TEIXEIRA, 2007).

Neste tópico sistematizo a análise dos dados que constituem a composição do perfil sociodemográfico dos docentes da Educação Básica que atuam nos estabelecimentos de ensino no contexto rural do Território Piemonte da Diamantina-Bahia. Os aspectos analisados na constituição deste perfil foram: i) sexo; ii) idade; iii) raça/cor; iv) estado civil; v) filhos; vi) docente com deficiência.

Corroboro com a ideia de Carvalho (2018) no documento elaborado pelo INEP denominado de *Perfil do Professor da Educação Básica*, no qual afirma que

> Compreender o perfil dos professores que compõem o cenário das políticas educacionais, em especial das políticas diretamente relacionadas aos docentes, é de fundamental importância para o fornecimento de informações relevantes para o monitoramento e avaliação dessas políticas, tanto para aferir a qualidade do ensino quanto para identificar eventuais ajustes necessários às políticas analisadas. (CARVALHO, 2018, p. 6)

A respeito da importância da construção do perfil do docente, Scorzafave (2011) aponta que este passo inicial é importante para melhor compreender o papel do professor sobre os rendimentos escolares dos estudantes.

Souza e Gouveia (2011) afirmam ainda que o conhecimento do perfil dos professores evidencia elementos que

> [...] não são constituídos pela política educacional, mas tem nela interferência, seja pelas intervenções que o *policy maker* pode ou não fazer, considerando quem são os docentes; seja pela conquista de direitos por esses profissionais; seja ainda pela relação mais direta, decorrente do fato que são os docentes, no limite, os garantidores (ou

> não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos. (SOUZA; GOUVEIA, 2011, p. 2)]

André (2009) nos aponta a relevância de conhecer de perto quem é o docente, pois isso possibilita delinear estratégias efetivas de formação.

Ao longo dos últimos anos, vários autores, dedicam-se a analisar e desenvolver estudos sobre o perfil dos professores da educação básica no Brasil (TENTI FANFANI, 2007; SOUZA; GOUVEIA, 2011; GATTI; BARRETO, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), contudo em sua grande maioria não há especificidade dos docentes que atuam em escolas rurais.

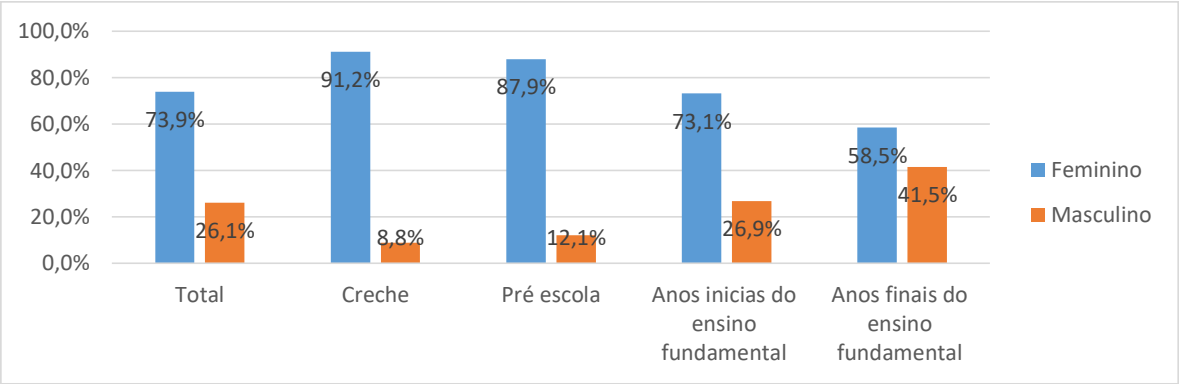
Souza (2013) e Alvarenga, Vieira e Lima (2006) sinalizam que mudanças como reformas educacionais com modificações no trabalho, instituição de políticas de valorização salarial, aumento da demanda de professores, aumento das exigências normativas para formação, desafios tecnológicos e perfil socioeconômico impactam diretamente no perfil dos novos professores.

Carvalho (2018, p.9) afirma que "[...] é imprescindível conhecer o perfil do professor como fundamento para o planejamento e o monitoramento das políticas relacionadas à formação e à valorização desses profissionais e relacionadas à admissão de novos professores" e complementa afirmando a importância desse tipo de estudo na compreensão das políticas educacionais

> Conhecer quem é o professor da educação básica no Brasil é passo essencial para a compreensão do cenário das políticas públicas educacionais, em especial das políticas diretamente relacionadas aos docentes. É importante estudar as mudanças no perfil do professor e entender o quanto a imagem que se tem desse profissional corresponde à situação real da profissão. Considerando-se as mudanças ocorridas no contexto da sociedade moderna e nas políticas educacionais, essas informações são fundamentais tanto para identificar fatores que afetam a qualidade do ensino quanto para identificar eventuais ajustes necessários às políticas analisadas. (CARVALHO, 2018, p. 61-62)

Esses tipos de análises são importantes para conhecer a realidade dos professores, contribuindo dessa forma para a construção de políticas educacionais mais focalizadas com o contexto da educação rural. Desta forma, apresento a disposição dos dados referentes ao perfil sociodemográfico dos professores que atuam em escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

GRÁFICO 7 – Professores das etapas da educação básica das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina segundo o sexo.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Na creche, pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental o universo docente é predominantemente feminino (91,2%, 87,9%, 73,1% e 58,5% respectivamente). Contudo, a participação masculina amplia-se a cada etapa do ensino, representando 8,8% na creche, 12,1% na pré-escola, 26,9% nos anos iniciais do ensino fundamental e 41,5% nos anos finais do ensino fundamental (GRÁFICO 7).

O perfil, predominantemente feminino desses professores, vai se modificando à medida em que se caminha da educação infantil ao ensino fundamental, acompanhando, assim, a tendência dos dados nacionais (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; INEP, 2019a) e estadual (INEP, 2019a).

Vários estudos e autores (UNESCO, 2004; INEP, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; INEP, 2019a) apontam ainda que no ensino médio e na educação profissional há uma significativa presença masculina no contexto da docência, chegando em alguns casos a inverter a predominância feminina, porém não pude analisar essa informação, pois essa etapa e modalidade da educação básica não é ofertada nas escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina.

Não obstante, se considerarmos todas as etapas e modalidades da educação básica no território investigado, 73,9% dos professores entrevistados são mulheres e 26,1% são homens.

Diversos estudos, pesquisas e documentos oficiais elaborados sob diferentes abordagens, amostragem e sujeitos selecionados, endossam esse cenário de predominância feminina no contexto da docência (UNESCO, 2004; GATTI;

BARRETTO, 2009; INEP, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; FLEURI, 2015; CARVALHO, 2018; INEP, 2019a).

Ao analisar esse cenário em perspectiva histórica vejo que há um aumento de docentes do sexo masculino na educação básica (INEP, 2009). Os dados reafirmam a tendência de aumento de docentes do sexo masculino em todas as etapas da educação básica, contudo endossa que o contexto da docência é predominantemente feminino.

A idade dos docentes pode indicar algumas características de seu perfil profissional. A tabela 26 abaixo apresenta a estatística descritiva para a idade dos docentes que atuam nas escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

TABELA 26 – Estatística descritiva para a idade dos docentes – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

	Média	**Desvio Padrão**	**Mínima**	**Máxima**	**Mediana**
Total	41,56	8,428	21	69	41
Creche	40,61	7,782	25	55	40
Pré-escola	41,76	8,903	24	69	42
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	41,84	8,108	21	69	41
Anos Finais do Ensino Fundamental	40,97	8,15	24	66	40

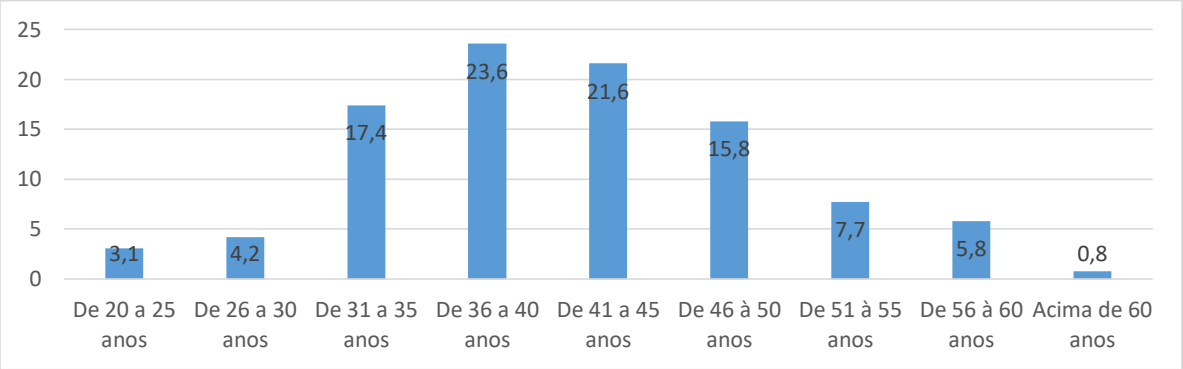
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

De modo geral, os dados confirmam os achados de vários estudos (INEP, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; CARVALHO, 2018) que mostram que a média de idade dos docentes é de 41 anos. Portanto, corroboramos com a ideia de que há um envelhecimento dos profissionais docentes e haverá nas próximas décadas um aumento no número de aposentadorias. Ou seja, a categoria em atividade, em pleno exercício, está envelhecendo e precisará ser substituída.

Os dados reafirmam a premissa de que há profissionais mais jovens nas etapas iniciais e profissionais mais experientes nas etapas finais (INEP, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), tendo em vista que a média de idade de acordo com etapas foi: creche (40,61), pré-escola (41,76) e anos inicias do ensino fundamental (41,84).

Contudo, nos anos finais do ensino fundamental a média de idade (40,87) apresentou um declínio nessa tendência. Essa especificidade encontrada na pesquisa, pode ser compreendida devido ao processo de municipalização dos anos finais do ensino fundamental, que levou várias prefeituras a realizarem concursos a fim de contratação de novos docentes. Esse processo pode ter levado a contratação de vários docentes mais jovens para lecionar nos anos finais do ensino fundamental.

GRÁFICO 8 – Distribuição percentual dos docentes segundo faixa etária – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Quando analiso a partir das faixas etárias, identifico uma prevalência do percentual de docentes acima de 41 anos (51,7%) e uma pequena proporção de docentes na faixa etária abaixo dos 30 anos (7,3%). Cerca de 62,6% dos docentes entrevistados possuem entre 31 e 45 anos (GRÁFICO 8).

Dessa forma, os dados apresentados corroboram com a tendência dos resultados de diversos estudos sobre o perfil dos professores no país, ainda que esses trabalhos tenham sido realizados com docentes de escolas urbanas (INEP, 2007; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; CARVALHO, 2018; INEP, 2019a).

Contudo, quando comparo com os dados do Censo Escolar de 2017, encontrei um cenário um pouco diferente, pois nesta pesquisa há apenas 7,3% de professores abaixo dos 30 anos e nos dados nacionais levantados pelo Inep (2018) havia 15,9%. Outra faixa etária que apresenta uma pequena diferença é a categoria de docentes entre 31 e 45 anos, pois no presente estudo há 62,6% e nos dados nacionais havia 51,6%.

Esse cenário apresentado confirma que no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, os professores que atuam nas escolas rurais apresentam em seu perfil tendência a uma faixa de idade mais avançada, acarretando um maior processo de envelhecimento dos profissionais da educação.

Essa situação pode expressar também um impacto das reformas previdenciárias ocorridas na década de 1990 e na primeira década do século XXI, que estabeleceram que o trabalhador deveria ficar mais tempo na ativa o que pode ter gerado adiamento do período da aposentadoria. Dessa forma, quando a antiga geração começar a se aposentar poderá acarretar problemas na reposição de novos professores. Esse argumento é endossado por Souza e Gouveia (2011), acrescentando ainda a possibilidade de que há criação de abonos dentro da carreira como um fator de incentivo à permanência dos docentes na profissão.

Esses dados podem indicar também um problema na renovação dos quadros, caso signifique que menos pessoas estão ingressando na docência.

Essa diminuição de professores mais jovens na educação básica pode indicar, por exemplo, que os docentes estão entrando mais tarde na profissão, tendo em vista que a escolaridade mínima exigida necessita de mais tempo de formação. Tenti Fanfani (2007) aponta que o ingresso na profissão docente é determinado por várias regulações que, para serem atendidas, podem exigir um algum tempo. A Nota Técnica do Dieese (2014) endossa esse cenário de que os docentes vêm ingressando mais tarde na profissão e isso pode estar ocorrendo em função da exigência da LDB (BRASIL, 1996a).

Se tomarmos como parâmetro a idade para compreender o tempo de experiência, os dados apontam que os professores que atuam no contexto investigado possuem certa experiência na educação básica. Souza e Gouveia (2011, p.28) afirmam que “[...] a faixa etária dos professores pode estar associada à maior experiência profissional, se se considerar que permanecem mais tempo na carreira, tem maior amadurecimento em suas ações pedagógicas e no enfrentamento de desafios”.

Chamo atenção também que “[...] não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados” (CARVALHO, 2018, p.28). Dessa forma, uma faixa etária mais jovem, indica em geral menores oportunidades de eventos letivos experienciados.

Corroboro com o pensamento de Carvalho (2018) quando afirma:

> De qualquer forma, fica evidente a importância que essa discussão assume no que diz respeito ao processo de recrutamento de professores, tanto para a reposição do quadro de profissionais quanto para suprir a expansão na oferta de educação. São questões diretamente relacionadas à definição de políticas públicas: o recrutamento de professores com qualificação adequada diz respeito aos requisitos de ingresso; e perspectivas de crescimento e valorização na carreira são elementos de incentivo à permanência desses profissionais. (2018, p. 29)

Dito isso, observo as estreitas ligações entre o perfil docente, as políticas públicas e a valorização profissional.

No que tange à constituição do perfil dos docentes, a questão da cor/raça é outro elemento fundamental que contribui para compreendermos melhor a identidade docente. Senkevics, Machado e Oliveira (2016, p.8) elaboraram um estudo que buscou analisar a questão da cor ou raça nos instrumentos de pesquisa do INEP e tenho acordo com a ideia dos autores quando afirmam que

> Compreender as desigualdades raciais na educação brasileira envolve colocar em debate a produção de dados sobre cor ou raça, os quais ajudam a iluminar as disparidades entre o que se convencionou classificar de brancos, negros, amarelos e indígenas no País.

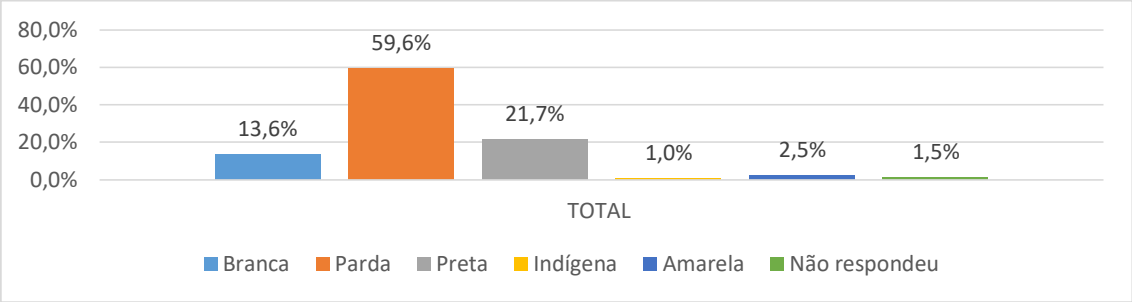
Ao refletir sobre a importância de se discutir sobre o perfil racial dos docentes em seu estudo, Carvalho (2018, p. 20) afirma que

> [...] pois leva à reflexão da diversidade cultural brasileira, que precisa ser considerada quando das definições das políticas educacionais, tanto no que diz respeito a propostas multiculturais para a formação do professor quanto no que diz respeito a uma organização escolar adequada, com professores preparados que atendam alunos de universos culturais diferentes.

Senkevics, Machado e Oliveira (2016) afirmam que a classificação racial não deve se basear apenas no fenótipo, nem apenas no genótipo, mas sobretudo é fruto de uma combinação de fatores com aspectos de origem regional, cultural e socioeconômico que refletem relações históricas de poder e hierarquia social.

Utilizei nesta pesquisa cinco categorias: branco, preto, amarelo, pardo e indígena. As mesmas são utilizadas nos levantamentos brasileiros do IBGE e no Censo da Educação Básica/Inep.

GRÁFICO 9 – Distribuição dos sujeitos docentes do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com a raça/cor.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A maioria dos docentes entrevistados se autodeclaram pardos 56,9%, conforme dados do gráfico 9. O segundo grupo mais numeroso é o de preto que corresponde a 21,7% do total. As raças/cores que estão sub-representadas na amostra foram indígenas e amarelas que correspondem a 1% e 2,5% do total respectivamente. Apenas 1,5% do total de docentes não responderam à questão.

Esses dados revelam um cenário diferente do que aponta a distribuição racial dos docentes no Brasil, em que há maioria de professores brancos seguidos de pardos e negros (INEP, 2019a). Contudo, essa diferença na classificação era esperada tendo em vista a diversidade da distribuição racial nas diferentes regiões e estados brasileiros.

Não identifiquei nesta pesquisa algo que Fleuri (2015), Senkevics, Machado e Oliveira (2016) e Carvalho (2018) destacam em suas análises acerca do perfil docente, que um grande percentual de docentes não declara a cor/raça nas pesquisas. Carvalho (2018) nos apresenta que 27,5% dos docentes não declara a cor/raça no Censo Escolar de 2017. Contudo, em nosso estudo, apenas 1,5% dos docentes entrevistados não declararam a cor/raça.

Atribuo esse fato a duas explicações possíveis: 1) a aplicação dos questionários diretamente com cada professor levou a uma tendência de diminuição do número de questões que ficaram sem respostas e; 2) os contextos socioculturais contribuíram

para ampliar a consciência individual sobre a temática racial levando os docentes a uma compreensão mais qualificada de sua condição racial.

Sendo assim, os dados desta pesquisa reforçam o que aponta o estudo do Dieese (2014) quando apresenta um crescimento contínuo na proporção de pessoas negras no corpo docente da educação básica. O referido estudo apresenta as seguintes explicações para essa situação,

> Ainda com relação ao crescimento da população negra, na última década no Brasil, vale lembrar que este crescimento é consequência direta de alterações significativas na composição da sociedade brasileira ao longo dos anos. Estas mudanças já vinham ocorrendo e, de acordo com o último Censo do IBGE, a taxa de crescimento da população negra entre 2000 e 2010 foi de 2,5% ao ano, enquanto a branca aproximou-se de zero. Um segundo elemento a ser considerado nesta análise são as políticas afirmativas dos governos com recorte na questão racial. A população passa a se reconhecer mais como negra, em função de uma valorização das condições étnicas e raciais. Outro ponto relevante são as ações dos movimentos sociais organizados que ganharam evidência nos últimos anos, obrigando o Estado a estabelecer outro tipo de relação com os grupos organizados e a sociedade, em geral. (DIEESE, 2014, p. 4)

Comparando os dados do Censo Demográfico de 2010 do Estado da Bahia e os deste estudo, observo que as pessoas pretas mostraram percentuais de participação na profissão docente superiores aos percentuais da população: 17% população baiana geral e 21,7% entre os docentes do território investigado. Amarelos também se encontraram supra representados entre os professores: são 1,1% da população baiana geral e 2,5% entre os docentes (TABELA 27).

Os indígenas também apresentaram proporções maiores entre os docentes (1%) quando comparamos com os dados da população baiana (0,4%). Os pardos apresentaram participações bem próximas: 59,5% população baiana e 59,6% docentes entrevistados. Os brancos encontram-se sub representados, pois há 21,9% entre a população baiana e 13,36% entre os docentes. Por fim, observa-se que o percentual de “não declarados” foi supra representado entre os docentes: 0,03% na população baiana e 1,5% entre os docentes (TABELA 27).

TABELA 27 – Distribuição da população baiana e os docentes das escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia segundo a declaração de raça/cor.

	Censo Demográfico Bahia 2010	**Docentes Território Piemonte da Diamantina**
Branco	21,9%	13,6%
Preta	17%	21,7%
Amarela	1,1%	2,5%
Parda	59,5%	59,6%
Indígena	0,4%	1%
Não declarada	0,03%	1,5%

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010) e GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

O estudo do Ipea organizado por Matijascic (2017) aponta uma nítida diferença entre a população brasileira ocupada e os professores da educação básica. Observa-se que há mais mulheres na condição de professoras da educação básica em comparação com o perfil da população ocupada, ratificando que a docência é uma profissão com predominância feminina. Além disso identificou-se uma pequena maioria de docentes brancos quando comparados aos negros.

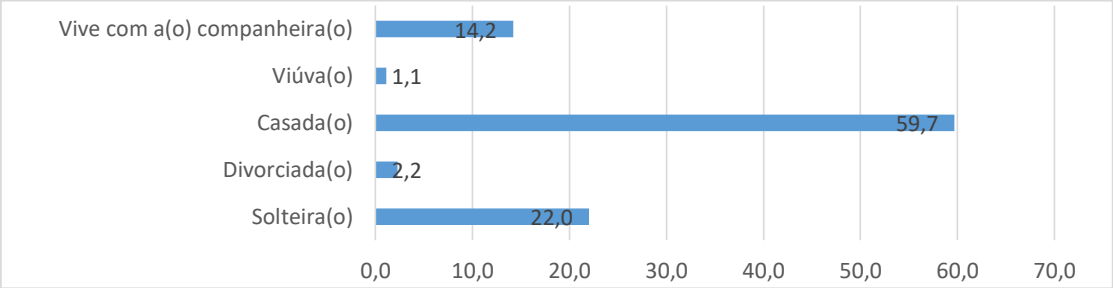
Outro elemento destacado neste estudo de Matijascic (2017) é que em escolas rurais a presença de professores negros é maior, independente do sexo. Contudo, a mulher negra representa mais da metade do contingente. É bom lembrar que as escolas rurais possuem condições de trabalho mais difíceis, com problemas para captar professores, acabando por incorporar profissionais com menor nível de escolaridade, tendo ainda uma maior taxa de absenteísmo e de abandono por parte dos alunos.

Dessa forma, esse conjunto de informações sobre a raça/cor dos docentes necessitam ser consideradas para fundamentar a construção de políticas públicas que visam reconhecer a importância dos aspectos multiculturais, tanto na formação quando nas questões pedagógicas do docente. Corroboramos com a assertiva de Carvalho (2018) quando acrescenta ainda a necessidade de debates que considerem as políticas afirmativas e de promoção de igualdade no acesso à profissão e à progressão funcional.

O estado civil mais comum entre os docentes é casado(a), que representa 59,7% dos entrevistados, de acordo com o gráfico 10. A segunda categoria mais

comum é a de solteiro(a), que representa 22% do total. Outros 14,2% dos docentes afirmam que vivem com o(a) companheiro(a). São divorciados(as) 2,2% dos docentes e 1,1% são viúvos(as).

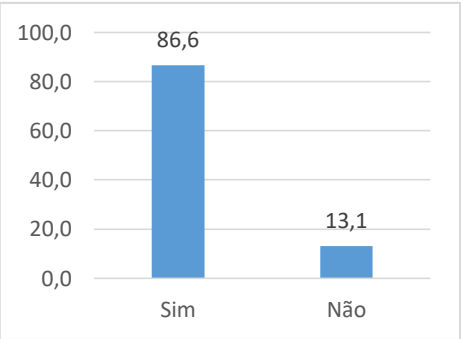
GRÁFICO 10 – Distribuição dos sujeitos docentes do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o estado civil.

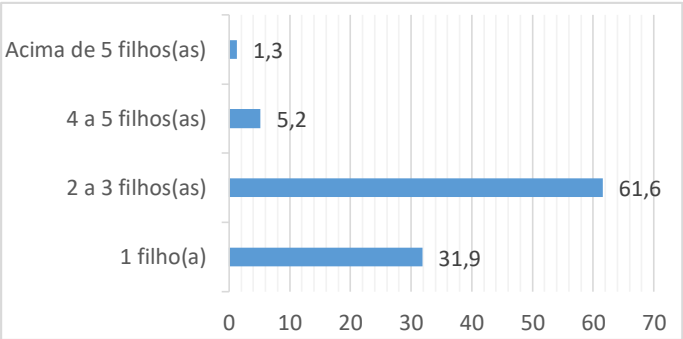


Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Quando comparo os dados desta pesquisa com os resultados do estudo de Oliveira e Vieira (2010) encontro uma discrepância em todas as categorias, mesmo o referido estudo apresentando a mesma tendência na constituição do perfil do estado civil com predomínio de casados(as) e solteiros(as). As autoras apontam um cenário em que 50% dos docentes são casados(as), 32% solteiros(as), 7% divorciado(a), 5% vive com o companheiro(a) e 2% são viúvos(as).

GRÁFICO 11 – Distribuição dos sujeitos docentes do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com o fato de possuir ou não filhos





Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Os docentes entrevistados que possuem filho(s) contabilizam 86,6% do total, conforme aponta o gráfico 11. Deste total, 61,6% possuem entre 2 e 3 filhos(as). Um

terço dos docentes (31,9%) possuem 1 filho(a). Aqueles docentes que possuem entre 4 e 5 filhos(as) representam apenas 5,2% e os que possuem mais de 5 filhos(as) apenas 1,3% do total.

Em relação ao fato de possuir filho(s), os dados desta pesquisa apresentaram percentuais superiores ao estudo de Oliveira e Vieira (2010), no qual apontaram que 67% dos docentes entrevistados afirmaram possuir filho(s).

O estudo de Sousa (2015) com professores de classes multisseriadas do Território do Baixo Sul Baiano, aponta que 50% das docentes possuem entre 2 e 3 filhos(as), 30% possui 1 filho(a) e 20% afirma possuir entre 4 e 5 filhos(as).

Se compararmos os resultados de Sousa (2015) com os deste trabalho, iremos perceber semelhanças e diferenças a depender da categoria analisada. Por exemplo, para aqueles docentes que possuem até 1 filho(a) os resultados das duas pesquisas foram semelhantes, contudo, para a faixa de 2 a 3 filhos(as) os dados desta tese apresentaram um percentual maior, cerca de 10 pontos percentuais. No que tange a categoria acima de 4 filhos(as), nosso estudo apresentou uma sub-representação se comparado ao de Sousa (2015).

No entanto, quando comparo com os dados do estudo de Matijascic (2017) identifico uma nítida diferença com esta pesquisa, pois nesse trabalho apenas 27,5% dos docentes rurais possuem filhos.

Um elemento importante a ser considerado na reflexão sobre a maternidade/paternidade dos docentes é que de maneira geral a condição de pais/mães é atravessada pelo exercício da profissão, pois devido aos deslocamentos necessários para o local de trabalho, os filhos dos docentes “são criados com os outros”, pois muitas vezes esses profissionais deixam seus filhos no início da semana e só retornam a vê-los no final de semana. Essa situação de afastamento do dia-a-dia familiar é revelada como uma situação que causa ansiedade e preocupação nos professores, e encontra-se mais potencializada nos docentes que atuam em escolas rurais, conforme aponta estudo de Sousa (2015).

Outro elemento que levantei para construir o perfil dos docentes diz respeito a condição do professor com deficiência. Neste trabalho, considerei pessoas com deficiência a partir do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, cujo documento aponta que

> [...] são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009c)

O professor com deficiência tem que superar as dificuldades no/do trabalho, bem como um processo de discriminação e preconceito que é atravessado historicamente.

Sobre a dificuldade do processo de inclusão de professores com deficiência nas escolas de educação básica, Carvalho (2018) afirma que

> Os custos decorrentes de modificações na infraestrutura das escolas, aquisição de equipamentos ou contratação de profissionais de apoio aos docentes, porventura necessários à inclusão de professores com deficiências, são menos importantes quando comparados aos efeitos que esses profissionais podem ter como modelo de pessoa para os estudantes. Por outro lado, no entanto, escolas carentes podem não ter condições de arcar com tais custos, restringindo ainda mais as oportunidades para docentes com necessidades especiais (sic) e privando os estudantes de apreender com esse tipo de experiência. (CARVALHO, 2018, p.32)

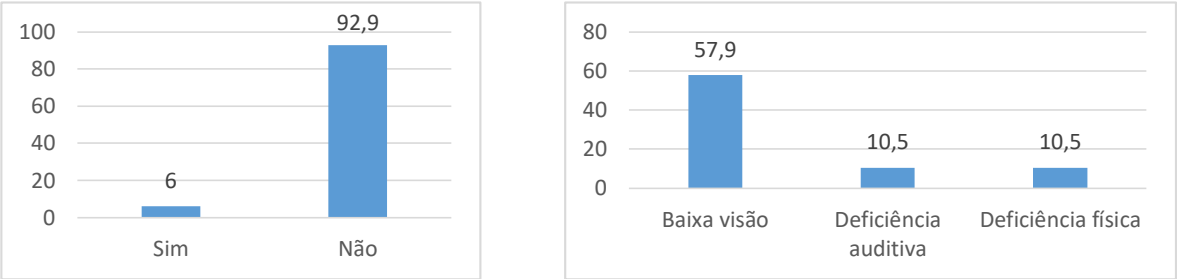
Carvalho (2018) sintetiza alguns argumentos a favor da inclusão do professor com deficiência tendo em vista:

> [...] a dignidade que esses profissionais adquirem; a possibilidade de convívio com um grupo social que os ajude na reabilitação social e psicológica; humanização do ambiente de trabalho e enriquecimento de experiências; geração de renda e inserção de novos consumidores na economia local. (CARVALHO, 2018, p.33)

A grande maioria dos docentes entrevistados afirmam que não possuem deficiência, correspondendo a 92,9% do total, conforme o gráfico 12. Apenas 6% afirmaram possuir algum tipo de deficiência.

Os dados nos revelam, por um lado, a evidente dificuldade do mercado de trabalho em acolher esses profissionais e, por outro, que poucas pessoas com deficiência se graduam em Licenciatura, muito por conta das barreiras que encontram tanto na educação básica quanto no ensino superior. Dessa forma, expõem uma dificuldade do processo de inclusão educacional em todas as etapas da educação.

GRÁFICO 12 – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com o fato de possuir deficiência e o tipo – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Ao comparar os dados desta pesquisa com as informações do Censo Escolar (INEP, 2019a) percebo que há uma distorção do quantitativo de docentes com deficiência no Território Piemonte da Diamantina, pois 6% dos docentes deste estudo (equivalente a 16 professores) afirmaram possuir alguma deficiência, contudo nos dados do Censo Escolar 2017 (INEP, 2018b) encontrei apenas 7 docentes no referido território com algum tipo de deficiência.

Essa discrepância pode ser ocasionada devido a dificuldades dos docentes na caracterização do conceito de pessoa com deficiência, levando-os a pensar que possui uma deficiência.

De todo modo, constato também que essa distorção pode ser explicada pelo fato de que nessa pesquisa o próprio docente que respondeu à pergunta, diferentemente da questão no Censo Escolar que é respondida pelo diretor(a) da unidade educacional.

Outro motivo que pode explicar essa diferença quantitativa deve-se ao fato de que alguns professores tornam-se pessoas com deficiência ao longo da vida não realizando uma atualização na geração dos dados do Censo Escolar.

Em relação ao tipo de deficiência, 57,9% dos docentes declararam possuir baixa visão. Outros 10,5% afirmaram possuir deficiência física e deficiência auditiva, respectivamente. Os dados estaduais também apontam uma prevalência de docentes com baixa visão, seguido de deficiência física com respectivamente 58,3% e 33,1% do total (INEP, 2018b).

É importante notar também que há poucos estudos quantitativos-descritivos que investigam a condição do docente com deficiência. Portanto, o panorama do docente com deficiência no Brasil ainda é opaco e difuso. É necessário um estudo

mais detalhado e específico na tentativa de compreender melhor a condição dos docentes com deficiência, dessa forma a utilização de pesquisas qualitativas com entrevistas a fim de desvendar melhor as relações que os docentes com deficiência enfrentam no cotidiano da escola.

Os dados apontaram que o perfil típico dos professores das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia são mulheres (73,9%), de raça/cor parda (59,6%) ou preta (21,7%), com média de 41 anos, alocadas principalmente nas etapas iniciais da educação básica. A maioria (59,7%) são casados(as) e possuem filhos (86,6%). Dentre os que possuem filhos a maior parte (61,6%) afirmaram ter entre 2 e 3 filhos. Uma minoria (6%) declarou possuir algum tipo de deficiência (FIGURA 3).

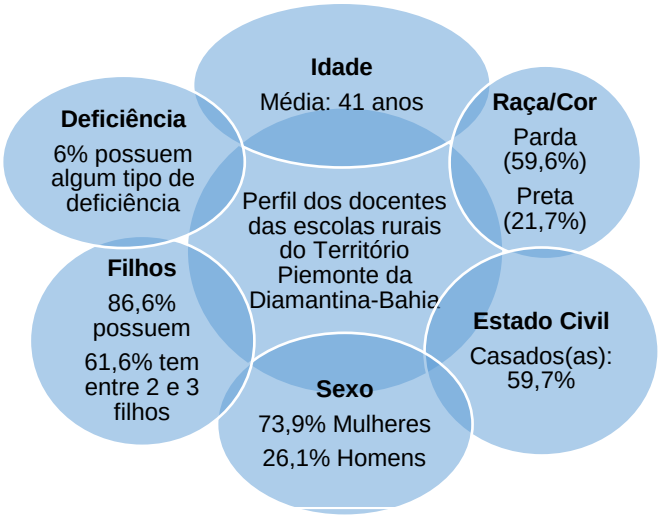


FIGURA 3 – Perfil típico dos docentes das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Portanto, à docência é marcada em sua trajetória por dificuldades de várias formas e “[...] a identidade construída pelos professores é, também, profundamente marcada, cotidianamente, pela luta, pela afirmação no contexto em que atuam” (UNESCO, 2004). E dessa forma, sigo construindo o delineamento do contexto das condições de trabalho que estes professores vivenciam cotidianamente.

4.2 Formação inicial e continuada

Neste item apresento a configuração da formação inicial e continuada dos professores das escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-

Bahia. Elegi para a discussão as seguintes informações: a) maior nível de escolaridade; b) o curso de graduação (tipo, nome, modalidade, rede e ano de conclusão); c) o curso de pós-graduação (tipo, nome, modalidade, rede e ano de conclusão); d) participa com regularidade de reuniões formativas; e) participa de formação continuada (tipo, horário, forma de custeio e carga horária); f) avaliação em escala do grau de contribuição da última atividade formativa; avaliação em uma escala do grau de preparação quando iniciou as atividades em educação e g) avaliação em uma escala do grau de preparação atual nas suas atividades de docência.

Sendo assim, compreendo que a formação docente corresponde ao processo de qualificar o professor em relação ao domínio dos conhecimentos e habilidades fundamentais para o exercício da profissão, elevando o nível de qualificação abrangendo a formação inicial (que possibilita ao docente obter condições legais para atuar na profissão) e a formação continuada (permite aos professores ampliar e aprofundar o trabalho que desenvolve) (CAMARGO; FERREIRA; LUZ, 2012).

Considero oportuno ampliar as reflexões sobre a formação dos professores, pois a partir dos anos de 1990 as políticas de formação docente vêm ocupando espaços importantes na agenda governamental, nos debates das associações científicas, acadêmicas e sindicais e na produção do conhecimento.

> De modo geral, as reformas educacionais, que tomaram forma no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade dos anos de 1990, tiveram como cerne a questão da formação inicial, da capacitação e do treinamento docente, as quais foram assumindo, no contexto atual de globalização econômica e de restruturação dos processos produtivos, um espaço mais amplo nas discussões relativas à educação. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 63)

Oliveira e Maués (2012) apontam que vários foram os motivos que delineiam essa atenção à formação dos professores, dentre os quais, destacam: cumprimentos de acordos firmados pelo governo em cúpulas, congressos e afins; atendimento de recomendações oriundas de pesquisas internacionais; resultados dos exames externos como PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

Somado a isso, os autores apontam ainda que os processos de produção do conhecimento, inovação e de formação para o mundo do trabalho se tornaram fundamentais no novo modo de produção capitalista.

> As mudanças ocorridas no mundo, em decorrência dos processos de reestruturação produtiva, de globalização econômica e de mudanças no padrão de trabalho e consumo do capitalismo globalizado, também passaram a exigir a formação de pessoas capazes de viver nessa nova realidade impregnada pelas modificações nos processos de trabalho, pela introdução de novas tecnologias e pela intensificação da destruição no meio ambiente. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 66)

Oliveira (2010) sinaliza que uma tese recorrente em vários estudos e pesquisas realizados por agentes internacionais apontam os professores com papel de protagonistas nas reformas educacionais. A partir disso, as políticas de inspiração neoliberal, focalizaram-se nos docentes, surgindo diretrizes, programas e ações orientadas para regular e controlar profissionalmente por meio de aferição e remuneração por desempenho, bem como definindo competências e certificações profissionais.

Nesse contexto é que há aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No Brasil, a partir da LDB, houve a exigência pela formação de nível superior dos docentes da educação básica, salvo exceção em destaque no artigo 62.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415 de 2017). (BRASIL, 1996a)

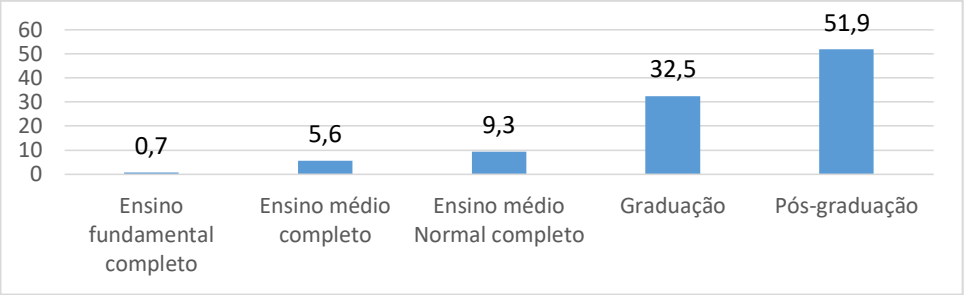
Somado a esse dispositivo legal, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) e o Plano Estadual de Educação da Bahia (BAHIA, 2016), apresentam metas objetivando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam, bem como a formação em nível de pós-graduação de metade dos professores da educação básica.

Os planos municipais de educação dos nove (9) municípios que constituem o Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia também reforçam nas suas respectivas metas o objetivo apresentado acima do PNE e do PEE referente a formação dos docentes em nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam.

Souza e Gouveia (2011) revelam que ao longo da década de 1997-2007 houve uma redução do percentual de professores com formação em até o nível médio e um aumento dos percentuais de professores com nível superior. Essa tendência também é constatada no Relatório do Dieese de 2014 (DIEESE, 2014).

Em geral, o nível de escolaridade dos docentes entrevistados, nesta pesquisa, é elevado, sendo que mais da metade informam possuir pós-graduação (51,9%), seguida da graduação (32,5%), ensino médio normal completo (9,3%), ensino médio completo (5,6%) e ensino fundamental completo (0,7%) (Gráfico 13).

GRÁFICO 13 – Escolaridade dos docentes das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Os dados apresentados reforçam a tendência apresentada por Oliveira e Vieira (2010; 2014), Souza e Gouveia (2011) e do Relatório do Dieese (2014) do aumento do percentual de docentes com no mínimo nível superior (84,4% do total) e redução dos professores com até ensino médio (15,6% do total).

Algo que chama atenção na leitura do gráfico 13 é a existência ainda de docentes com ensino fundamental, mesmo apresentando um percentual ínfimo de 0,7%. Isto fere o que aponta a LDB (BRASIL, 1996a) onde não é permitido professores na educação básica com esta formação.

Documento do Ipea em 2017 alerta sobre a dificuldade de elevar a escolaridade dos docentes das escolas rurais.

> Para as escolas rurais, a situação é mais difícil, pois as condições para a contratação e a permanência do docente na área exigem a adoção de medidas de exceção, como relaxar certas exigências de formação. Sem tais medidas, pode ser inviável manter escolas para essas populações, ainda que isso seja um problema para eliminar as fortes

> desigualdades entre escolas urbanas e rurais. (MATIJASCIC, 2017, p. 26)

No entanto, outro fato que nos chama atenção é que os resultados percentuais encontrados neste trabalho são superiores aos percentuais de docentes que atuam em escolas urbanas no estado da Bahia, em que 71,3% possuem ensino superior e 28,1% ensino médio (INEP, 2019a).

Desta forma, no contexto investigado não se apresenta a tendência que apontam os dados nacionais do Censo Escolar (INEP, 2019a) de que os professores de escolas rurais possuem uma menor escolaridade do que aqueles que atuam em escolas urbanas. Contudo, entendo que em âmbito nacional esse cenário que identifico não prevalece, pois de modo geral os docentes de escolas urbanas possuem maior nível de escolaridade.

Um problema histórico apontado no documento Panorama da Educação do Campo (INEP, 2007) e que parece ser superado a partir dos dados apresentados nessa pesquisa é que geralmente aqueles professores com uma escolaridade inadequada permaneciam em escolas rurais isoladas e unidocentes até o momento em que adquiriam maior escolaridade quando pediam remoção para a cidade.

TABELA 28 – Escolaridade dos docentes de acordo com a etapa de ensino – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

		Ensino Fundamental completo	**Ensino Médio**	**Ensino Superior**
Educação Infantil	Creche (0 a 3 anos)	0%	27,3%	72,7%
	Pré escola (4 e 5 anos)	0%	24,3%	75,7%
Ensino Fundamental	Anos iniciais (1 ao 5 ano)	0,9%	12,6%	84,5%
	Anos finais (6 ao 9 ano)	0%	4,7%	95,3%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A tabela 28 apresenta o nível de escolaridade dos docentes de acordo com a etapa de ensino. Identifiquei a predominância de docentes com ensino superior em

todas as etapas da educação básica nas escolas rurais investigadas, sendo que quanto mais avançada é a etapa maior é a proporção de docentes com ensino superior.

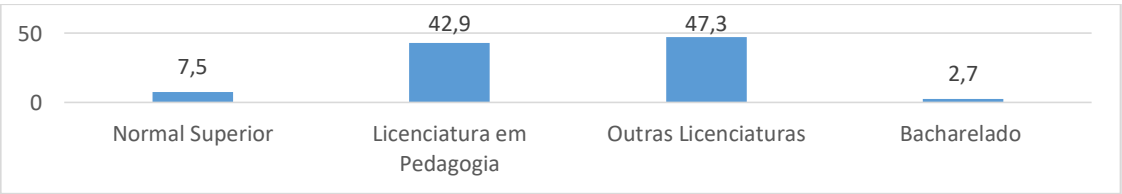
O percentual de docentes com ensino médio é mais comum na educação infantil (creche e pré-escola) e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses dados estão adequados com o que estabelece o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996a), pois admite a formação mínima de nível médio na modalidade normal para atuar nessas etapas.

Compreendo que esse cenário pode ser motivado por: a) esforços das redes municipais que constituem o Território investigado de se adaptar às exigências legais da LDB a alcançarem a meta relacionada com a formação dos docentes em nível superior; b) presença da Universidade do Estado da Bahia, campus IV, com sede em Jacobina oferecendo 4 cursos de licenciatura (Educação Física, História, Geografia e Letras) contemplando assim os cidadãos que vivem nos municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia e; c) ao crescimento do número de faculdades privadas que oferecem cursos de licenciatura nos municípios investigados do território.

Considerando o grupo de professores que cursaram pelo menos o ensino superior, a maior parte é constituído daqueles que cursaram outras licenciaturas (47,3%), seguido de Licenciatura em Pedagogia (42,9%), Normal Superior (7,5%) e Bacharelado (2,7%), conforme apresenta o gráfico 14.

Os dados corroboram com os achados de Oliveira e Vieira (2010) quando apontam que a maioria dos professores entrevistados que possuíam ensino superior cursaram outras licenciaturas (55%) e licenciatura em Pedagogia (35%).

GRÁFICO 14 – Distribuição dos professores que possuem ao menos graduação de acordo com o tipo de curso superior.



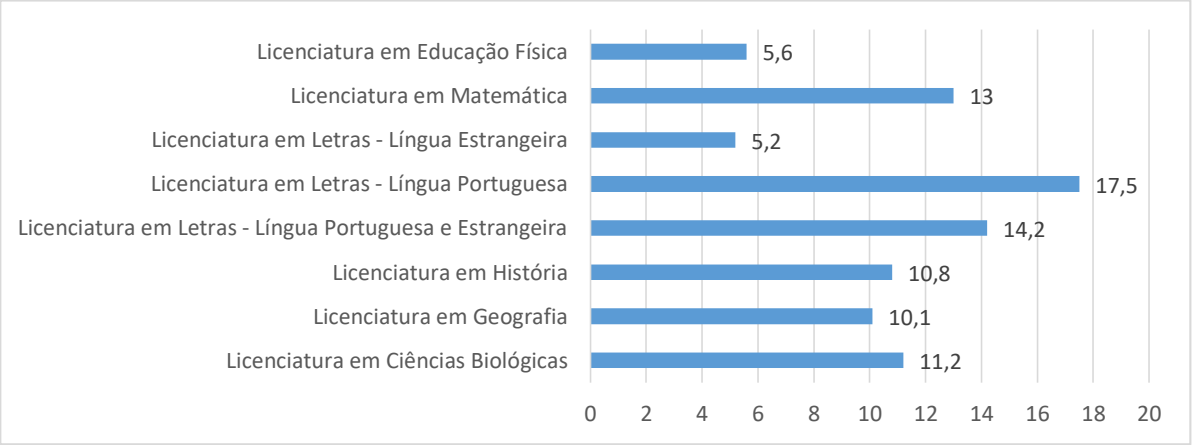
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Conforme apontado no gráfico 14, 90,2% dos docentes que possuem nível superior possuem formação em área pedagógica (47,3% em licenciatura e 42,9% em pedagogia). Essa predominância da área pedagógica também foi identificada entre os professores da rede pública de Pernambuco no estudo de Oliveira e Vieira (2014).

Entre os docentes que possuem formação em licenciatura a maioria são formados em Letras com Língua Portuguesa (17,5%), seguido de Letras com Língua Portuguesa e Estrangeira (14,2%) e Matemática (13%). Professores licenciados em História, Geografia e Ciências Biológicas possuem percentuais semelhantes em torno de 10-11%. Os menores percentuais encontrados foram de docentes formados em Educação Física (5,6%) e Língua Estrangeira (5,2%) (GRÁFICO 15).

Considero que os dados apresentam uma correlação estreita e bem articulada com a distribuição das disciplinas de acordo com a quantidade de carga horária nos currículos. Ou seja, os percentuais de docentes com suas respectivas licenciaturas apresentam sintonia com a configuração em que se organiza o currículo do ensino fundamental e educação infantil.

GRÁFICO 15 – Proporção de professores segundo o curso de outras licenciaturas – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Conforme o gráfico 16, observo que o ano de conclusão da graduação dos docentes entrevistados varia entre 1997 à 2019. Os anos em que houve maior frequência de resposta pelos docentes foram 2015, 2008 e 2016, correspondendo respectivamente 34, 28 e 20 professores.

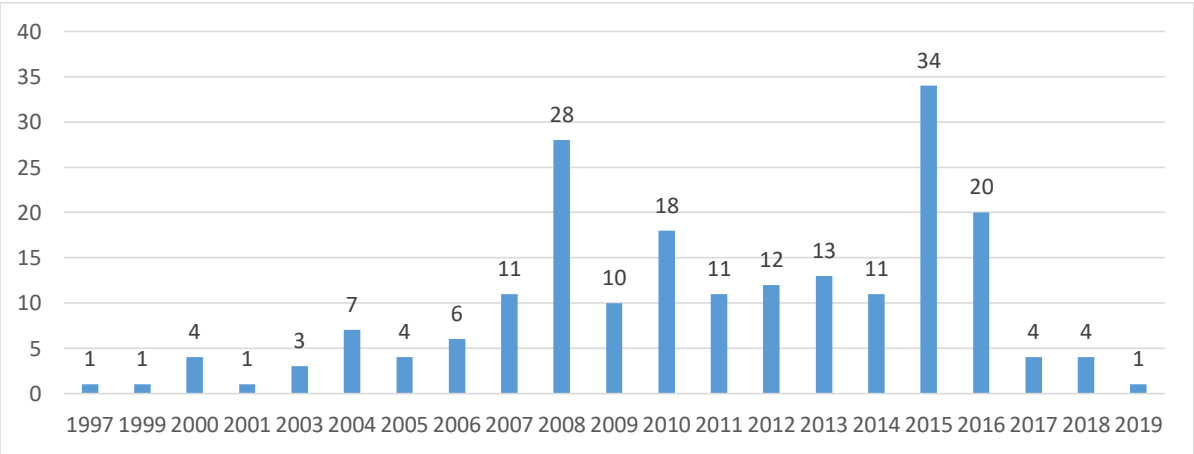
Analisei o gráfico 16, compreendendo-o em três blocos. O primeiro corresponde ao período de 1997 a 2003, o segundo equivale ao período de 2004 a 2016 e o terceiro corresponde ao período de 2017 à 2019.

Posso afirmar que no primeiro bloco há uma tímida frequência de professores com cursos de graduação completos, já no segundo bloco há maioria dos docentes investigados e pode ser explicado devido ao crescimento do ensino superior no país paralelamente com a expansão do Programa Universidade para Todos-PROUNI e o Financiamento Estudantil-FIES.

O terceiro bloco apresenta um pequeno número de professores e pode ser compreendido pela dificuldade de renovação do quadro de professores, tendo em vista que a média de idade dos professores que estão neste bloco é abaixo dos 40 anos.

Diante do exposto é necessário avançar em estudos mais detalhados com o intuito de identificar a falta de professores em algumas disciplinas. Essa informação torna-se importante para o delineamento de políticas públicas voltadas para o mercado de trabalho para os docentes das escolas rurais de educação básica.

GRÁFICO 16 – Frequência de professores segundo o ano de conclusão da graduação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

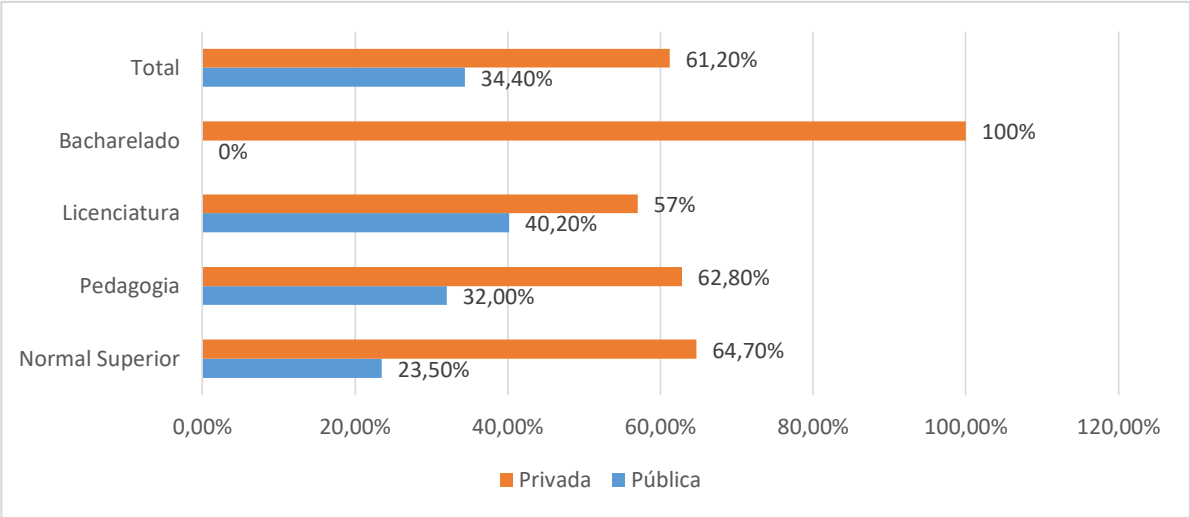


Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A formação inicial de mais da metade dos docentes (61,2% do total) foi obtida em instituições privadas de ensino, em contraposição a 34,4% de docentes formados em instituições públicas. Em todos os tipos de graduação (bacharelado, licenciatura, pedagogia e normal superior) houve predominância de formação em instituições

particulares. Portanto, o quadro atual demonstra que o ensino privado vem se tornando o lugar predominante de formação docente (GRÁFICO 17).

GRÁFICO 17 – Proporção de professores segundo a rede da instituição onde obteve a graduação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

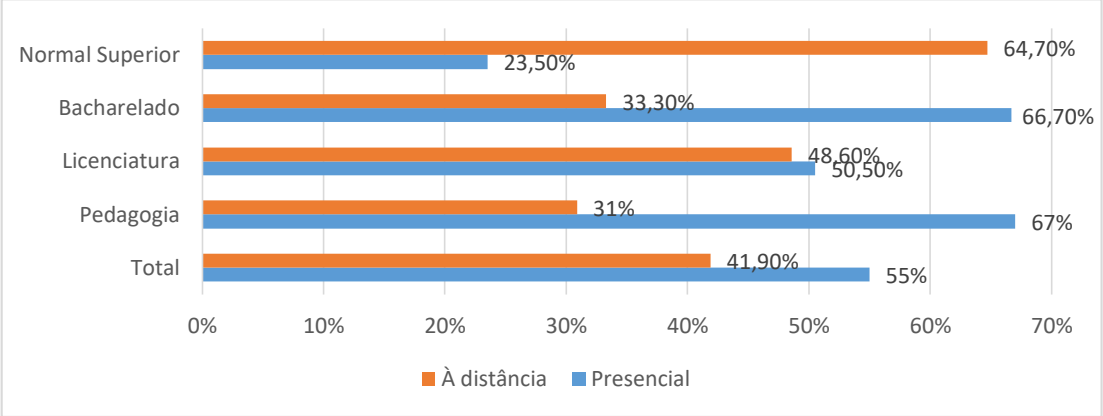
Os dados contrapõem os resultados apresentados por Unesco (2004) e Oliveira e Vieira (2010) no qual apontam a prevalência de instituições públicas na formação inicial dos docentes. Por outro lado, as informações ratificam a baixa oferta de educação superior pública no país, inclusive na Bahia, criando um espaço no mercado para as Instituições de Ensino Superior privadas formar os profissionais da educação pública municipal.

Esse quadro identificado no território investigado pode ser explicado pela expansão do ensino superior no país aumentando substancialmente a oferta de cursos de graduação na área de Educação.

De acordo com o Censo do Ensino Superior 2018 (INEP, 2019d) no Brasil 53,4% das instituições que oferecem cursos de graduação na área da Educação são públicas e 46,6% são privadas. Em relação ao número de matrículas, a diferença se inverte pois temos 62% dos estudantes matriculados em cursos de graduação na área de Educação em instituições privadas e 38% em instituições públicas.

A formação dos docentes acontece em sua maioria na modalidade presencial equivalendo a 55% do total, porém há um número significativo de professores que obtiveram sua graduação à distância, correspondendo 41,9% do total (GRÁFICO 18).

GRÁFICO 18 – Proporção de professores segundo a modalidade de ensino da instituição onde obteve a graduação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A LDB apresenta em seu artigo 80 as premissas iniciais para normatizar o desenvolvimento da educação à distância no país “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996a).

Quando comparamos o tipo de curso de graduação, percebemos que dois terços dos docentes que se formaram em pedagogia ou bacharelado realizaram seus cursos presencialmente. A maioria dos professores que cursaram o Normal Superior, equivalente a 64,7% realizaram na modalidade à distância. Os percentuais dos docentes que se formaram em licenciatura foram muito próximos quando comparamos a modalidade realizada, sendo 50,5% presencial e 48,6% à distância.

O fomento através de políticas públicas para a formação de professores no Brasil perpassa por uma tentativa de diminuir as desigualdades de acesso ao ensino superior nas diferentes regiões do país.

> Em vista do pressuposto das políticas indutoras de EAD, o esperado é que essa modalidade contribua para diminuir a segmentação do ensino superior no país, aumentando o acesso de estudantes residentes em regiões com menores oportunidades educacionais em relação a esse nível de educação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 104)

Os dados confirmam a tendência de formação de profissionais através da modalidade à distância devido ao crescimento de ofertas de cursos em todo o país. Me preocupa a qualidade desse processo formativo.

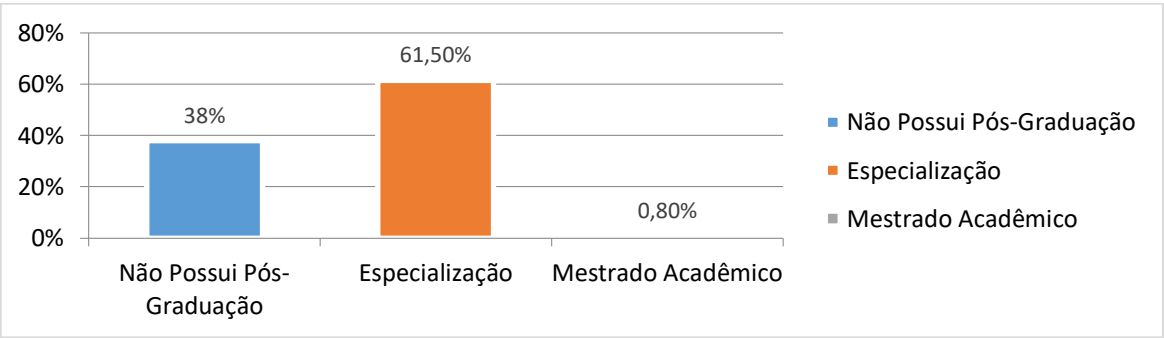
A meta 16 do PNE (BRASIL, 2014a) que consequentemente é ratificada no PEE (BAHIA, 2016) e nos planos municipais de educação do Território Piemonte da Diamantina pretende garantir que até o final dos respectivos planos de educação que metade dos professores da educação básica tenha formação em nível de pós-graduação, bem como assegurar que todos os profissionais da educação básica possuam cursos de formação continuada em sua área de atuação.

O gráfico 19 apresenta a distribuição dos docentes de acordo com a obtenção de cursos de pós-graduação. Observei que a maioria dos professores entrevistados, 61,5% do total, possuem especialização, 38% dos docentes não possui pós-graduação e apenas 0,8% possui mestrado. Não identifico docentes que possuíam Mestrado Profissional e Doutorado.

Desta forma, o percentual de docentes que possuem pós-graduação, cerca de 62%, já ultrapassa o que aponta a meta 16 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) do Plano Estadual de Educação (BAHIA, 2016) e dos respectivos Planos Municipais de Educação do Território de Identidade Piemonte da Diamantina, de formar 50% dos docentes da educação básica em nível de pós-graduação.

Entretanto, há um pequeno percentual de professores com mestrado. Esse dado exige que as políticas públicas de formação de professores no estado da Bahia e no Território de Identidade Piemonte da Diamantina necessitam garantir a ampliação, a diversificação e interiorização de programas de pós-graduação, para que mais indivíduos, em especial os professores, possam continuar seu processo de qualificação profissional, diminuindo as discrepâncias identificadas.

GRÁFICO 19 – Percentual de professores de acordo com a obtenção de cursos de pós-graduação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

De acordo com Carvalho (2019, p. 163)

> De modo geral, acredita-se que a formação em nível de pós-graduação traga ao professor um repertório mais aprofundado de conhecimentos, competências e habilidades, enriquecendo-o como profissional. De modo específico, essa formação traz a ele especialização em uma determinada área de conhecimento, que o ajudará a enfrentar situações especiais encontradas em sua docência.

Além disso, dois elementos nos chamam atenção nos dados acima: a) a qualidade desses cursos de especialização, pois muitas vezes os docentes realizam apenas para obterem progressões na carreira; b) o mestrado e o doutorado não são incentivados efetivamente enquanto processos de formação e qualificação desses docentes na maioria dos sistemas de ensino do território investigado.

Outro elemento que devemos considerar é que a predominância da especialização pode ser explicada pelo motivo de que os planos de carreira dos municípios valorizam financeiramente quem a possui, no entanto, as vantagens financeiras decorrentes da progressão de mestres e doutores são pequenas, não incentivando os docentes a continuar seus estudos. Aliado a isso, há poucas ofertas de vagas em cursos de mestrado e doutorado em instituições públicas no Território Piemonte da Diamantina.

A maioria dos docentes que possui especialização e todos os professores que possuem o mestrado acadêmico cursaram na modalidade presencial na rede privada. Contudo, 49,6% dos docentes que cursaram especialização realizaram na modalidade à distância. Esses dados reforçam a tendência apresentada acima de que a formação dos docentes vem se dando no espaço privado e com crescimento na modalidade à distância (TABELA 29).

TABELA 29 – Distribuição percentual dos docentes que possuem pós-graduação de acordo com a modalidade e a rede em que foi realizado o curso – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

	Presencial	**À distância**	**Pública**	**Privada**
Especialização	50,4%	49,6%	9%	91%
Mestrado Acadêmico	100%	0%	0%	100%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

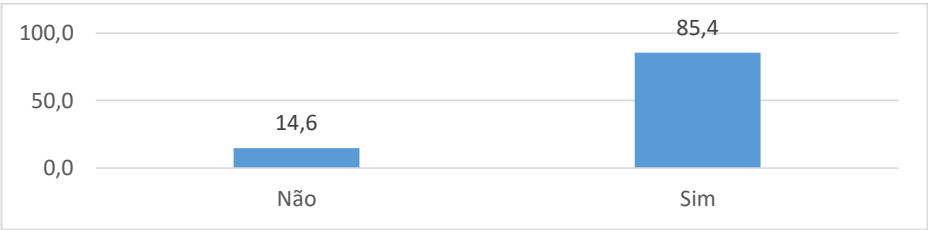
A importância da pós-graduação de professores é justificada no diagnóstico realizado pelo MEC em 2010, da seguinte forma:

> [...] além da formação em nível superior na área de atuação, é desejável que os professores aprofundem seus conhecimentos por meio de cursos de pós-graduação. Ao passar por esses cursos, sejam eles *stricto sensu* ou *lato sensu*, os professores são expostos a metodologias científicas, aprofundam seus conhecimentos, ampliam seu olhar com relação à sala de aula e, consequentemente, têm maior propensão a estimular o raciocínio científico em seus alunos. (BRASIL, 2010c, p. 93)

No que diz respeito a participação dos docentes em reuniões com órgãos e coordenações vinculadas à gestão da educação do município, noto que a grande maioria dos professores (85,4%) afirmaram que participam regularmente dessas reuniões, conforme o gráfico 20.

Cerca de 15% dos professores não participaram de atividades de formação continuada. Essa não participação pode ter relação com a falta de condições objetivas ou falta de interesse.

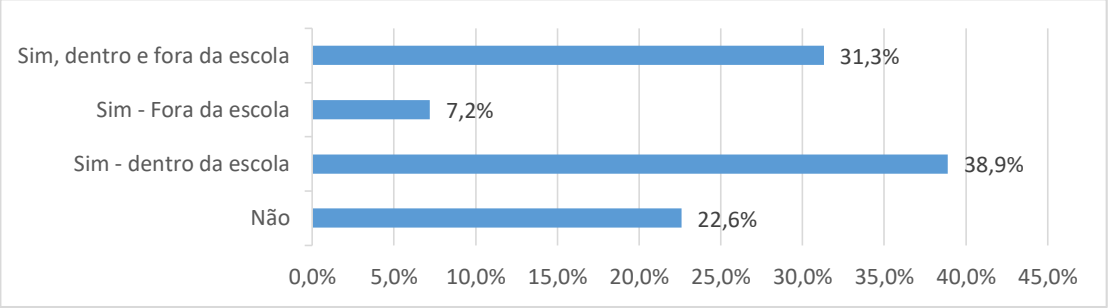
GRÁFICO 20 – Percentual de professores que participam de reuniões com a Secretaria de Educação, Coordenação de Educação do Campo ou Coordenação Pedagógica – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A maioria dos docentes entrevistados (77,4%) afirmaram participar de atividades de formação continuada nos últimos dois anos. Sendo que 38,9% participaram dentro da escola, 31,3% dentro e fora da escola e 7,2% apenas fora da escola, de acordo com o gráfico 21. Dessa forma, afirmo que a maior parte das formações continuadas acontecem dentro das unidades educacionais.

GRÁFICO 21 – Percentual de professores que participam de atividades de formação continuada nos últimos 2 anos de acordo com o local – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

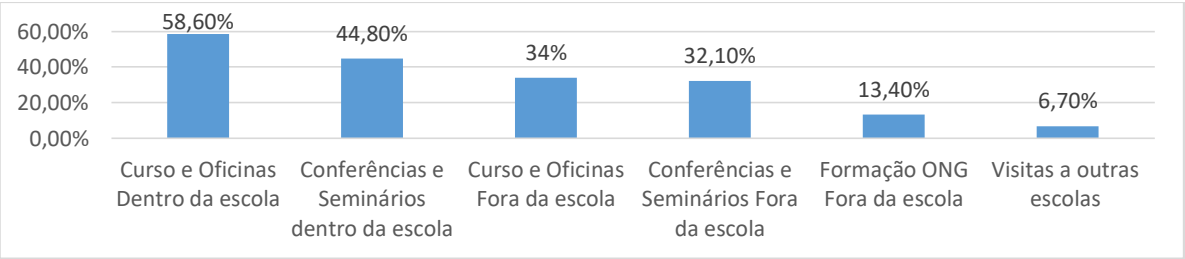


Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

As informações apresentadas nesta pesquisa se assemelham com os resultados do estudo de Oliveira e Vieira (2010) em que ao analisar apenas os sujeitos docentes da rede municipal, aponta que 74% realizaram atividade de formação prevista no calendário escolar promovida pela Secretaria Municipal de Educação.

A atividade formativa mais frequente entre os docentes foram os cursos e oficinas dentro da escola, correspondendo a 58,6% do total. Outros 44,8% dos professores declararam participar de conferências e seminários dentro da escola, seguido de 34% que afirmaram participar de cursos e oficinas fora da escola. Um terço dos professores referiram a participação a conferências e seminários fora da escola. Cerca de 13,4% manifestaram participar de formações de ONGs fora da escola e apenas 6,7% sinalizaram a participação em visitas a outras escolas, conforme o gráfico 22.

GRÁFICO 22 – Percentual de professores de acordo com o tipo de atividade de formação continuada nos últimos 2 anos – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Dados do Censo Escolar 2017 (INEP, 2018b) revelam que as formações continuadas realizadas pelos professores brasileiros, com no mínimo 80 horas, estão concentradas nas áreas: anos iniciais, pré-escola e educação especial. Quando analiso especificamente os docentes que atuam em escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, as áreas mais frequentadas nesses cursos de formação continuada são: anos iniciais, anos finais e pré-escola (INEP, 2019a).

As informações do Censo Escolar expõem ainda que apenas 35% dos docentes da educação básica possuem formação continuada, se olharmos especificamente para o território desta pesquisa verifico que apenas 26% possuem formação continuada. A distribuição interna nos municípios do território é bem diversificada pois há municípios como, por exemplo, Mirangaba, Serrolândia e Várzea Nova que possuem mais da metade de seus professores com formação continuada. Por outro lado há municípios como Caém e Saúde onde menos de 10% dos docentes possuem formação continuada.

Dessa forma, a grande diferença estatística entre os dados produzidos por esta pesquisa (77,4% afirmaram participar de formações continuadas) e os dados do Censo Escolar (26% afirmaram possuir formação continuada) em relação a formação continuada está na carga horária das atividades, pois na questão do Censo Escolar são consideradas apenas formações com no mínimo 80 horas, já em nosso estudo não houve limite mínimo de horas a considerar.

Em relação a carga horária dessas atividades de formação continuada encontrei um cenário bem diverso. A maior média de carga horária está atrelada as formações em ONGs privadas e não governamentais equivalendo a 80 horas, seguida dos cursos e oficinas que ocorreram dentro da escola, que apresentam uma média de 64 horas. A menor média ficou por conta das visitas de observação a escolas computando 11 horas (TABELA 30)

Os cursos e oficinas fora da escola, as conferências e seminários dentro da escola e fora da escola apresentaram uma média de carga horária respectivamente a 47 horas, 24 horas e 19 horas.

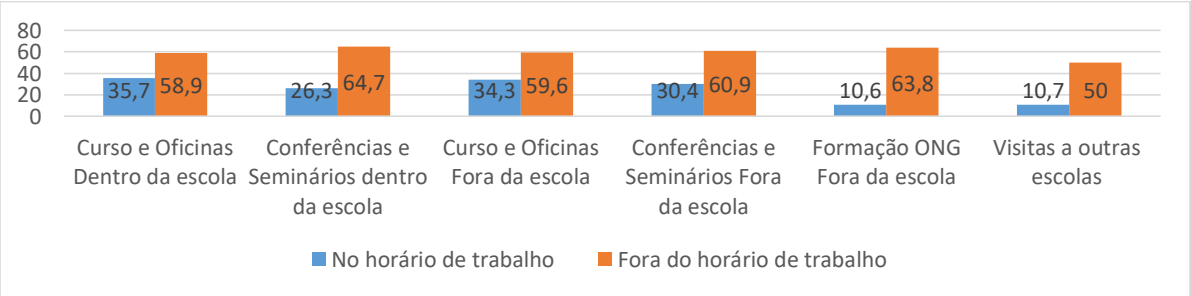
TABELA 30 – Estatística descritiva da carga horaria das atividades de formação continuada nos últimos 2 anos – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo
Dentro da escola	Curso e oficinas dentro da escola	64h	40h	4h	80h
	Conferências e Seminários dentro da escola	19,5h	8h	2h	18h
Fora da escola	Cursos e oficinas fora da escola	47h	40h	1	120h
	Conferências e Seminários fora da escola	24h	8h	4h	20h
	Visitas de observação a outras escolas	11h	4h	4h	6h
	Formação em ONG privadas e não-governamentais	80h	60h	4h	360h

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A formação continuada dos professores que atuam em escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, através de cursos, oficinas, conferências e visitas ocorrem predominantemente fora do horário de trabalho, conforme aponta o gráfico 23.

GRÁFICO 23 – Percentual de professores que participam de atividades de formação continuada nos últimos 2 anos de acordo com o horário de realização – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

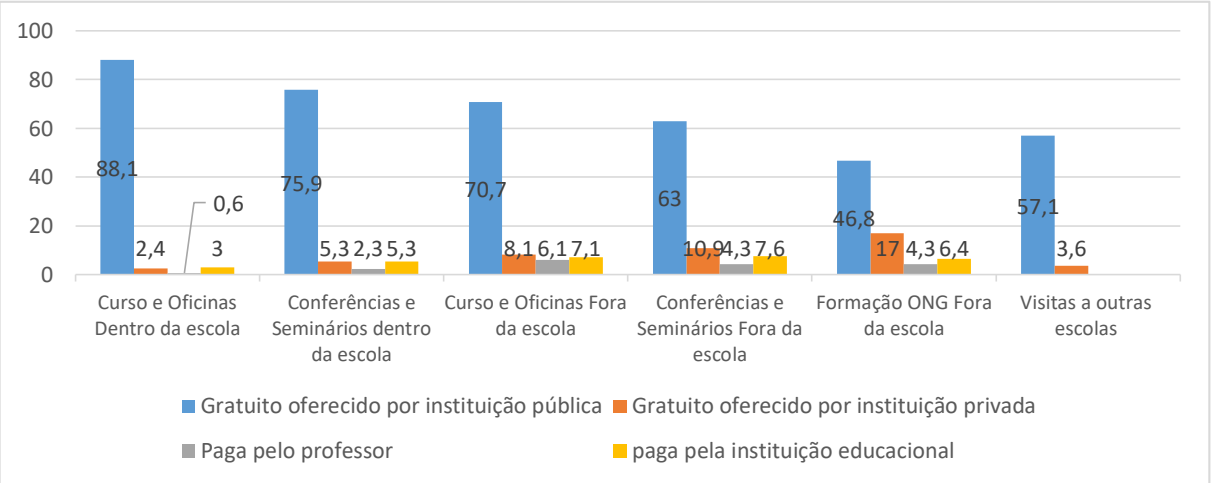
De acordo com o gráfico 24, as atividades de formação continuada que ocorrem no interior das unidades educacionais são predominantemente gratuitas oferecidas por instituições públicas. Contudo, à medida que essas atividades vão ocorrendo fora

da escola o percentual de atividades gratuitas oferecidas por instituições privadas aumentam.

Os cursos e oficinas que ocorrem dentro das escolas possuem os maiores percentuais de custeio gratuito oferecido por instituição pública e as atividades em ONGs fora da escola apresentam os maiores percentuais de custeio gratuito oferecido por instituição privada. As atividades de formação que foram custeadas pelo professor ou pela própria escola apresentam percentuais inexpressivos.

Os dados apresentam a tendência de crescimento das instituições privadas no processo de formação continuada dos docentes, seja através da participação de cursos, oficinas, seminários, congressos, seja na prestação de consultorias e desenvolvimento de materiais de apoio aos docentes.

GRÁFICO 24 – Percentual de professores que participam de atividades de formação continuada nos últimos 2 anos de acordo com a forma de custeio – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

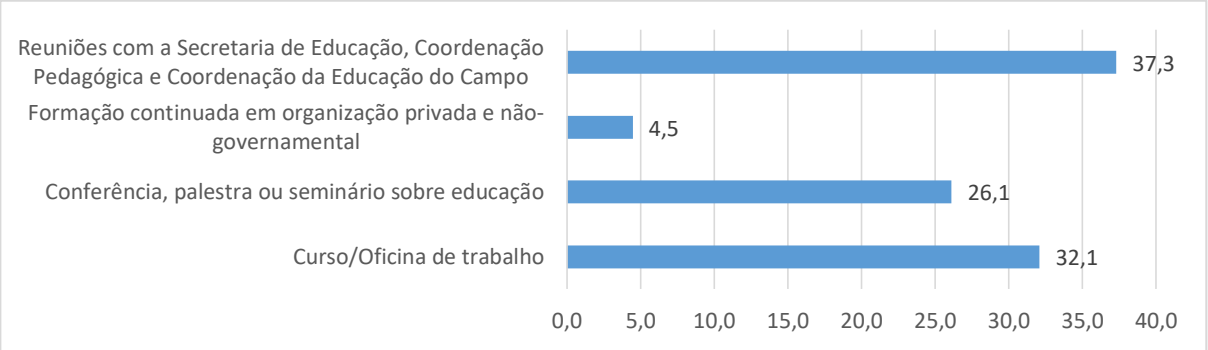
Ao examinar os dados do gráfico 25, verifico que: 37,3% dos docentes participaram de reuniões com a Secretaria de Educação, Coordenação Pedagógica e Coordenação da Educação do Campo, 32,1% de cursos e oficinas de trabalho, 26,1% de conferências, palestras ou seminários sobre educação. A formação continuada em organização privada e não governamental (ONGs) foi registrada por apenas 4,5% dos professores.

Esse dado revela que a centralidade das atividades de formação continuada é oferecida pelos próprios municípios, sendo um reflexo da configuração de oferta da

educação básica das escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia que é exclusiva da rede municipal.

Essa tendência também aparece no estudo de Oliveira e Vieira (2010) em que a maioria dos docentes afirmaram que a entidade que mais proporcionou oportunidades de formação continuada foi a Secretaria Municipal de Educação.

GRÁFICO 25 – Percentual de professores de acordo a sua última atividade de formação continuada – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Quando questionados sobre a contribuição dessa última atividade de formação continuada mais da metade dos professores afirmaram que eles contribuíram muito para: aprofundar os conhecimentos; ajudar no trabalho com os alunos/crianças; avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças e colaborar com os colegas na preparação de atividades e projetos (GRÁFICO 26).

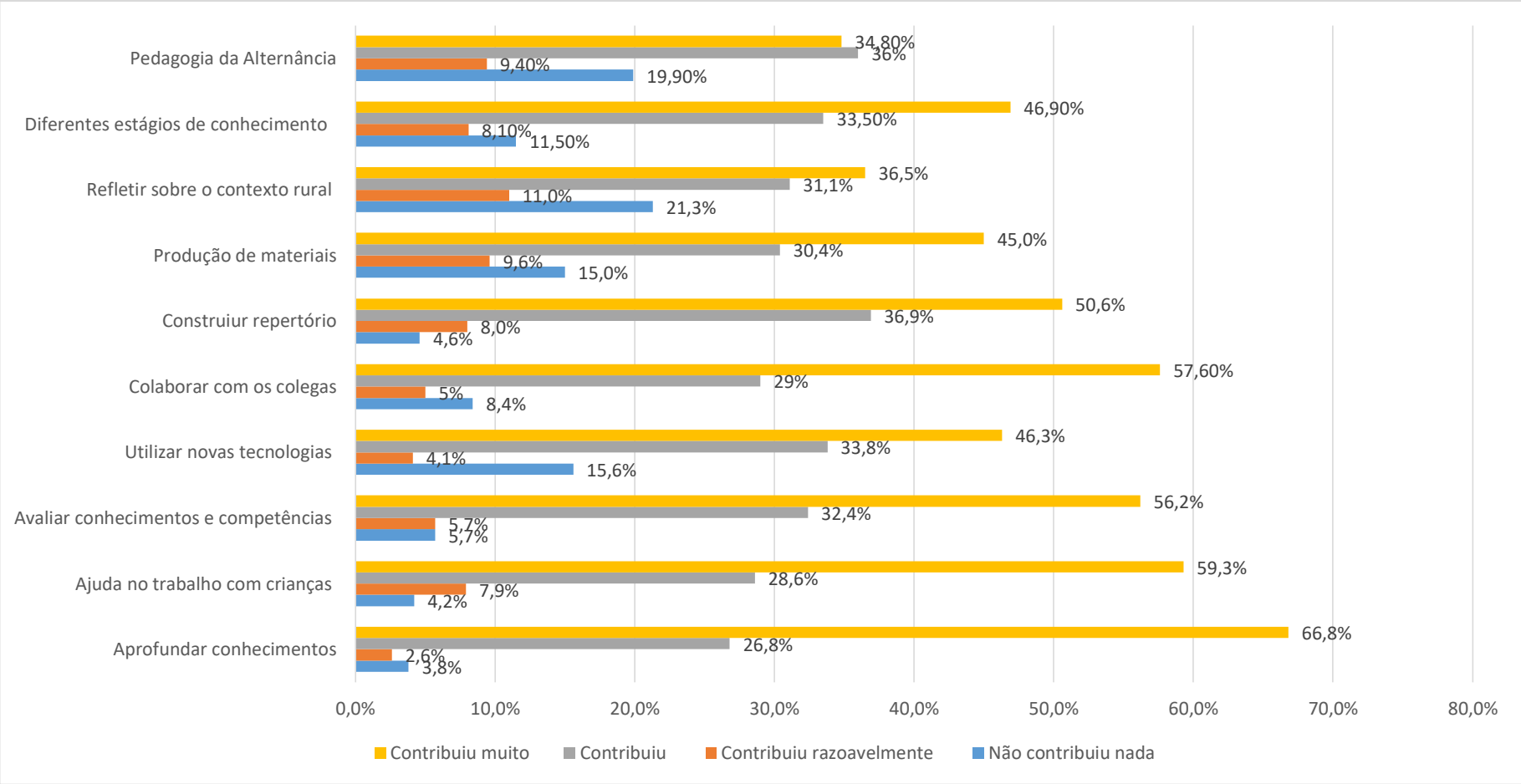
Resultados semelhantes apresentaram Oliveira e Vieira (2010) em que pouco mais de 40% dos docentes afirmaram que as atividades e cursos de formação continuada contribuíram muito para: aprofundar meus conhecimentos; ajudar no trabalho com os alunos/crianças; colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos; refletir sobre minha prática.

Preocupa, no entanto, que cerca de 15 a 20% dos docentes entrevistados dizerem que não contribuiu nada para: compreender a pedagogia da alternância; refletir sobre a realidade e o contexto da educação rural e as classes multisseriadas; utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades.

Concebo aproximações com o estudo de Oliveira e Vieira (2010) pois cerca de 15% dos professores informaram que as atividades de formação não serviram para melhorar a utilização de novas tecnologias com o intuito de apoiar as atividades.

Na pesquisa denominada *Profissão professor* (IBOPE, 2018), 1/3 dos professores discordam da afirmação de que a formação inicial preparou para os desafios da docência, enquanto 1/3 concordam. Essa concordância vai aumentando para os docentes das etapas iniciais, que cursaram pedagogia e com mais tempo de experiência.

GRÁFICO 26 – Distribuição percentual de professores quanto a contribuição da última atividade de formação – Território de Identidade Piemonte a Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Outro elemento que se articula com os dados apresentados no parágrafo acima e que emergiu desta pesquisa, tanto no que diz respeito a formação inicial quanto a formação continuada, é a insuficiente qualidade desse processo formativo para solucionar questões cotidianas que afetam o trabalho dos professores. Sobre o assunto, o Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, aponta que

> Outro problema sério, além do nível de formação, diz respeito ao tipo de formação que esses professores recebem. Nos momentos em que os professores são formados, ou nas poucas vezes em que estes participam de cursos de aprofundamento, a base teórica desenvolvida não tem a densidade suficiente para que os professores entendam a realidade atual na sua essência, percebam as contradições da sociedade capitalista e principalmente disponham de 'ferramentas' teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando também a sua prática pedagógica. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, ESCOBAR, 2010, p. 57)

Os dados apresentados revelam que os docentes necessitam de políticas de formação continuada mais contextualizadas com a realidade em que atuam, favorecendo espaços formativos que tenham como centralidade os desafios e as possibilidades da educação em contextos rurais.

Quando questionados sobre o grau de preparo, os docentes avaliaram que se sentiram mais preparados no início das atividades de docência com as seguintes situações: a) comunicação com os alunos (em sala ou fora dela) abrangendo uma média de 8,1; b) trabalho em equipe/colaboração com os colegas, correspondendo a uma média de 7,8; c) comunicação com os pais, com uma média de 7,6 (TABELA 31).

Contudo, no que diz respeito ao nível de despreparo dos docentes no início da docência, foram destacados os tópicos: a) conhecimento acerca das turmas multisseriadas com 5,5 de média; b) 5,9 foi a média que os docentes dispuseram para a utilização de novas tecnologia (computadores, *Datashow*, recursos eletrônicos, etc.); c) o domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional apresentou uma média de 6,6.

Já a avaliação dos professores que se sentiram mais preparados atualmente em suas atividades de docência é correspondida em: 1) comunicação com os alunos (em sala ou fora de sala) abrangendo uma média de 8,8; 2) domínios dos conteúdos abordados obtendo uma média de 8,7; 3) manejo da disciplina/matéria (didática) com uma média de 8,6.

Em relação ao nível atual de preparo em suas atividades na docência, destaco que as menores médias corresponderam a percepção dos conhecimentos acerca das turmas multisseriadas com 6,1 e conhecimentos sobre a educação no contexto rural com 7,6. Contudo, houve pequena variação entre o início da docência e o momento atual, dos seguintes itens: comunicação com os alunos/crianças e com os pais; trabalho em equipe/colaboração com os colegas; planejamento de suas atividades e conhecimentos sobre saúde e cuidados com a criança.

TABELA 31 – Comparativo das médias sobre a percepção dos docentes quanto ao seu preparo ao iniciar e atualmente nas atividades de docência em uma escala de 1 a 10, em que 1 significa muito despreparado e 10 muito preparado – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

	Média Início da docência	**Média Atualmente com a docência**	**Variação**
Domínio dos conteúdos abordados	6,9	8,7	1,8
Manejo da disciplina/matéria (didática)	6,9	8,6	1,7
Utilização de novas tecnologias (computadores, Datashow, recursos eletrônicos, etc.)	5,9	7,9	2
Avaliação da aprendizagem	6,8	8,2	1,4
Comunicação com os alunos/crianças (em sala ou fora de sala)	8,1	8,8	0,7
Comunicação com os pais	7,6	8,4	0,8
Trabalho em equipe/colaboração com os colegas	7,8	8,5	0,7
Domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional	6,6	7,8	1,2
Planejamento de suas atividades	7,6	8,5	0,9
Conhecimento sobre como as crianças/jovens aprendem e se desenvolvem	7,1	8,1	1,0
Conhecimentos sobre saúde, cuidados e necessidades básica das crianças/jovens	7,1	7,9	0,8
Conhecimentos sobre a educação no contexto rural	6,8	7,6	0,8
Conhecimentos acerca das turmas multisseriadas	5,5	6,1	0,6

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Esse cenário de entrada na profissão docente é um momento que o professor atravessa com inúmeras dúvidas, angústias e insegurança. Segundo Huberman (1995, p. 39), a inserção na carreira docente é “um estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’”, e isso reflete “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”. Identifico que os docentes das escolas rurais expuseram dificuldades no preparo para lidar com aspectos da educação em contexto rural.

No estudo de Sousa (2015) com professoras de classes multisseriadas, a entrada nesse cenário foi marcada por dificuldades, como “turmas superlotadas”, falta de material didático, fraturas na formação. A autora revela através de narrativas das professoras a dimensão do impacto em lidar com a educação em contexto rural, em particular as classes multisseriadas.

Dito isso, compreendo que o ingresso na carreira de professor, em particular em espaços rurais, apresenta a este profissional as problemáticas das condições de trabalho tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos, desde a ausência de infraestrutura (sala, cadeiras, matérias pedagógicos, etc.) à formação adequada para o exercício da docência nessas localidades rurais.

Esse cenário de despreparo frente as questões da educação em espaços rurais possibilitam aos docentes a pensar sobre as especificidades, o contexto, o modo de vida e formação das populações que vivem em áreas rurais na organização de seu trabalho docente. Sobre o assunto,

> As especificidades que envolvem a educação dos sujeitos que vivem em diferentes localidades rurais: quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, pesqueiras e agrícolas ainda precisam ter maior visibilidade na construção do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas. Pensar em uma educação inclusiva e emancipatória, contextualizada às histórias de vida e à realidade local dos sujeitos envolvidos representa um passo significativo para promover uma educação pautada nos princípios da equidade e da alteridade, que busque potencializar a constituição de aprendizagens experiências dos estudantes rurais. (SOUZA, *et al*., 2018, p. 71)

Os resultados desta pesquisa reforçaram os achados de Oliveira e Vieira (2010),

> As atividades em que mais se sentiram **muito bem preparados** são a comunicação com os alunos/crianças (em sala ou fora de sala), abrangendo 25% dos entrevistados, seguida pelo trabalho em equipe/colaboração com os colegas e comunicação com os pais, com

> 22% e 17%, respectivamente. Por outro lado, as atividades em que apresentaram **maior despreparo** foi em relação à utilização de novas tecnologias (computadores, *data show*, recursos eletrônicos, etc.), apontado por 26% dos sujeitos docentes, e domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional, por 20% dos entrevistados. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p. 46-47, grifo nosso)

Conhecer como os professores se constituem no Brasil e em que condições eles atuam, torna-se fundamental, na medida em que é possível subsidiar tanto os pressupostos político-pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada, as suas estruturas e organizações curriculares como também os aspectos referentes a carreira, salários e dignidade profissional (UNESCO, 2004).

Pinto *et al*., (2006) nos chama atenção para a evidente necessidade do

> [...] estabelecimento de uma política para a educação que valorize os profissionais da educação do campo e na cidade. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, formação profissional adequada, formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula. (PINTO *et al.,* 2006, p. 42)

Desta forma, para se cumprir o que reza o plano nacional, o plano estadual e os planos municipais de que todos os docentes devem ter formação continuada em sua área de atuação, exige-se com urgência uma política pública educacional para a formação de professores que possam dar conta dessa discrepância que apresentei.

Assim sendo, a política de formação continuada para os docentes do referido território deve levar em consideração essas diferenças na configuração do perfil docente em relação à formação continuada para que possa garantir uma efetividade e superar esse cenário apontado.

Considero que é imprescindível que os municípios investigados estejam inseridos na luta pela qualificação contínua dos docentes. Esse desafio deve estar articulado com as metas do Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação.

Portanto, defino tipicamente o docente que atua em escolas rurais no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, no que diz respeito à sua formação inicial e continuada da seguinte forma: a) cerca de 85% possui ensino superior e quase metade desses cursaram licenciatura; b) metade possui pós-graduação; c) a maioria

se formou em instituições privadas na modalidade presencial; d) predomina a quantidade de professores que participam de reuniões com a Secretaria Municipal de Educação e/ou coordenações pedagógicas; e) cerca de 80% participaram de atividades de formação continuada nos últimos 2 anos; f) os cursos e oficinas foram as atividades de formação mais frequentes entre os docentes; g) os cursos e oficinas auxiliaram no aprofundamento dos conhecimentos, no trabalho com os estudantes e na colaboração com os colegas na preparação e atividades; h) no início da docência os professores sentiam-se mais preparados em atividades de comunicação com os estudantes, com os pais e trabalho em equipe com os colegas; i) atualmente nas atividades de docência os professores sentem-se despreparados no domínio de aspectos administrativos, conhecimentos sobre o contexto rural e as turmas multisseriadas (FIGURA 4).

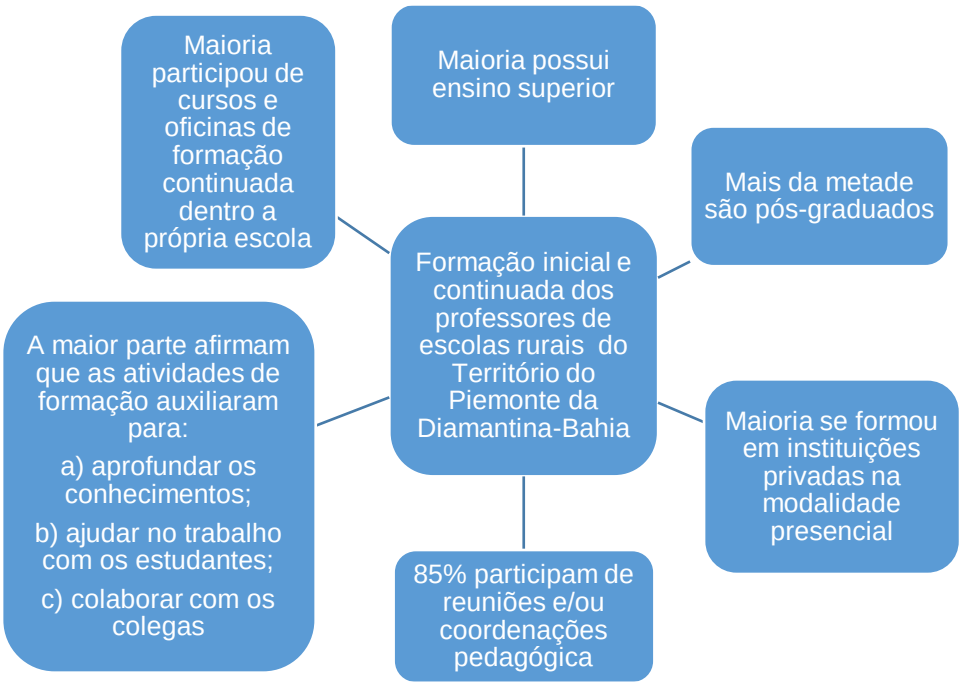


FIGURA 4 – Perfil típico da formação inicial e continuada dos docentes das escolas rurais – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

4.3 Vínculo funcional e Contexto de trabalho

É importante destacar que conforme apresentei na metodologia deste trabalho, a coleta de dados foi realizada apenas com docentes que estavam em efetiva regência de classe, ou seja, todos os entrevistados exerciam a função de docentes no momento

da pesquisa. Dito isso, não houve coleta de informações de monitores, auxiliares de educação infantil, estagiários, etc.

Em relação ao contexto de trabalho e vínculo funcional coletei as seguintes informações: a) prestação de concurso público; b) cargo para qual foi concursado; c) segmento da educação básica que trabalha; d) tempo de trabalho com educação (de um modo geral, na rede de ensino, em escolas rurais, na unidade educacional e em classes multisseriadas); f) tipo de vínculo profissional; g) percepção sobre a progressão profissional; h) carga horária semanal e rendimento mensal na rede de ensino; i) percepção sobre o salário; j) se trabalha em outra instituição educacional (quantidade, carga horária e rendimento mensal); l) trabalhou em outra escola; m) motivo de mudança da escola.

Diversos elementos que constituem as discussões sobre o vínculo de trabalho do professor com a escola estão articulados à temática da valorização dos profissionais de educação, por exemplo o ingresso por meio de concurso público, a remuneração a partir do Piso Salarial Profissional Nacional e o plano de carreira.

É sabido que os profissionais contratados com vínculos temporários deveriam suprir uma necessidade temporária, transitória, de docentes, porém em algumas redes de ensino esse tipo de vínculo vem se prolongando e aumentando, motivando uma situação profissional ainda mais precária para os professores.

Estamos de acordo que a carreira dos docentes no setor público pode apresentar algumas vantagens como estabilidade, aposentadoria mais vantajosa, carreira mais estruturada, plano de cargos e salários. A soma desses elementos significa uma maior estabilidade profissional desses professores.

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), após a aprovação da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (BRASIL, 2006b), acrescenta em seu artigo 206 os incisos V e VIII além do parágrafo único afirmando que a valorização dos profissionais da educação é um princípio que deverá subsidiar o processo de ensino em nosso país.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...]
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> [...]

> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 2006b)

Essa incorporação da valorização docente enquanto um princípio do ensino previsto na Constituição Federal é um grande avanço dentre os dispositivos legais que regulamentam a educação nacional, principalmente porque ratifica alguns aspectos abordados em leis anteriores e que foram aglutinados como: plano de carreira, ingresso exclusivo (na rede pública) por concurso de provas e títulos e piso salarial profissional nacional.

Reforçando e ampliando o que foi posto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) que é um dos principais instrumentos legais para a educação brasileira, também versa sobre a valorização do profissional da educação escolar. Esta Lei, em seu artigo 3º, reforça o que aponta a Constituição Federal, afirmando que a valorização do profissional da educação escolar será um princípio do ensino ministrado no país.

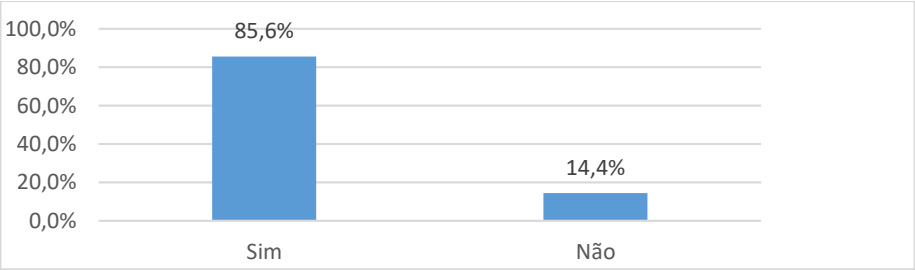
Esse dispositivo legal ainda revela em seu artigo 67 que os sistemas de ensino, ao promover a valorização dos profissionais da educação, deverão assegurar nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público:

> I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - Piso salarial profissional;
> IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a)

Em consonância com o que apontam os dispositivos legais, a maioria dos docentes investigados afirmam que prestaram concurso público para trabalhar na rede de ensino a qual a unidade educacional está vinculado, correspondendo a 85,6% (GRÁFICO 27).

Outro dado evidenciado nesta pesquisa e que complementa a discussão é que 90% dos docentes que prestaram concurso, realizaram para o cargo de professor. Os outros 10% afirmaram que ingressaram no serviço público como merendeiro(a), porteiro(a) e auxiliar administrativo.

GRÁFICO 27 – Distribuição dos professores quanto a prestação de concurso público para trabalhar na rede de ensino a qual a unidade educacional está vinculada – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Quando comparo os dados desta pesquisa com outros estudos, percebo que neste estudo houve uma sub-representação de docentes que não prestaram concurso público (14,4%), pois, na pesquisa de Oliveira e Vieira (2010) as autoras afirmam que um terço (32%) dos docentes não prestaram concurso público para trabalhar na rede em que foram entrevistados. Nesse caso, o contexto de pesquisa que investiguei apresentou uma configuração que rompe com a tendência histórica de muitos contratos temporários.

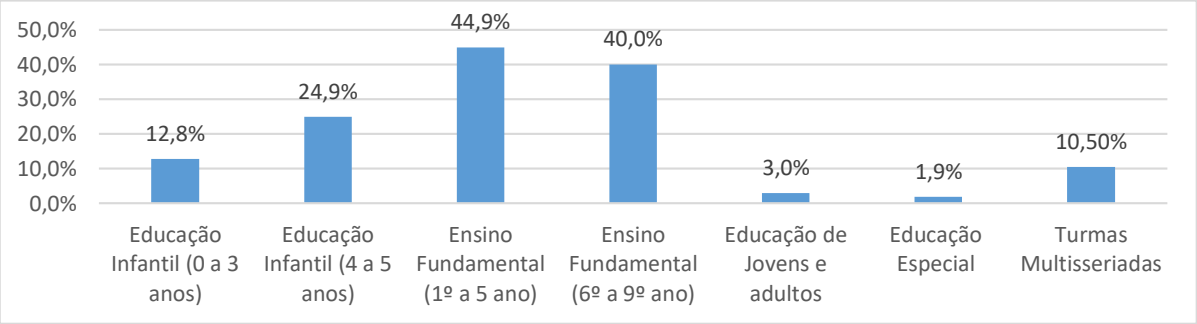
Essa diferença percentual entre os dois estudos, torna-se ainda mais intrigante tendo em vista que a pesquisa de Oliveira e Vieira (2010) foi desenvolvida com professores que trabalham em estabelecimentos de ensino urbanos e esta pesquisa com professores que atuam em escolas rurais, em que historicamente sabe-se que há um número significativo de professores que ingressaram na docência, em especial em localidades rurais, sem a prestação do concurso público, conforme apontou o estudo de Sousa (2015).

Ao mesmo tempo posso entender que esse pequeno número de professores que ingressaram sem concurso público deve-se ao movimento contemporâneo nos respectivos municípios de elaboração de concursos públicos para provimento de cargo dos docentes. Por exemplo, em um breve levantamento encontro que em todos os municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia houve concurso público

nos últimos dez anos. Isso nos ajuda a entender o motivo da predominância de professores concursados no território.

A distribuição dos professores em relação às etapas da educação básica em que trabalham nas unidades educacionais investigadas é representada pelo gráfico 28.

GRÁFICO 28 – Distribuição percentual de professores quanto a etapa da educação básica em que trabalham nas unidades educacionais – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A maioria dos professores se encontra trabalhando no ensino fundamental, sendo 44,9% nos anos iniciais e 40% nos anos finais. A educação infantil detém 24,9% dos professores na pré-escola (4 a 5 anos) e 12,8% na creche (0 a 3 anos). Apenas 3% dos docentes atuam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1,9% estão na educação especial. Identifiquei 10,5% dos docentes entrevistados que estavam trabalhando com turmas multisseriadas.

Há uma tendência em fechamento de algumas escolas rurais e consequentemente há uma redução do número de classes multisseriadas (SOUZA *et al.*, 2018).

O estudo de Oliveira e Vieira (2010) apontou a mesma tendência deste trabalho. Compreendo que essa distribuição dos professores está atribuída ao contexto de oferta das matrículas na educação básica, pois a maioria se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental, seguido dos anos finais, pré-escola e creche.

O tempo de trabalho dos professores foi analisado em cinco categorias: o tempo em que trabalha com educação de um modo geral, o tempo que trabalha com educação na rede de ensino, o tempo que trabalha em escolas rurais, o tempo que trabalha na unidade educacional e o tempo que trabalha com classes multisseriadas.

A Tabela 32 mostra que, em geral, o tempo médio em que os professores trabalham com educação é de 17 anos, o trabalho com educação na rede municipal é de 15 anos, o trabalho em escolas rurais 14,8 anos, o trabalho na unidade educacional 12 anos e o tempo em classes multisseriadas 6 anos.

TABELA 32 – Tempo médio (em anos) em que os docentes trabalham na educação, na rede municipal, nas escolas rurais, na unidade educacional e em classes multisseriadas – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

	Tempo médio
Trabalha com educação	17,2
Trabalha nesta rede de ensino	15,1
Trabalha em escolas rurais	14,8
Trabalha nesta unidade educacional	12
Trabalha com classes multisseriadas	6,5

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

De acordo com Camargo, Ferreira e Luz (2012) essas informações podem fornecer importantes indicadores em relação às políticas de formação continuada que serão implantadas, tendo em vista que estas precisam estar articuladas com o ciclo de vida dos professores em sua carreira, além do mais esses dados poderão contribuir para a política de lotação de iniciantes, os quais geralmente são deslocados nas piores turmas da escola sem o devido acompanhamento de professores mais experientes.

Considerando o vínculo de trabalho com a unidade educacional, a maior parte (79,6%) é composta por estatutários, ou seja, aqueles que prestaram concurso público para a função, conforme o gráfico 29. A segunda categoria mais recorrente, com 16,2% dos entrevistados, é formada pelos professores temporários. Vimos ainda que 4,2% dos professores afirmaram que atualmente são estatutários, porém foram admitidos sem concurso.

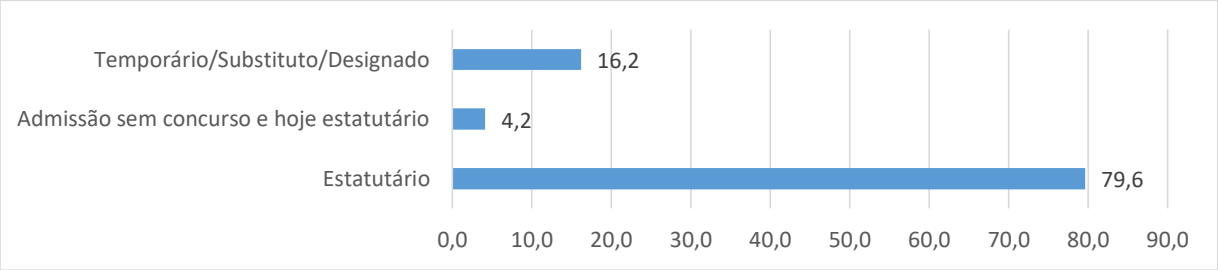
De acordo com os dados do Censo Escolar 2018 o percentual de docentes contratados de forma terceirizada e sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas-CLT que atuam em escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina é estatisticamente insignificante.

Importante destacar que o contrato de trabalho obtido por meio de concurso garante estabilidade ao servidor, ou seja, os docentes vinculados por esse tipo de contrato só podem ser demitidos mediante processo administrativo. Além disso, os

docentes concursados têm direito a um regime de aposentadoria alternativo ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), lhes garantindo, atualmente, condições especiais de aposentadoria. Em poucos municípios da Bahia há assistência à saúde dos docentes concursados, como por exemplo plano de saúde para acesso à rede de médicos, laboratórios e hospitais. O concurso demarca também o ingresso em uma carreira que oferece aumento salarial por tempo de serviço e por incremento na formação comprovada por titulação.

É importante notar que o avanço da privatização da educação e as críticas dirigidas ao setor público como um todo, tem degradado o estatuto do servidor público (OLIVEIRA, 2018) nas últimas décadas na maioria dos países latino-americanos como apontam alguns estudos (CAMARGO; JACOMINI, 2011; CUENCA, 2015). Esse processo tem resultado em perda da estabilidade no emprego, diminuição de concursos públicos, achatamento salarial e corrosão das carreiras, falta de perspectivas de promoção, entre outros. São processos de desestabilização, desinvestimento e mercantilização que impactam diretamente as relações de trabalho dos docentes, promovendo uma reestruturação da profissão (OLIVEIRA, 2018).

GRÁFICO 29 – Distribuição percentual de professores quanto ao vínculo de trabalho – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Uma questão importante quando se discute a forma de contrato dos docentes é a crescente quantidade de professores temporários, em particular em escolas rurais. Por exemplo, quando comparo os dados apenas dos docentes que atuam em escolas urbanas no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, veremos que somente 8,6% possuem vínculos de contratos temporários, desse modo percebe-se que há o dobro de professores com contratos temporários no espaço rural (INEP, 2019a).

Tais dados revelam questões relacionadas à precarização do trabalho e do vínculo de trabalho temporário, implicando em rotatividade de docentes e não fixação

dos mesmos nas unidades escolares, além de não terem garantias trabalhistas em relação à ocupação que exercem.

Cenário ainda mais preocupante foi observado por Sousa (2015) no qual 70% dos professores de classes multisseriadas do Território do Baixo Sul Baiano obtinham contratos de trabalhos temporários. Esse contexto determina uma situação em que os ‘professores temporários’ vem se tornando ‘passageiros permanentes” (SEKI, *et al*. 2017), principalmente em escolas rurais do Brasil.

De acordo com Seki *et al.* (2017) o aumento no número de professores temporários representa um movimento de degradação da atividade docente, que resulta de processos intensos de precarização do seu trabalho, a saber:

> Compõem sua tragédia o pequeno ou excessivo número de aulas; salários baixos e mesmo menores que os dos efetivos; aulas em várias escolas; disciplinas diferentes para o mesmo professor; conjugação de trabalho efetivo e temporário; outros trabalhos para complementar a renda, entre múltiplos desdobramentos pedagógicos e políticos. (SEKI, *et al.*, 2017, p. 945)

Os autores, analisando o vínculo de trabalho dos docentes brasileiros, através dos microdados do Censo Escolar entre 2011 e 2015, revelam que nesse período o número de contratos temporários foi o que mais cresceu, saindo de 37% para 41% dos professores do país[12]. As redes municipais apresentaram maiores percentuais de professores temporários do que a rede estadual e federal. Em relação a localidade é perceptível o descaso com a educação pública, principalmente nas escolas rurais em que o percentual é maior nas três esferas administrativas, em especial na rede estadual no qual 47% e na rede municipal em que 50% são docentes temporários (SEKI et. al., 2017).

Seki *et al.* (2017) nos alertam que os problemas das contratações temporárias afetam todo o cotidiano da escola, pois essa intermitência dos docentes contribui também para um impacto na trajetória de escolarização dos estudantes.

---

[12] Entre os que têm maior percentual, Paripueira (Alagoas) destacou-se com 92%. Apenas oito municípios (Passagem, Rui Barbosa, Itajá e Japí (Rio Grande do Norte), Santa Maria Madalena (Rio de Janeiro), São Francisco (Sergipe), Pederneiras (São Paulo) e Guaíba (Rio Grande do Sul)), em 2015, não tinham docente temporário e seis (Alto Alegre (Roraima), Vazante (Minas Gerais), Matipó (Minas Gerais), Santa Fé de Minas (Minas Gerais), Alto Rio Doce (Minas Gerais) e Pinto Bandeira (Rio Grande do Sul)) atingiram 100% de temporários (SEKI *et. al.,* 2017).

> Por um lado, os alunos da rede pública sofrem os efeitos do trabalho intermitente; por outro, os jovens professores enfrentam problemas sérios não apenas para encontrar emprego, como encontrar empregos condizentes com sua formação e exigências vitais mínimas. Uma larga faixa da juventude brasileira submete-se às condições precárias do trabalho docente, que começam no contrato e continuam dentro da escola. (SEKI, *et al.*, 2017, p. 948)

Dessa forma, as análises sobre as condições de trabalho docente em espaços rurais necessitam levar em consideração os impactos pedagógicos com os crescentes vínculos de contratos temporários. Seki *et al.*, (2017) sinaliza as principais consequências para a ação pedagógica desse movimento

> Não é difícil imaginar as consequências para a ação pedagógica desse movimento oscilatório: rompimento de vínculos com a equipe da escola; dificuldade de contrair vínculos com os alunos; dificuldades de elaborar planejamentos ou mesmo de escolher os materiais didáticos com os quais irá trabalhar; dificuldades de inserção nas relações familiares e comunitárias inerentes à escola; impossibilidade de construir uma carreira na rede pública de ensino; entraves para seguir com a formação, especializações e pós-graduações, pois estão fora dos planos de carreiras25; limites no amadurecimento das próprias formas de intervenção pedagógica – a lista é inesgotável! (SEKI, *et al.*, 2017, p. 952).

Basílio e Almeida (2018) desenvolvem um estudo em que identificam uma relação entre condições de trabalho de professores, incluindo seus salários, aos resultados escolares na rede estadual de ensino de São Paulo.

Os autores indicam, primeiro, o vínculo existente entre tipo de contrato e condições de trabalho. Em seguida, os tipos de contrato e o desempenho dos alunos, revelando, assim, uma correlação negativa entre os resultados escolares, representados no IDESP (Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado de São Paulo) dos três níveis de ensino (5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e os contratos de trabalho de professores substitutos estáveis. Os autores apontam também que ocorre um correlação negativa entre o nível do IDESP nesses três níveis de ensino e o acúmulo de contratos de trabalho concursados na rede estadual, o acúmulo de contratos em outra rede pública e os contratos de trabalho de professores substitutos temporários por tempo determinado

O entendimento de que o contexto de trabalho em escolas rurais é mais precário devido a um número maior de docentes com contratos temporários quando

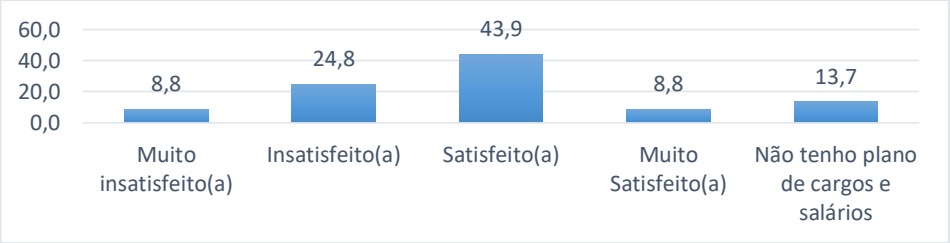
compara-se com o espaço urbano. Portanto, os dados ratificam as argumentações de que no espaço rural há mais professores temporários do que no espaço urbano, acarretando duas situações: a) uma constante rotatividade docente e b) formas de contratações precárias dos professores, muitas vezes, sem direitos trabalhistas, férias, décimo terceiro, descanso remunerado, aposentadoria, etc.

Sabe-se que a rotatividade configura-se como um desafio para a educação no contexto rural (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016), não só pela mudança constante de professores devido à incorporação e rompimentos de contratos de trabalho, mas também pela migração dos professores que fazem concurso e são nomeados para escolas rurais e quando possuem a oportunidade tentam transferências para as escolas da cidade, situação que acompanha a história da educação no espaço rural.

De acordo com Afonso, Barbosa e Pessoa (2011) a diferenciação dos contratos está associada também a diferenças com relação a remuneração e à seguridade social a que os docentes têm acesso. Esse estudo revelou que, em 2007, a remuneração média de professores vinculados às redes públicas por concurso no Brasil era 50% superior à remuneração média dos professores que não eram vinculados por concurso. Dessa forma, quando parto das evidências que no espaço rural há mais professores temporários, posso afirmar que os docentes que atuam em escolas rurais possuem uma remuneração menor do que seus colegas de profissão que estão em escolas urbanas.

No que diz respeito à progressão funcional que a carreira proporciona, a maioria dos docentes (52,7%) afirma estarem satisfeitos ou muito satisfeitos. Por outro lado, mais de um terço dos docentes (33,6%) responderam que estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos com a progressão na carreira. Outros 13,7% afirmaram não ter plano de cargos e salários (GRÁFICO 30).

GRÁFICO 30 – Distribuição percentual de professores quanto a percepção da progressão funcional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

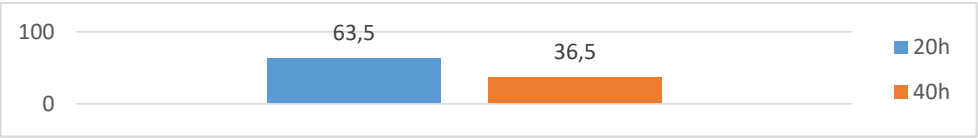


Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A carga horária de trabalho de 20 horas equivale a resposta de 63,5% dos docentes entrevistados. Já 36,5% dos professores afirmaram possuir uma carga horária de 40 horas na unidade educacional em que entrevistamos, conforme o gráfico 31.

Encontramos um cenário peculiar que diverge dos resultados encontrados por Oliveira e Vieira (2010) em que 31,3% dos docentes possuíam carga horária de trabalho até 20 horas e 62,1% possuíam carga horária entre 20 e 40 horas.

GRÁFICO 31 – Distribuição percentual de professores quanto a carga horária na unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

O salário bruto dos professores entrevistados foi classificado em seis (6) categorias, medidos em salários mínimos[13] (R$ 998,00). As informações deste *Survey* confirmam a baixa remuneração dos professores, ao tempo que mostram que há variações consideráveis nos salários (GRÁFICO 32).

A média de salário bruto é R$ 2.338,00, valor que encobre salários menores e o valor modal, que é de R$ 2.000,00. Metade dos professores entrevistados recebem entre 998,00 e R$ 2.000,00 e a outra metade tem seus rendimentos entre R$ 2.000,00 e R$ 6.100,00.

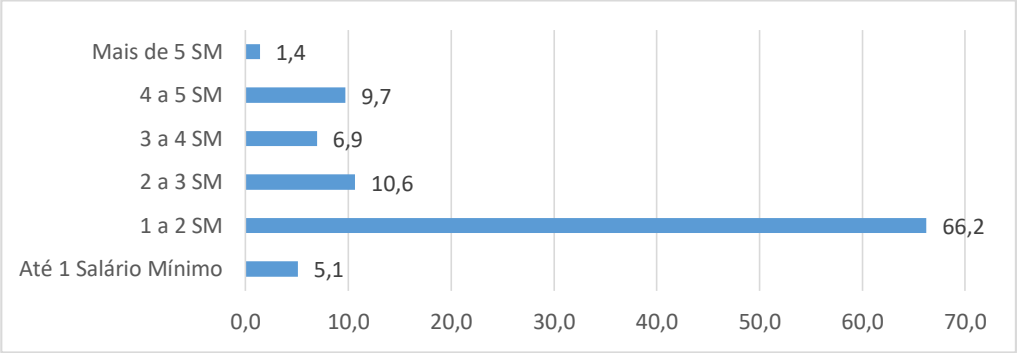
De forma geral, 81,9% dos entrevistados possuem renda de até 3 salários mínimos, sendo que 5,1% recebem até um salário mínimo, 66,2% mais de um a dois, 10,6% com mais de 2 a 3 salários mínimos. Já em relação aqueles com maiores rendimentos, 6,9% recebem de três a quatro salários, 9,7% de quatro a cinco e 1,4% acima de cinco salários mínimos (GRÀFICO 32).

Compreendo que essa variação atribuída à remuneração dos professores justifica-se em função da carreira, do contrato de trabalho, se é efetivo ou temporário,

[13] Através do Decreto 9.661 de 01 de janeiro de 2019, o valor do salário mínimo foi atualizado para R$ 998,00. Houve um reajuste de R$ 44,00 relacionado ao ano anterior. No dia 01 de janeiro de 2020 houve um reajuste e o salário mínimo foi atualizado para R$ 1.039,00.

do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas e da titulação.

GRÁFICO 32 – Distribuição dos docentes de acordo com o salário bruto em que recebem na unidade educacional pesquisada – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Noto em outros estudos (OLIVEIRA, VIEIRA, 2012) essa grande diversidade da política salarial do setor público, contudo prevalece a categoria de professores que recebem no máximo até três salários mínimos.

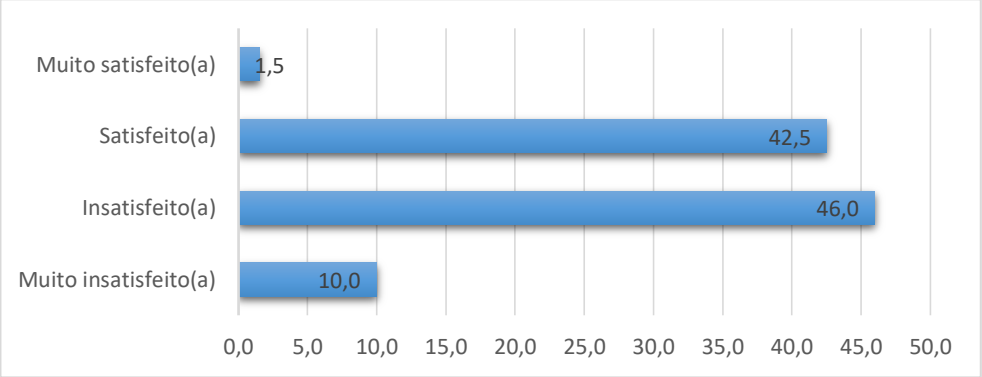
Reconheço uma série de estudos que se debruçaram a explorar a remuneração e as condições de trabalho dos docentes.

Esses trabalhos apontam que a remuneração varia em função da rede de ensino a que se vinculam os professores e também em relação à região do país em que trabalham (CAMARGO; JACOMINI, 2011). Eles revelam também que a remuneração varia ao longo do tempo, contudo, nem sempre no sentido de melhorias (CAMARGO; JACOMINI, 2011), já que os professores recebem menos do que outros profissionais com o mesmo nível de formação (ALVES; PINTO, 2011) e que o desencanto com a remuneração constitui elemento importante nos motivos pela qual uma parcela desses profissionais abandonam a docência (LAPO; BUENO, 2003). Essa literatura registra também uma intensificação do trabalho e da precarização dos contratos (SEKI *et al*., 2017; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

A satisfação com o salário recebido na unidade educacional em que trabalha foi aferido através de uma escala com 4 categorias: muito insatisfeito, insatisfeito, satisfeito e muito satisfeito.

Dessa forma, a maioria dos professores, contabilizados em 56%, estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos com a remuneração salarial. Outros 42,5% afirmaram se sentir satisfeitos com o rendimento mensal. E apenas 1,5% acusam está muito satisfeito com a remuneração, conforme gráfico 33.

GRÁFICO 33 – Distribuição dos docentes de acordo com a satisfação em relação ao salário bruto recebido na unidade educacional pesquisada – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Em relação ao grau de satisfação/insatisfação com a remuneração, há evidências científicas (OLIVEIRA, VIEIRA, 2012) apontando que a insatisfação se deve aos baixos salários, às precárias condições, à insatisfação no trabalho e ao desprestígio profissional.

Brito (2012) na tentativa de compreender melhor os motivos da satisfação/insatisfação com o salário, nos aponta que entre os motivos para a satisfação está presente a compatibilidade com a pequena dedicação ao trabalho, conformando-se com a remuneração. Por outro lado, um dos motivos para a insatisfação é que consideram incompatível com sua dedicação ao trabalho. Esse raciocínio, segundo a autora está estabelecido dentro de uma lógica moral: se invisto pouco, devo receber salário baixo, se invisto muito, devo receber salário adequado.

Diante do cenário apresentado, em que há um parcela significativa de docentes que estão insatisfeitos com a progressão funcional e com o rendimento salarial, ressaltamos a importância da consolidação de planos de carreira que tenham como premissas a inserção na profissão via concurso público de provas e títulos, a definição da remuneração com base no piso salarial profissional e o estímulo ao crescimento profissional por meio da formação continuada.

Sobre o assunto, Gomes, Nunes e Pádua (2019, p.282) afirmam

> Os planos de carreira tendem a favorecer a atratividade da profissão ao promover a articulação entre formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho (especialmente, no que se refere à remuneração e à jornada, incluindo um terço da carga de trabalho para planejamento, reuniões pedagógicas e elaboração de avaliações) e possibilidades de progressão profissional.

Outro ponto importante que noto nesta tese é que mais de dois terços dos docentes recebem até 2 salários mínimos e 44% afirmam estar satisfeitos com a remuneração. Esse sentimento de satisfação pode ser melhor compreendido quando considera-se outras realidades de trabalho no entorno da comunidade e dos municípios em que vivem os docentes.

Importante resgatar, conforme apresentado nesta tese que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) trata em sua meta 17 a valorização dos professores das redes públicas do país equiparando o seu rendimento médio com os demais profissionais com escolaridade equivalente.

Contudo, o estudo desenvolvido por Matijascic (2017) aponta que os docentes possuem uma remuneração correspondente a 70% do rendimento médio de outros profissionais com formação equivalente.

Importante notar nos discursos governamentais e nos resultados de estudos nacionais e internacionais, a centralidade que os professores assumem para o avanço da qualidade da educação. Ao mesmo tempo, a crise econômica é invocada na agenda pública para justificar a incapacidade de assegurar um nível adequado de remuneração aos professores. Essa postura, não leva em conta “[...] os efeitos negativos que esse descompromisso governamental produz no financiamento do sistema educacional e no desempenho do professor”. (BRITO, 2012, p.192).

Apesar de diferentes legislações e políticas públicas, com a intenção de promover melhorias na remuneração dos docentes, por exemplo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996a), o Fundef (BRASIL, 1996b), o Fundeb (BRASIL, 2006b) não houve concretamente a efetivação de políticas públicas de remuneração digna correspondente à valorização dos professores.

Atualmente o piso salarial do magistério é de R$ 2.557,74 (equivalente a dois salários mínimos e meio) que corresponde ao vencimento inicial dos docentes do

magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais.

TABELA 33 – Distribuição percentual de docentes em relação a carga horária semanal e a remuneração – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.

	Até 1 SM	**1 à 2 SM**	**2 à 3 SM**	**3 à 4 SM**	**4 à 5 SM**	**Acima de 5 SM**
20 horas semanais	8,4%	84,7%	6,9%	-	-	-
40 horas semanais	-	37,6%	16,5%	17,6%	24,7%	3,5%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

A partir dos dados da tabela 33 e do valor do piso salarial do magistério, posso inferir que mais de um terço (37,6%) dos docentes que trabalham 40 horas não estão recebendo sua remuneração de acordo com o piso nacional, pois afirmam receber entre 1 a 2 salários mínimos. Outro fato que nos chama atenção é que 8,4% dos professores que exercem carga horária de 20 horas semanais, também não vem recebendo sua remuneração de acordo com a lei do piso, tendo em vista que recebem até 1 salário mínimo.

É recorrente a duplicação da jornada de trabalho como forma de melhorar o padrão da remuneração, porém em muitos casos relaciona-se a um processo que afeta negativamente o exercício docente. Ao estudo sobre a possibilidade de trabalho em outras unidades educacionais soma-se a seguinte preocupação:

> O pressuposto é o de que quanto mais vínculos/escolas/turmas/disciplinas o professor tiver, maior será seu esforço para administrar e planejar o ensino e as relações com os alunos, o que pode vir a comprometer a qualidade de seu trabalho e seu equilíbrio profissional. (CARVALHO, 2018, p. 51)

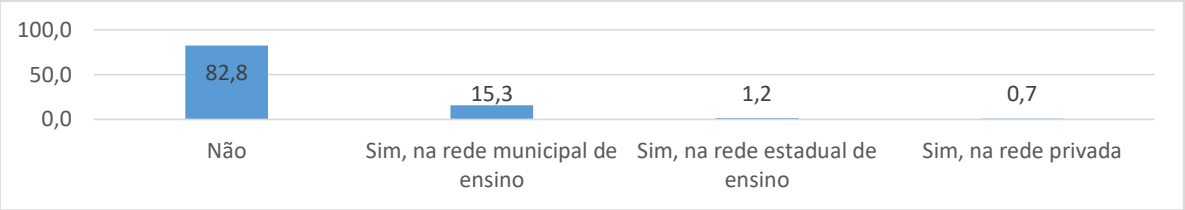
De acordo com o Censo Escolar 2017 (INEP, 2018b) cerca de 80% dos professores lecionam em uma escola e cerca de 17% trabalham em duas escolas.

Verifiquei que esses resultados aproximam-se dos dados desta pesquisa no qual 17,2% revelaram trabalhar em outra instituição educacional, conforme gráfico 34.

A grande maioria dos docentes entrevistados, cerca de 83%, afirmaram que trabalham em apenas uma escola. Sendo que 15,3% dos docentes afirmaram trabalhar em outra na rede municipal, 1,2% na rede estadual e 0,7% na rede privada.

Os docentes entrevistados no Território Piemonte da Diamantina-Bahia apresentam uma menor tendência em trabalhar em outra unidade educacional, principalmente quando comparamos com o estudo de Oliveira e Vieira (2010) quando apontam que 55% dos professores entrevistados afirmaram trabalhar apenas em 1 escola.

GRÁFICO 34 – Distribuição dos docentes quanto ao trabalho em outras instituições educacionais– Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Como vimos anteriormente, a maioria dos professores investigados atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, os dados do gráfico acima, reafirmam a tendência de que os docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em geral, lecionam em menos escolas, pois sua dedicação à turma é em tempo integral e multidisciplinar.

A tabela 34 mostra ainda que esses docentes que trabalham em outra unidade educacional possuindo o vínculo com a rede municipal, em sua maioria tem uma carga de trabalho de 20 horas e R$ 1.860,00 como média de remuneração. Já aqueles que atuam em outra escola, na rede estadual, metade possui vínculo de 20 horas e a outra metade de 40 horas e possuem uma média de remuneração de R$ 3.000,00. Por fim, aqueles docentes que atuam na rede privada possuem carga horária de 20 horas e uma média salarial de R$ 700,00.

TABELA 34 – Distribuição dos docentes quanto ao trabalho em outras instituições educacionais, a carga horária e a média de rendimento – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

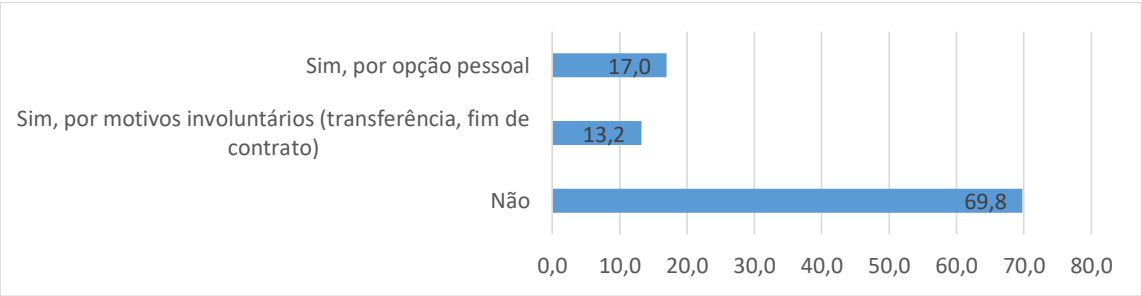
Outro vínculo funcional dos docentes	Frequência	Carga Horária		Média do rendimento mensal
		20h	40h	
Rede municipal	89%	85%	15%	R$ 1.860,00
Rede estadual	8,7%	50%	50%	R$ 3.000,00
Rede privada	4,4%	100%	0%	R$ 700,00

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Quando questionamos se nos últimos quatro anos o professor trabalhou em outra escola, a maioria (69,8%) respondeu que não. Outros 17% afirmaram que sim, contudo a mudança foi por opção pessoal e 13,2% revelaram que sim, porém por motivos involuntários, conforme aponta o gráfico 35.

A mudança da gestão do município foi o principal motivo de mudança dos docentes de escola, contabilizada em 71,25% das respostas, seguido do fechamento e/ou nucleação da escola anterior apontada por 8,75% dos professores. O difícil acesso à escola, a progressão continuada e as péssimas condições de trabalho apresentaram o mesmo percentual de respostas pelos docentes, cerca de 6,3% (TABELA 35).

GRÁFICO 35 – Distribuição dos docentes que trabalharam em outra escola nos últimos 4 anos – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

TABELA 35 – Distribuição dos docentes quanto aos motivos de ter mudado de escola – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

	Frequência	%
Mudança da gestão do município	57	71,25%
Fechamento e/ou nucleação da escola anterior	7	8,75%
Difícil acesso à escola	5	6,25%
Progressão continuada	5	6,25%
Péssimas condições de trabalho	5	6,25%
Direção da escola autoritária	4	5%
Indisciplina dos alunos	3	3,75%
Alunos desinteressados/ruins	3	3,75%
Ausência de profissionais de apoio	3	3,75%
Escola desestruturada/desorganizada	2	2,5%
Outro motivo	2	2,5%
Excesso de tarefas	1	1,25%
Problemas de saúde decorrentes do exercício profissional	1	1,25%
Falta de compromisso dos colegas professores	1	1,25%
Ambiente ruim de trabalho	1	1,25%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

O contexto de trabalho e o vínculo funcional dos professores podem ser sintetizados da seguinte forma: i) a maioria (85,6%) prestaram concurso público na rede de ensino em que estão vinculados e grande parte (71,6%) são estatutários; ii) maior parte estão no ensino fundamental, em especial nos anos iniciais; iii) possuem um tempo médio de 17 anos na educação, 15 anos em escolas rurais e apenas 6 anos em classes multisseriadas; iv) a maior parte (47,3%) ou estão insatisfeitos com a progressão funcional ou não possuem plano de cargo e salários; v) dois terços possuem carga de trabalho de 20 horas semanais e recebem entre um e dois salários mínimos; vi) mais da metade (56%) estão insatisfeitos com a sua remuneração salarial; vii) predomina com 82,8% de professores que não trabalham em outra unidade educacional; viii) um terço dos professores mudaram de escola nos últimos quatro anos; ix) o principal motivo da mudança, afirmado por 71,25% dos docentes, foi a troca de gestão do município devido as eleições municipais (FIGURA 5).

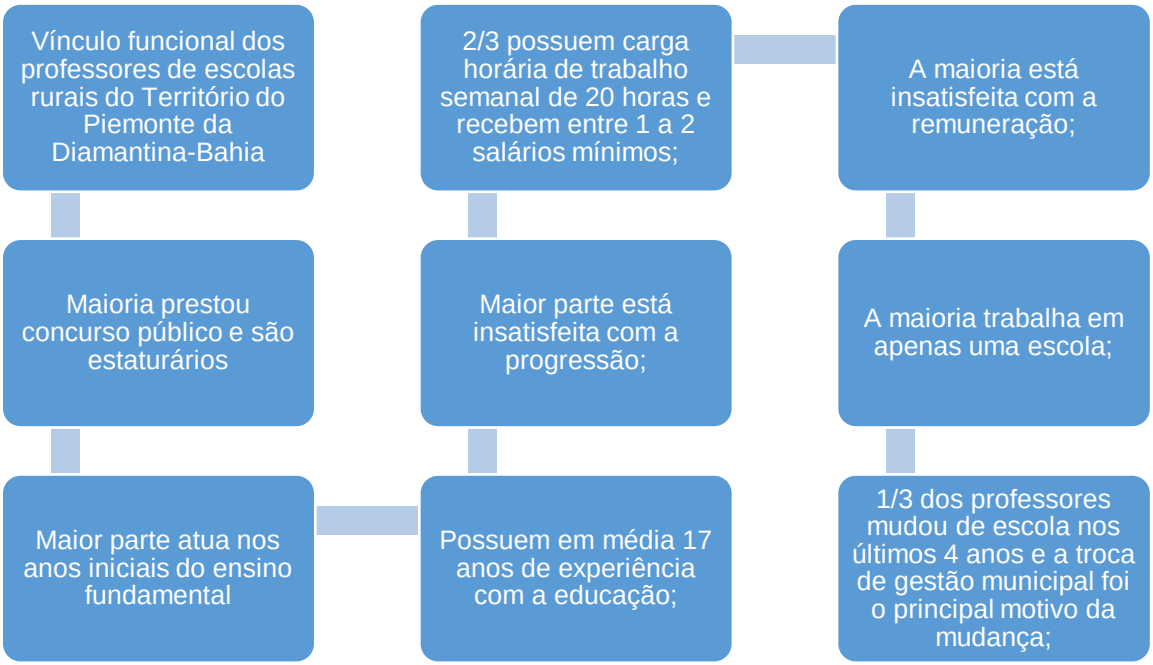


FIGURA 5 – Perfil típico do vínculo funcional dos professores das escolas rurais – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

4.4 Condições de vida

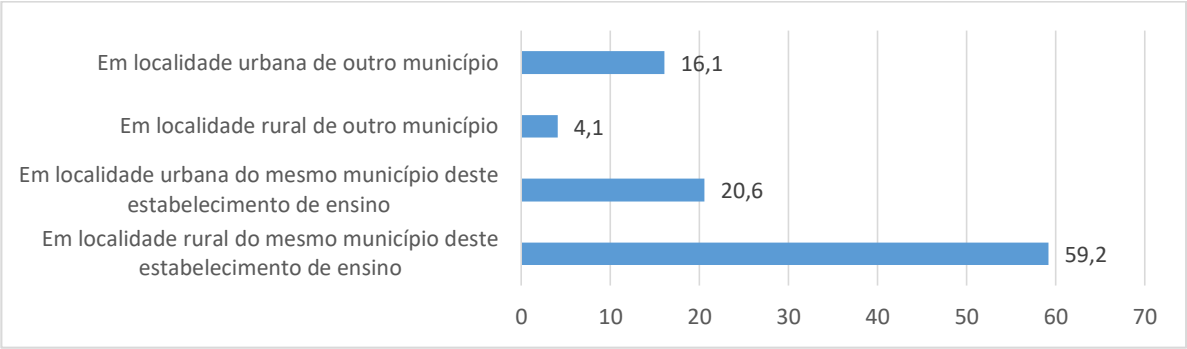
Neste tópico apresento dados referentes às condições de vida dos docentes, em particular: o local em que residem; a distância, o tempo, a hospedagem e a forma de deslocamento para as unidades educacionais; disponibilidade de auxílio para hospedagem e deslocamento; condições do veículo e das estradas; exerce atividade remunerada em outro setor não ligado à educação; quantidade de pessoas que residem na casa; rendimento total domiciliar; tempo médio gasto para locomoção entre as escolas; tempo médio disponível para almoço/jantar; as atividades que realizam no tempo de descanso.

A maior parte dos entrevistados, cerca de 80% dos docentes, mora no mesmo município da unidade educacional, sendo que 59,2% estabelecem sua residência em localidade rural e 20,6% em localidades urbanas. Apenas 20% dos professores residem em outros municípios, 16,1% moram em localidades urbanas e 4,1% em localidades rurais (GRÁFICO 36)

Os dados revelam que a maioria dos docentes estabelece suas residências em locais próximos (menos de 0,5km) das escolas em que trabalham. Essa afirmação é

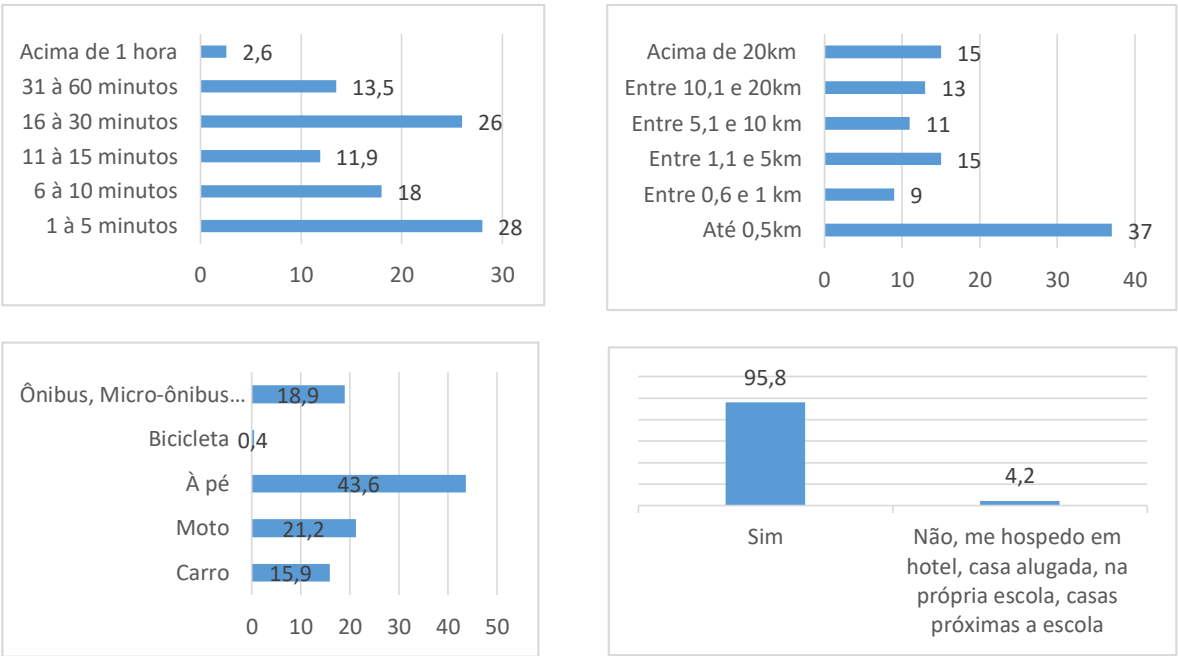
reforçada quando analiso a distância, o tempo, a hospedagem e a forma de deslocamento para as unidades educacionais (GRÁFICO 37).

GRÁFICO 36 – Distribuição dos docentes quanto ao local em que reside – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

GRÁFICO 37 – Distribuição dos docentes quanto ao tempo, à distância, a forma de deslocamento e a hospedagem – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Em relação a distância entre a residência dos docentes e a unidade educacional, a maior parte (61%) moram até 5 km. Quando analiso as categorias separadamente percebo que mais de um terço dos docentes (37%) moram até 0,5 km

da escola, seguido de 9% que moram entre 0,6 km e 1 km, 15% que moram entre 1,1 km e 5 km.

Desta forma, é compreensível que 57,9% dos docentes gastam de 1 a 15 minutos para se deslocar para a escola. Sendo que a faixa que mais representa esses docentes é a de 1 a 5 minutos com 28% deles.

Esse contexto é reforçado ainda mais quando percebo que 43,6% dos professores se deslocam a pé para as unidades educacionais em que trabalham, seguido de 21,2% que vão de moto, 18,9% que se deslocam de ônibus e vans e 15,9% de carro. É insignificante o número de docentes que se deslocam de bicicleta ou outros meios de transporte. É importante registrar que apenas 20,4% dos docentes recebem auxílio, ajuda de custo ou transporte para o seu deslocamento até a unidade educacional em que trabalha.

Por fim, no que tange à necessidade de hospedagem no dia em que trabalha, 95,8% dos professores afirmaram que retornam para sua residência e apenas 4,2% deles revelam que se hospedam em hotel, casa alugada, casas próximas a escola, dentre outros. No entanto, nenhum docente revelou que recebe auxílio, suporte ou ajuda de custo da secretaria de educação dos municípios para se hospedarem nos dias em que vão trabalhar nas escolas.

Dito isso, os dados expõem que a maioria dos docentes reside próximo da escola em que dão aula, porém os órgãos responsáveis não garantem uma política de auxílio tanto do transporte quanto da hospedagem para aqueles que necessitam utilizar esses serviços.

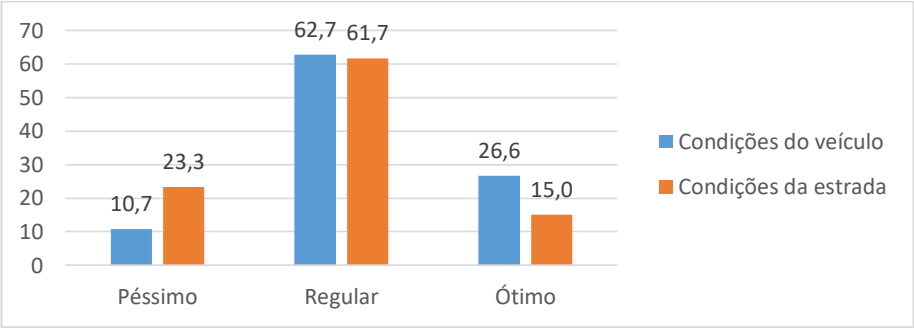
No que tange à condição da moradia dos docentes brasileiros, Matijascic (2017) aponta que é possível perceber que os professores da educação básica residem, em geral, em domicílios com melhores condições de moradia que os demais ocupados no país. Contudo, devido a insuficiência na coleta de esgoto, e a restrição no acesso à eletricidade e telefonia, os professores que residem em áreas rurais apresentam precárias condições de moradia.

No que se refere as condições de vida e trabalho do professor de escolas rurais, Hashizume e Lopes (2006) desenvolvem um estudo com docentes de escolas rurais do estado do Espírito Santo e nos revelam que além da forte presença de professores leigos, com formação essencialmente urbana, a presença do clientelismo na contratação desses profissionais, baixo índice salarial e acúmulo de funções há um sofrimento com graves problemas de transporte e moradia.

Outro conjunto de dados que contribuem para pensar sobre essas condições de vida dos docentes que se deslocam para as unidades educacionais é a condição do veículo e da estrada.

Conforme aponta o gráfico 38, a maior parte dos docentes avaliam que o veículo e a estrada estão em condições regulares, 62,7% e 61,7% respectivamente. Os docentes que avaliam as melhores condições, afirmam que são do veículo em detrimento da estrada, sendo 26,6% e 15% respetivamente. Consequentemente os professores avaliam que as estradas apresentam as piores condições do que os veículos, com 23,3% e 10,7% respectivamente.

GRÁFICO 38 – Distribuição dos docentes quanto a percepção das condições do veículo e da estrada que utilizam para dar aula na unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Furtado (2004) apontou o cenário de precariedade vivenciado pelos docentes atuantes no espaço rural brasileiro nos alertando sobre a dificuldade dos professores e alunos de acesso aos estabelecimentos de ensino.

> Além da baixa qualificação e salários inferiores, eles enfrentam a sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função da inexistência ou precariedade das estradas, falta de transporte e falta de ajuda de custo para a sua locomoção. Alguns deslocam-se de bicicleta, outros à pé do seu local de moradia, percorrendo quilômetros de distância, no sol causticante do Nordeste. (FURTADO, 2004, p. 64)

Sousa (2015) aponta o cenário de precariedade no acesso à escola por parte dos professores e dos alunos,

> Outro ponto que destaca bastante na entrevista é o acesso à escola, seu local de trabalho. Até hoje precisa ficar na comunidade onde ensina, pois não tem transporte para 'ir e voltar'; além do mais, as estradas não são boas e 'quando chove é uma dificuldade imensa'. Os alunos que precisam de transporte para chegar à escola ficam até uma semana, 15 dias sem frequentar as aulas. (SOUSA, 2015, p. 135)

As atividades dos professores entrevistados são predominantemente voltadas para a área da educação, uma vez que 90% não realizam algum tipo de atividade remunerada em outro setor não ligado à educação, conforme a tabela 36. Apenas 10% dos professores afirmam exercer tais atividades.

TABELA 36 – Distribuição dos docentes que exercem atividade remunerada em outro setor não ligado à educação – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

	% Docentes
Exerce atividade em outro setor não ligado à educação	
Sim	10
Não	90
Rendimento bruto mensal	
Até 1 salário mínimo	50
Entre 1 e 2 salários mínimos	50
Tipo de atividade que exerce em outro setor não ligado à educação	
Atividades agrícolas	46,2
Comércio e vendas	34,6
Proprietário e empresário	7,7
Produção artística	7,7
Prestador de serviço	3,8

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de dados CTDPRTPD, 2020.

Reconheço um contexto de predominância da atividade de docência dos professores semelhante a resultados de outros estudos no Brasil (BRITO, 2012; ALVES; PINTO, 2011). Oliveira e Vieira (2010) afirmam que 87% dos docentes não realizam algum tipo de atividade remunerada em outro setor não ligado à educação.

Ao investigarmos o rendimento bruto mensal dessas atividades remuneradas em outro setor não ligados à educação, verificamos que metade (50%) dos docentes possuem rendimentos de até 1 salário mínimo e a outra metade (50%) possuem rendimentos de 1 a 2 salários mínimos (TABELA 37).

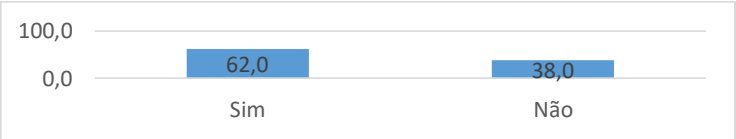
Oliveira e Vieira (2010) apontam que 27% dos professores da educação básica que exercem atividades em outros setores não ligados à educação, recebem até 1 salário mínimo e 25% deles recebem entre 1 e 2 salários mínimos. Neste estudo, identifico que 48% dos professores entrevistados possuem rendimentos em outras faixas que são superiores a 2 salários mínimos, algo que não ocorreu em nosso estudo.

Outro dado que se sobressai na análise da tabela 36 é que predomina o exercício de atividades agrícolas, apontado por 46,2% dos docentes. As atividades de comércio e vendas foram apontadas por 34,6% dos professores. Proprietários e empresários e produção artística foram sinalizados por 7,7% dos docentes respectivamente, e apenas 3,8% dos professores sinalizaram atividades de prestação de serviço.

Observo nos dados apresentados a existência de pluriatividade familiar, denominada por Graziano da Silva (1999), que se constitui da crescente estratégia que a população rural tem utilizado, no nosso caso os professores rurais, se inserindo em atividades não-agrícolas, ou seja esses indivíduos combinam atividades agrícolas e não-agrícolas para complementar a renda da família.

Essa situação ratifica que no espaço rural há referências simbólicas diversas, produzindo através do globalismo e localismos, identidades e territorialidades híbridas e fluidas (MOREIRA, 2005). Dessa forma, a partir dos dados, destaco as transformações econômicas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas que ocorreram nos espaços rurais, é influenciado pelo paradigma da natureza que rege os modos de vida em espaços rurais, sobretudo nos momentos de tempo livre.

GRÁFICO 39 – Distribuição dos docentes quanto ao principal provedor da família – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Ao explorar o contexto familiar dos professores que atuam nas escolas rurais do território investigado, verifiquei que 62% são os principais provedores de renda em suas residências, conforme gráfico 39.

Quando comparo com outras pesquisas, observo um percentual maior de docentes provedores de renda em suas famílias do que nos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio Grande do Norte e Santa Catarina. Apenas o estado do Pará apresentou dados semelhantes a este estudo (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

Resultado semelhante ao nosso estudo é apontado na pesquisa de Matijascic (2017) no qual afirmam que cerca de 72% dos professores das escolas rurais são as pessoas de referência na família.

Encontrei um cenário peculiar nas escolas rurais em que as mulheres docentes representam uma parcela maior de pessoas de referência responsáveis de serem as provedoras da família. Isto se explica pelo fato de a presença feminina ser elevada entre os professores e de essa fonte de renda ser a maior do domicílio.

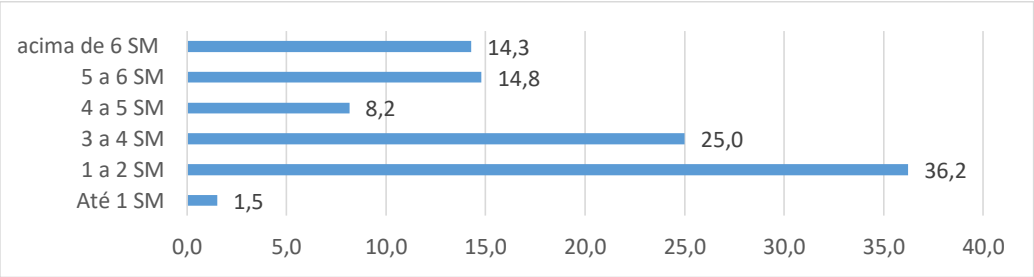
Algo que chamou atenção na análise dos dados é que um percentual significativo de docentes mulheres, em torno de 25%, afirmaram não ser a principal provedora da renda familiar, mesmo que seu rendimento represente a maioria do rendimento familiar. Essa situação incorpora marcas de uma sociedade machista, ao tempo que também determina um cenário em transformação.

Matijascic (2017) revela que houve um aumento muito expressivo da proporção de mulheres chefes de família e em alguns casos o salário da mulher é a única renda da família (NEVES; SELLIGMAN, 2001). Contudo, esse cenário apresenta-se em um contexto de tensão em que a mulher possui uma inserção profissional mais frágil e é colocada em posição de inferioridade no contexto familiar, embora essa situação esteja se revertendo, conforme apontam os dados deste trabalho.

Se levar em consideração a renda familiar dos professores, isto é, a soma dos rendimentos de todas as pessoas da casa, verificamos que 36,2% possuem renda de 1 a 2 salários mínimos e 25% de 3 a 4 salários mínimos, dado que difere da pesquisa de Brito (2012) que encontrou 18,2% até 4 salários mínimos. Percebo também que 29,2% dos professores possuem renda familiar maior do que cinco salários mínimos, ocorrendo também uma sub-representação quando comparamos a pesquisa de Brito (2012) (GRÁFICO 40).

Alguns destaques em relação à renda bruta familiar dos professores: a) é preocupante, mesmo em pequena proporção, que 1,5% dos professores possuem uma renda familiar de até 1 salário mínimo; b) R$ 3.000,00 foi o valor mais frequente nas respostas dos professores; c) o menor valor foi correspondente a R$ 900,00; d) e o maior valor foi R$ 13.000,00.

GRÁFICO 40 – Distribuição dos docentes quanto a renda salarial bruta da família – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Ainda sobre o contexto de vida dos professores, verifiquei na tabela 37 a quantidade de pessoas que vivem na residência dos docentes, o tempo para se deslocar entre as escolas e o tempo disponível para almoço/janta.

TABELA 37 – Estatística descritiva da quantidade de pessoas na residência, da renda bruta familiar, tempo para se deslocar entre as escolas e tempo disponível para almoço/jantar – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.

	Média	**Mediana**	**Mínimo**	**Máximo**	**Moda**
Pessoas que vivem na residência	4	4	1	9	4
Tempo para se deslocar entre as escolas	47 minutos	30	2	630	20
Tempo disponível para almoço/jantar	60 minutos	60	10	165	60

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

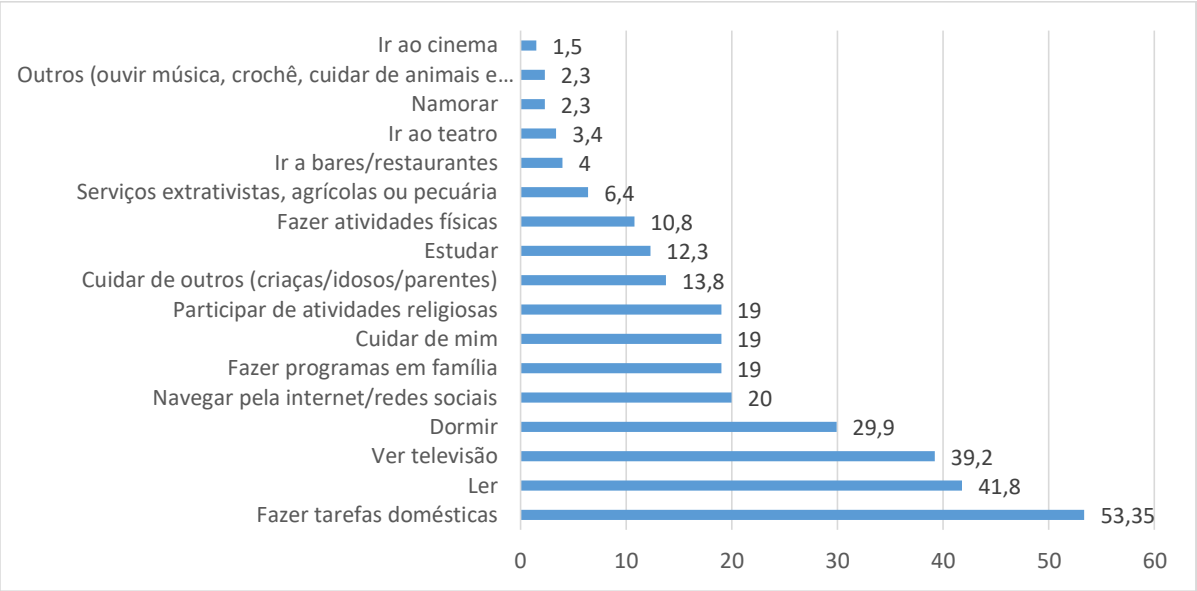
Em média residem quatro pessoas na casa dos docentes, variando com o mínimo de 1 e o máximo de 9 pessoas.

O tempo que os professores gastam em média para se locomover entre as unidades educacionais (nesse caso avalio os dados apenas daqueles docentes que trabalham em mais de uma escola) é de 47 minutos. Porém, há docentes que gastam 2 minutos (menor tempo) e outros que gastam 9 horas (maior tempo). Contudo, 20 minutos é o tempo mais frequente nas respostas dos professores (moda).

Em relação ao tempo disponível para almoçar/jantar (nesse caso avaliamos os dados dos docentes que trabalham mais de meio período/turno), noto que 60 minutos foi o tempo médio. Porém, há docentes que gastam 10 minutos (mínimo) e outros que

gastam 3 horas (máximo). De maneira geral, 20 minutos foi o tempo mais frequente nas respostas dos professores (moda).

GRÁFICO 41 – Distribuição dos docentes quanto as atividades realizadas em seu tempo de descanso – Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

A atividade que os professores mais costumam realizar em seu tempo de descanso é fazer tarefas domésticas, que engloba 53,3% dos entrevistados (GRÁFICO 41). Em seguida, aparece a leitura, ver televisão e dormir, com 41,8%, 39,2% e 29,9% dos entrevistados respectivamente. Navegar nas redes sociais, fazer programas em família, cuidar de si e participar de atividades religiosas apresentaram uma frequência de 20% cada uma.

Cuidar de outras pessoas, estudar, fazer atividades físicas, realizar serviços agrícolas, extrativistas e de pecuária, ir a bares e restaurantes, ir ao teatro, namorar, ir ao cinema e outros, foram as categorias abordadas menos recorrentes.

Oliveira e Vieira (2010) revelaram que programas em família foi a atividade mais comum entre os docentes entrevistados, seguida das atividades de leitura, realização de tarefas domésticas e descanso.

Percebo nesses dados as marcas de uma sociedade estruturalmente machista, pois a maioria desses docentes que afirmaram realizar as atividades domésticas são

mulheres. Esse acúmulo de atividades acarreta uma sobrecarga na condição da mulher/professora/mãe.

No entanto, nos preocupa o fato de que mais da metade dos docentes afirmam utilizar o tempo livre para realizar tarefas domésticas, 39,2% ver televisão e 29,9% dormir. Esses dados são preocupantes se constituindo um alerta levando-nos a inferir que parte da categoria docente está cansada a ponto do lazer se resumir em recuperar o sono e as energias para trabalhar, simplificando seu lazer a uma opção doméstica.

Portanto, quando comparamos com as condições de vida do restante da população ocupada no país, as condições dos professores são melhores.

> Isso se deve ao fato de os níveis de remuneração da população ocupada serem, em média, um tanto inferiores aos dos professores, o que implica problema de inserção no mercado de trabalho, cuja resultante é a precária condição de trabalho. Ainda assim, a importante presença de professores em domicílios com renda *per capita* inferior a 0,5 SM requer atenção. As dificuldades de renda evocadas pela Meta 17 do PNE também se refletem em uma baixa condição de pessoa de referência e podem afetar uma menor propensão a ter filhos, embora este assunto envolva questões ainda mais complexas. Por fim, sob o prisma demográfico, mas com efeitos importantes sobre o mercado de trabalho, a dominância da condição feminina é um fator importante e a baixa presença de negros entre os professores da educação básica requer atenção. (MATIJASCIC, 2017, p. 17)

Um aspecto importante que merece ser destacado no que diz respeito as condições de vida dos docentes que atuam em escolas rurais é a dinâmica de deslocamento entre residência e escola que em alguns casos motiva o afastamento desse professor da vida familiar. Essa situação foi descrita por Sousa (2015) ao coletar narrativas de professoras de classes multisseriadas no Território de Identidade do Baixo Sul na Bahia, em que a autora apresenta um excerto de uma docente que reflete muito bem esse distanciamento familiar, bem como da vida vivida em sua comunidade, a saber:

> Ela tem 01 (um) filho e, durante vários momentos na entrevista, se emociona com lembranças sobre os anos que a docência impossibilitou-lhe de acompanhar o desenvolvimento do mesmo. Numa atitude de falar de si sem perder de vista o coletivo, diz que quando chega em casa, ‘é tanta coisa, que você não tem nem tempo de pegar um caderno do seu filho e olhar e tentar fazer com o seu próprio filho o que você faz com os filhos dos outros’. Ainda sobre essa questão do afastamento da professora da vida familiar [...] representa

> as professoras que saem das suas casas na cidade muito cedo para trabalharem no meio rural, retornando só à noite. Saem com a ‘cidade apagada’ e voltam com ‘tudo fechado’, o que simboliza o fato de não viverem a cidade nesse período da docência, de não viverem a vida familiar por cerca de 200 dias do ano. (SOUSA, 2015, p. 124-125)

Desse modo, esboçamos uma caracterização das condições de vida dos professores que atuam nas escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, a saber: a) a maioria mora no mesmo município e em localidades rurais; b) a maior parte dos docentes moram a uma distância de até 5 km das unidades educacionais; c) mais da metade dos professores gastam de 1 à 15 minutos para se deslocarem entre suas residências até as escolas; d) o deslocamento a pé é a forma mais frequente entre os docentes, com cerca de 43;6% das respostas; e) um pequeno percentual, em torno de 20,4% dos professores afirmam que recebem algum auxílio ou suporte para o transporte; f) predominantemente os professores retornam para suas residências no mesmo dia em que trabalham, porém aqueles que necessitam se hospedar revelam que não recebem auxílio dos órgãos responsáveis; g) a maioria dos professores avaliam regularmente o estado dos veículos e das estradas, contudo aqueles que pior avaliam elegem as estradas e os que melhor avaliam escolhem os veículos; h) grande parte, 90 % do total, exercem atividades predominantemente na educação; i) metade dos professores que exercem atividades em outro setor não ligados à educação recebem em média até 1 salário mínimo, a outra metade recebe entre 1 e 2 salários; sendo que a maioria desenvolvem atividades agrícolas; j) a maioria são os principais provedores da renda familiar e um terço dos docentes possuem essa renda bruto entre 1 a 2 salários mínimos; l) em média moram 4 pessoas em suas residências; m) gastam em média 47 minutos para se deslocarem entre uma escola e outras e 60 minutos para almoçar/jantar; n) a maioria dos professores realizam tarefas domésticas em seu tempo de descanso (FIGURA 6).

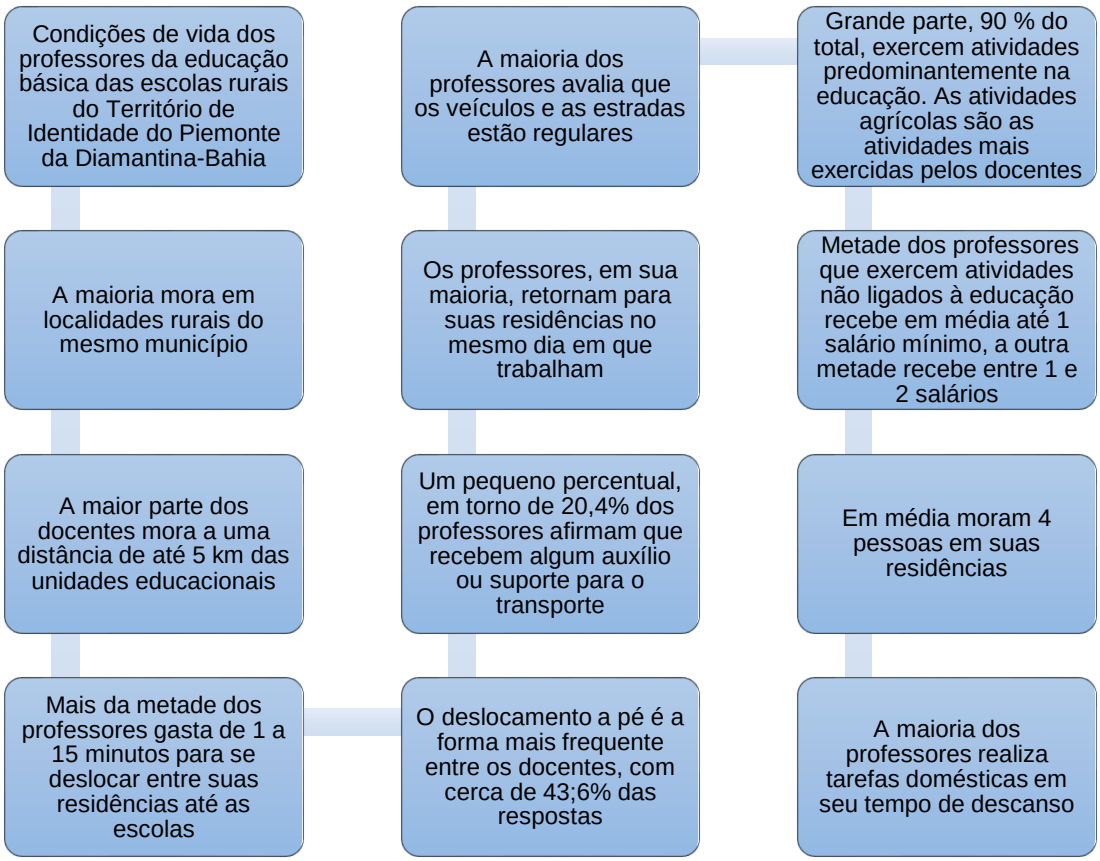


FIGURA 6 – Contexto de vida dos professores da educação básica das escolas rurais – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

4.5 Atividades de docência e suas relações com as condições de trabalho

Neste tópico desenvolvo uma análise sobre as respostas dos professores acerca da percepção sobre as atividades docentes e as condições de trabalho nas unidades educacionais.

Importante destacar que as escolas rurais do Estado da Bahia funcionam, em sua maioria (65%), sem sedes com anexo. No Território Piemonte da Diamantina há um percentual ainda maior em que cerca de 90% das escolas da amostra da pesquisa funcionam sem salas e/ou turmas anexadas em outra unidade educacional. Essas escolas dotadas de administração própria, gozam de certa autonomia administrativa, facilitando o acesso às principais políticas públicas direcionadas para a educação básica.

TABELA 38 – Distribuição da quantidade de horas dedicadas a atividades de docência na unidade educacional e em outra unidade educacional em que os professores atuam – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.

	Na escola		**Em outra escola**	
	20h	**40h**	**20h**	**40h**
Média do tempo de trabalho semanal em atividades de interação com os educandos	17h	33h	18h	34h
Média do tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos na unidade educacional	3h	7h	5h	12h
Média do tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos em casa	6h	9h	7h	11h

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Na unidade educacional em que realizei a entrevista, os docentes que possuem uma carga horária semana de 20 horas afirmam que 17h são utilizadas em interação com os educandos, já aqueles que possuem 40 horas afirmam utilizar 33 horas em contato direto com os estudantes/crianças. Quando analisei a carga horária em outra escola, identifico que tanto para os docentes que possuem 20 horas quanto para os que possuem 40 horas há um aumento na média de horas destinadas a interação com os educandos (TABELA 38).

Ao verificar o tempo de trabalho semanal sem interação com os educandos na unidade educacional, pude perceber que os docentes que possuem 20 horas, costumam utilizar 3 horas sem interação com os estudantes/crianças já os docentes que possuem 40 horas utilizam 7 horas. Verifiquei também que para esse mesmo item as médias do tempo de trabalho em outra escola são maiores, tanto para os professores que possuem 20 horas (5 horas sem interação) quanto para aqueles que possuem 40 horas (12 horas sem interação).

Outro elemento que aferi entre os docentes pesquisados foi o tempo de trabalho semanal sem a interação com os educandos em casa e sobre esse assunto os professores que trabalham 20 horas por semana afirmam que utilizam 6 horas semanais trabalhando em casa já aqueles docentes que trabalham 40 horas revelam que gastam 9 horas de trabalho em casa. Observei também que as médias para esse tópico são maiores quando analiso o vínculo com a outra escola, sendo que os

professores que trabalham 20 horas afirmam utilizar 7 horas de trabalhos semanais em casa e os docentes que trabalham 40 horas afirmam utilizar 11 horas.

Os dados desta tese corroboram com os resultados de Oliveira e Vieira (2010) no qual afirmam que uma grande parte dos professores levam atividades da escola em que lecionam para fazer em casa, sendo que 47% dos entrevistados sempre levam e outros 24%, frequentemente. As autoras apontam ainda que esses professores gastam em média 7 horas realizando essas atividades.

Sousa (2015) afirma que as professoras multisseriadas, com carga horária de 40 horas, gastam em média 12 horas com atividades docentes fora do estabelecimento de ensino.

Diante dos dados da tabela 38 é possível afirmar que a medida em que aumenta a carga horária dos docentes também é aumentado a quantidade de horas de trabalho em casa, acarretando uma maior intensidade de trabalho.

O Inep sistematiza um indicador denominado média de horas-aula que nos auxilia na compreensão mais específica e profunda das condições de trabalho dos docentes. Quando analiso especificamente a média das horas de aula diária dos docentes de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, verifico uma prevalência maior de horas na creche sobre as demais etapas (TABELA 39).

TABELA 39 – Média de horas-aula diária dos docentes de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia de acordo com a etapa da educação básica - 2018.

	Educação infantil		**Ensino Fundamental**	
	Creche	**Pré-escola**	**Anos iniciais**	**Anos finais**
Caém	8,3	3,7	3,7	4,5
Jacobina	9	5	4	4,4
Miguel Calmon	3,8	3,8	3,9	4
Mirangaba	7,5	4,9	4	4
Ourolândia	8,8	3,8	6,2	4,8
Saúde	6,5	4	3,9	4,4
Serrolândia	9	6,6	4	4
Umburanas	4	4	4	4,3
Várzea Nova	-	4	4	4,5

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Os dados da tabela 39 revelam mais uma vez a heterogeneidade no interior do território, pois evidenciam que mesmo dentro das escolas rurais há grandes diferenças entre elas.

Na creche e pré-escola, os municípios de Caém e Serrolândia apresentaram as maiores médias de horas-aula diária do território. Por outro lado, os docentes de Miguel Calmon registraram a menor média. Importante registrar que não há oferta da creche no município de Várzea Nova, por isso não há dados.

Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental o município de Ourolândia apresenta a maior média de horas-aula diária, com 6,2 horas e 4,8 horas, respectivamente. Porém, Caém nos anos iniciais e Umburanas nos anos finais registraram as menores médias de hora-aula diárias, com 3,7 horas e 4,3 horas, respectivamente.

É importante registrar que a hora-aula diária tem relação com a carga horária de trabalho de cada docente, nesse sentido, professores com carga horária mais elevada terão maiores médias de aula por dia.

A tabela 40 apresenta especificamente a quantidade de horas destinadas para diferentes atividades desenvolvidas pelos professores.

Verifiquei que a avaliação dos estudantes é aquela atividade em que os professores gastam a maior quantidade de horas, com 5,62 horas, seguido de planejamento individual fora da escola, com 5,57 horas e planejamento individual na escola, com 4,87 horas.

A comunicação com os familiares foi a atividade com a menor quantidade de horas dedicadas semanalmente pelos professores entrevistados, com 1,73 horas. Os professores afirmaram que utilizam em média nas atividades de trabalho em equipe e discussão com os colegas, a participação na gestão escolar e o trabalho administrativo, 2,79 horas, 2,20 horas, 2,14 horas, respectivamente.

A tabela 40 reforça a tendência de ampliação do trabalho docente, pois cada vez mais os professores necessitam dedicar tempo de trabalho para atividades de gestão e trabalhos administrativos.

TABELA 40 – Estatística descritiva da quantidade de horas relacionadas com algumas atividades desenvolvidas pelos professores na última semana letiva completa – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.

	Média	**Mediana**	**Moda**	**Desvio Padrão**	**Mínimo**	**Máximo**
Planejamento individual na escola	4,87	4	4	4,097	0	28
Planejamento individual fora da escola	5,57	4	2	5,283	0	40
Trabalho em equipe e discussão com os colegas	2,79	2	2	3,264	0	40
Avaliação dos estudantes	5,62	4	4	6,016	0	40
Participação na gestão escolar	2,20	1	1	4,450	0	28
Trabalho administrativo	2,14	1	2	3,755	0	28
Comunicação com os familiares	1,73	1	1	2,951	0	20
Envolvimento extracurriculares	1,86	1	3	2,991	0	20

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Sousa (2015) analisando as condições de trabalho de professores de escolas rurais do Território do Baixo Sul da Bahia, revela através da narrativa de uma docente como tem se dado essa sobrecarga de trabalho na vida dos docentes,

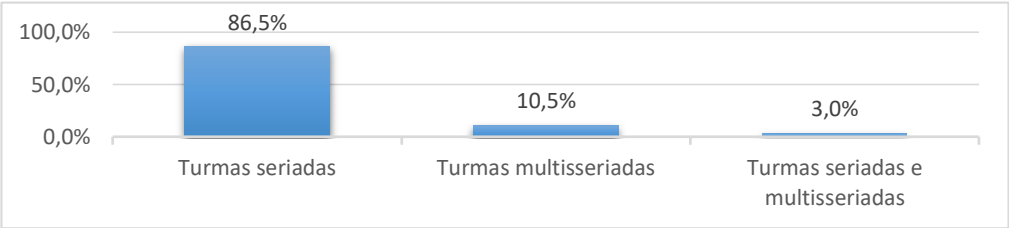
> Carolina tem clareza sobre a sobrecarga de trabalho, ampliada nas últimas décadas, com os avanços e ‘os novos métodos de ensino, as práticas pedagógicas’. ‘Então, infelizmente a gente tem que tá abrindo mão do nosso tempo, eu digo sempre assim é: *‘eu não trabalho 40 horas semanais, eu trabalho 24 horas por dia’*, porque a gente já dorme, principalmente pra gente que trabalha na zona rural, a gente ainda bem não dorme já tem que *tá*, acordar muito cedo’. (SOUSA, 2015, p. 125)

Importante notar que essa sobrecarga e intensificação do trabalho docente acarreta a falta de tempo para descanso, beber água, tomar um café e até mesmo participar de um processo de formação, conforme sinaliza Apple (1999)

> [...] a intensificação constitui uma das formas de corrosão mais tangíveis das condições de trabalho dos professores. Existem muitos sintomas, desde o mais insignificante ao mais complexo – desde não ter tempo algum, nem sequer para ir à casa de banho, tomar uma chávena de café, descansar, até ter uma ausência total de tempo para se manter informada da sua área [...]. (APLLE, 1999, p. 119)

A maior parte dos professores (86,5%) atua exclusivamente em turmas seriadas. Cerca de 10,5% dos docentes afirmaram que atuam exclusivamente em turmas multisseriadas. E apenas 3% dos entrevistados revelam que trabalham em turmas seriadas e multisseriadas, conforme aponta o gráfico 42.

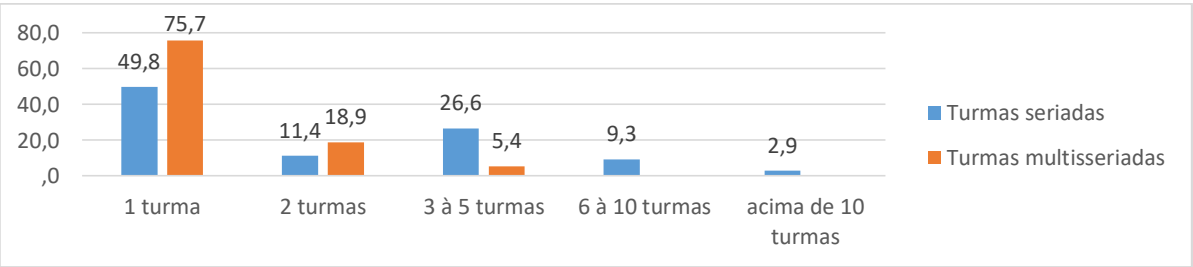
GRÁFICO 42 – Distribuição dos docentes quanto ao tipo de turma que trabalham – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

No que tange a quantidade de turmas em que cada docente atua, identifiquei que cerca de metade (49,8%) dos professores que atuam em turmas seriadas possuem apenas uma turma, seguido de 26,6% que afirmam possuir de 3 a 5 turmas. Apenas 2,9% desses professores afirmaram ter mais de 10 turmas, conforme o gráfico 43. Por outro lado, os docentes que atuam em turmas multisseriadas predominantemente (75,7%) possuem uma turma, seguido de 18,9% duas turmas e 5,4% três à cinco turmas.

GRÁFICO 43 – Distribuição dos docentes em relação a quantidade de turmas seriadas e multisseriadas que possui na escola em que foi entrevistado – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Quando avanço a análise para a distribuição dos docentes por etapa da educação básica, verifico que predomina entre aqueles que atuam na educação infantil a obtenção de uma turma, seja para os professores de turmas seriadas (82,2%) ou para aqueles de turmas multisseriadas (81,3%). A diferença mais significativa se dá para o percentual de professores que possuem entre 3 a 5 turmas, pois entre os docentes que trabalham em turmas seriadas apenas 2,7% afirmam tal resposta, em detrimento dos 6,3% dos entrevistados das turmas multisseriadas (TABELA 41).

Os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental também possuem em sua maioria uma turma, sendo 64,3% professores de turmas seriadas e 79,6% professores de turmas multisseriadas.

Já a maioria dos professores dos anos finais do ensino fundamental afirmam possuir entre 3 a 5 turmas, sendo 66% de docentes de turmas multisseriadas e 58,7% de turmas seriadas.

TABELA 41 – Distribuição dos docentes em relação a quantidade de turmas seriadas e multisseriadas que possui na escola em que foi entrevistado – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.

		Educação Infantil	**Ensino Fundamental**	
			Anos inicias	Anos finais
Docentes de turmas seriadas	Uma turma	82,2%	64,3%	12,5%
	Duas turmas	15,1%	17,3%	1,9%
	De 3 a 5 turmas	2,7%	14,3%	58,7%
	De 6 à 10 turmas	-	2%	20,2%
	Acima de 10 turmas	-	2%	6,7%
		Educação Infantil	**Ensino Fundamental**	
			Anos inicias	Anos finais
Docentes de turmas multisseriadas	Uma turma	81,3%	79,6%	11%
	Duas turmas	12,5%	19,2%	13%
	De 3 a 5 turmas	6,3%	3,8%	66%
	De 6 à 10 turmas	-	-	-
	Acima de 10 turmas	-	-	-

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

No que tange ao número de alunos por turma, observei que a média dos alunos dos docentes que trabalham em turmas seriadas é de 21 estudantes/crianças, por outro lado os docentes que trabalham em turmas multisseriadas possuem uma média de 14 estudantes/crianças por turma, conforme a tabela 42.

Em relação ao percentual de professores que em suas turmas trabalham com crianças com deficiência, verifico uma semelhança nos dados dos docentes de turmas seriadas e multisseriadas, com 25% e 23%, respectivamente.

Contudo, quando olho para o fato de possuir apoio nas atividades escolares para acompanhar esses estudantes/crianças é perceptível que os professores das turmas multisseriadas possuem um menor apoio, pois apenas 34,5% de seus professores afirmaram existir, em detrimento de 61,25% dos docentes que atuam em turmas seriadas.

TABELA 42 – Distribuição dos docentes de acordo com a média de alunos, o fato de trabalharem com alunos com deficiência e apoio para acompanhar alunos com deficiência – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.

	Docentes de turmas seriadas	**Docentes de turmas multisseriadas**
Média de alunos por turma	21	14
Possui alunos com deficiência	25%	23%
Possui apoio para acompanhar os alunos com deficiência	61,5%	34,5%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

O Inep possui um indicador educacional que possibilita acompanhar a média de alunos por turma em toda a educação básica.

A tabela 43 apresenta de forma detalhada a média de alunos na educação infantil e no ensino fundamental dos municípios que constituem o Território Piemonte da Diamantina. Essas diferenças demarcam mais uma vez a disposição variada que é a oferta da educação básica em contextos rurais.

Verifiquei que as médias de alunos apresentam variações a depender do município e da etapa da educação básica. Há uma tendência de que existam mais alunos por turma no ensino fundamental do que na educação infantil. Dessa forma, os docentes que trabalham em etapas mais avançadas conduzem um número maior de estudantes, com a consequentemente intensificação do seu trabalho.

TABELA 43 – Média de aluno por turma da educação básica de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, 2018.

	Educação infantil	Ensino fundamental
Caém	17,8	17,8
Jacobina	16,8	22,7
Miguel Calmon	17,9	19,2
Mirangaba	17,2	18,8
Ourolândia	13	17,8
Saúde	11,4	16,8
Serrolândia	13,8	17,6
Umburanas	16,3	17,8
Várzea Nova	17,8	16,5

Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Analisando apenas os docentes que trabalham em turmas com alunos que possuem deficiências, a tabela 44 revela que as atividades específicas que executam.

TABELA 44 – Distribuição dos docentes em relação as atividades específicas mais importantes no desenvolvimento do trabalho com as crianças/jovens com deficiência – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.

Atividades específicas que executam	% em relação ao total de respostas
Adaptação das atividades propostas aos estudantes/crianças	34,3%
Adaptação e produção de materiais	20,9%
Cuidados e higiene	12%
Reforço pedagógico	12%
Acompanhamento da criança em atividades específicas no interior da unidade educacional (aula de educação física, etc.)	8,9%
Avaliação da criança com deficiência	7%
Acompanhamento da criança a outros locais da unidade educacional (banheiro, refeitório, parque, etc.)	6,7%
Apoio para a alimentação	4,5%
Acompanhamento da criança em atividades específicas em outros locais (consultas médicas, etc.)	3,7%
Nenhuma atividade específica	3,4%
Outras atividades	1,2%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

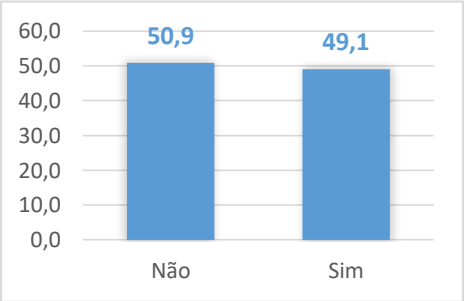
A adaptação das atividades propostas aos estudantes/crianças é a ação mais executada entre os professores, equivalente a 34,3% dos entrevistados, seguida pela atividade de adaptação e produção de materiais, com 20,9% dos professores da pesquisa e cuidados e higiene e reforço pedagógico, com 12% cada.

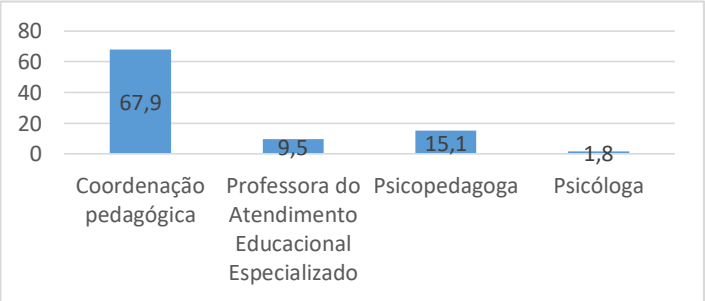
Importante salientar que um número pequeno (3,4%) dos professores aponta que não realizam nenhuma atividade específica com esses estudantes. A atividade específica com o menor percentual de respostas dos professores foi acompanhamento da criança em atividades específicas em outros locais (consultas médicas, etc.), com 3,7% dos entrevistados.

Os professores que realizam atividades específicas com estudantes/crianças com deficiência, em sua maioria (50,9%) não recebem nenhuma orientação específica para essas atividades, conforme aponta o gráfico 44.

Quando questionados sobre qual profissional orienta suas atividades com os estudantes/crianças com deficiência, a maioria dos entrevistados (67,9%) afirma que é o(a) coordenador(a) pedagógico, seguido do(a) psicopedagogo(a), com 15,1%, do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado-AEE, com 9,5% e do(a) psicólogo(a), com 1,8% (GRÁFICO 44).

GRÁFICO 44 – Distribuição dos docentes que recebem alguma orientação para a realização das atividades com as crianças/jovens com deficiência – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.



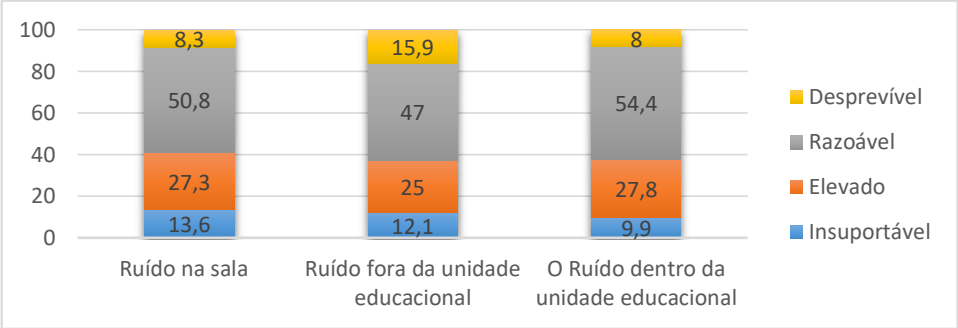


Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Nesta seção, abordei também a avaliação dos professores sobre as condições de trabalho na unidade educacional. Dessa forma, questionei os professores sobre as condições dos ruídos, ventilação, iluminação, equipamentos, salas e demais espaços dentro e fora do ambiente educacional.

A avaliação dos professores dos aspectos relativos às condições de trabalho da unidade educacional em que trabalham é apresentado no gráfico 45, no que diz respeito à exposição a ruídos. Considero nesta pesquisa o ruído dentro da sala de aula, o ruído fora da sala de aula e o ruído fora da unidade educacional.

Gráfico 45 – Avaliação dos professores em relação aos ruídos percebidos nas unidades educacionais – Território Piemonte da Diamantina – Bahia.



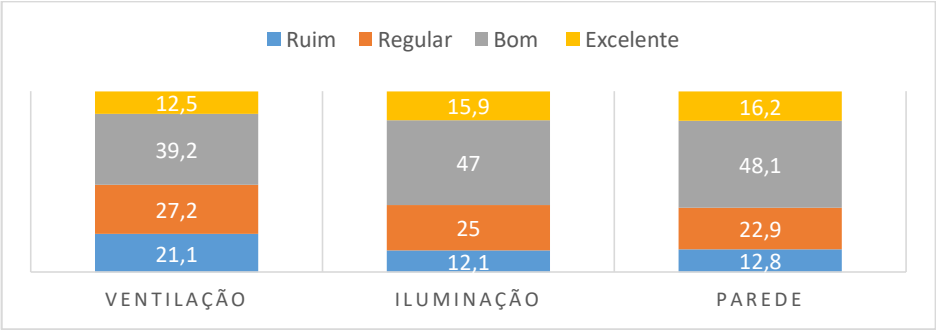
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Tornou-se perceptível que o ruído na sala de aula é o que mais incomoda os entrevistados, possuindo 13,6% que consideram insuportável e outros 27,3% que acham elevado o nível do barulho. De modo geral, o ruído externo à unidade educacional é o que menos incomoda os professores, apresentando cerca de 16% dos docentes que consideram desprezível. Mais da metade (54,4%) dos professores entrevistados afirmam que os ruídos originados dentro da escola são razoáveis com o desenvolvimento do trabalho.

Esses resultados corroboram com os sínteses de pesquisas de Oliveira e Vieira (2010) que também apontam que o ruído que mais atrapalha o desenvolvimento das atividades dos docentes são aqueles originados no interior da sala de aula, no qual 40% dos professores afirmam que é um barulho insuportável e elevado. Um terço desses professores consideram desprezível o barulho originado fora da escola e mais da metade (54%) afirma que o barulho oriundo de fora da sala de aula é razoável no desenvolvimento das atividades.

Outro elemento que avaliei foi a percepção dos professores sobre as condições da sala de aula, em particular as paredes, a iluminação e a ventilação (GRÁFICO 46).

Gráfico 46 – Percentual dos docentes na avaliação de aspectos (condições das paredes, iluminação e ventilação) relacionados com às condições de trabalho da unidade educacional.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

A ventilação é o item que é mais mal avaliado pelos docentes, pois 21,1% deles consideram ruim. As condições das paredes e a iluminação apresentam avaliações muito próxima, entretanto, as paredes é o item melhor avaliado, porém apenas 16,2% dos professores afirmam que estão excelentes. A iluminação é avaliada de forma boa e excelente por 63% dos professores.

Comparando os resultados desta pesquisa com outros estudos, identifico semelhanças com a tendência de respostas dos docentes avaliando negativamente o sistema de ventilação em relação a iluminação e as paredes (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

Lancei um olhar sobre a avaliação dos professores para as demais estruturas das unidades educacionais que vai dos equipamentos em sala de aula até a quadra de esportes e áreas de recreação.

De acordo com a tabela 45, faço uma inferência que o maior percentual de avaliações “excelentes” foi referente à condições dos recursos pedagógicos (quadro, xerox, livros didáticos, etc.) com 14,7%. Os equipamentos e a biblioteca receberam a segunda melhor avaliação com respectivamente 6,8% e 6,1%.

Por outro lado, os itens mais apontados como sendo ruins são os parquinhos/área de recreação, quadra de esportes e sala de informática, com 76,1%, 68,2% e 63%, nessa ordem. Com exceção do item recursos pedagógicos que obteve 10,9% de avaliações ruins, todos os outros itens avaliados receberam pelo menos um terço de avaliações ruins demarcando um cenário preocupante sobre as condições dos elementos avaliados nas escolas pesquisadas.

A sala de repouso, os banheiros, os equipamentos, os recursos pedagógicos e o refeitório receberam em média entre 50% a 60% de avaliações regulares e boas. Contudo, esse dado alerta para a necessidade contínua de melhorias nas condições de trabalho das unidades educacionais para que com o passar do tempo não haja deterioração e comprometimento da qualidade dos itens avaliados.

Tabela 45 – Avaliação dos docentes das condições de trabalho das unidades educacionais – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

	Ruim	**Regular**	**Bom**	**Excelente**
A condição da sala específica de convivência e repouso (sala de professores) é adequada	38%	29,8%	28,3%	3,9%
A condição dos banheiros para funcionários é adequada	36%	21,6%	37,1%	5,3%
Equipamentos (audiovisuais, informática, internet, etc.) atendem as necessidades do seu trabalho	27,8%	29,3%	36,9%	6,1%
As condições da sala de informática atendem às necessidades do seu trabalho	63%	17,9%	15,3%	3,8%
As condições dos recursos pedagógicos (quadro, xerox, livros didáticos, etc.) atendem às necessidades do seu trabalho	10,9%	22,9%	51,5%	14,7%
As condições da biblioteca atendem às necessidades do seu trabalho	36,4%	22,7%	34,1%	6,8%
As condições dos parquinhos/áreas de recreação são adequadas	76,1%	15,5%	7,6%	0,8%
A(s) condição(ões) da(s) quadra(s) de esportes é(são) adequada(s)	68,2%	15,7%	12,5%	3,5%
A condição do refeitório é adequada	44%	24,2%	27,8%	4%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

O contexto de avaliação positiva dos recursos pedagógicos é fruto de políticas públicas que vem sendo implementadas no Brasil, superando um cenário de insuficiência que por muito tempo permeou as escolas brasileiras. O relato de sua trajetória de formação apresentada por Rios (2014) na cidade de Serrolândia ratifica tal afirmação.

> Naquela época, década de 1980, todos os livros didáticos eram comprados. Não havia uma expansão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual visa subsidiar o trabalho docente através da

> distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos da educação básica. Para muitas famílias serrolandenses, era um desafio manter seus filhos estudando. A aquisição de fardas, livros e materiais escolares significavam um custo alto para a renda familiar. As doações de livros usados funcionavam como estratégias para muitos. (RIOS, 2014, p. 127)

Por outro lado, em estudo desenvolvido em escola rural no estado do Rio de Janeiro, Neves (2007) nos alerta sobre a situação de precariedade encontrada. De acordo com o depoimento de um docente entrevistado, os aspectos mais negativos da escola relacionavam-se:

> [...] à falta de espaço físico construído, pois não há sala de professores, quadra de esportes coberta, banheiros em número suficiente e, pior, refeitório, o que faz com que se comam as refeições sentados no chão ou em pé, com o prato quente à mão. Além disso, a biblioteca, a cozinha, a secretaria e muitas salas de aula são espaços exíguos e insuficientes para a realização do trabalho escolar. (NEVES, 2007, p. 8)

Compreendo uma estreita relação entre as avaliações negativas dos professores sobre as condições de trabalho nas unidades educacionais analisadas e o cenário apontado de precariedade da oferta de infraestrutura das escolas rurais do país, conforme apontado por Pereira (2008) e Pacheco, Pereira e Oliveira (2018).

Pereira (2008) nos alerta que a maioria das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Bujaru no estado do Pará, possui apenas uma sala de aula e são desprovidas de laboratórios, equipamentos eletrônicos e tecnológicos. A autora infere ainda que as condições de funcionamento das escolas localizadas na área rural são significativamente inferiores quando comparadas às escolas da área urbana, no que concerne a biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciência, quadra de esporte, microcomputador e acesso à Internet.

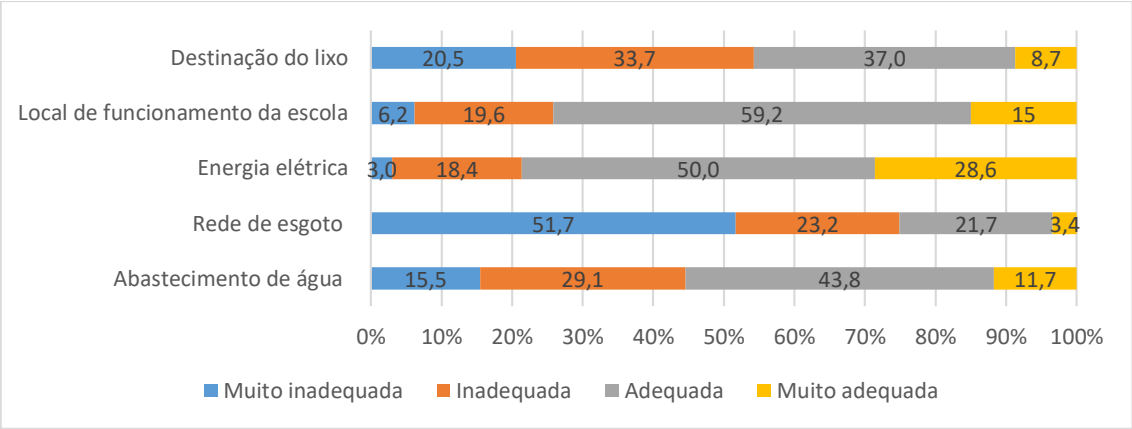
Sousa (2015) analisando as condições de trabalho dos professores de classes multisseriadas do Território do Baixo Sul na Bahia sinaliza que particularmente no município de Nilo Peçanha há um descompasso no que tange a disponibilidade de recursos materiais nas escolas rurais.

> Nas escolas rurais, algumas escolas têm computadores para ser instalados, porém falta um lugar especifico e adequado para instalar os laboratórios e o provedor de rede internet só tem em algumas escolas da localidade de São Benedito e Litorânea. Os professores

> não recebem formação para usar os métodos tecnológicos, mas recebem informações para o uso de tecnologias para que seus conhecimentos sejam ampliados e busquem o novo para seu aprendizado. Em fator complicante para o uso dos computadores é o LINUX, que ninguém sabe utilizar. (SOUSA, 2015, p. 90-91)

No gráfico 47 abordei a frequência dos docentes na avaliação de aspectos relacionados com o abastecimento de água, a rede de esgoto, o fornecimento de energia elétrica e destinação do lixo da escola.

Gráfico 47 – Frequência dos docentes na avaliação de aspectos (abastecimento de água, rede de esgoto, fornecimento de energia elétrica e destinação do lixo da escola) da unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Os serviços básicos de infraestrutura mais mal avaliado pelos docentes foi a rede de esgoto, pois 51,7% avaliaram como muito inadequada e 23,2% como inadequada, portanto, mais de dois terços dos entrevistados acusam a precariedade deste serviço. Chama-nos atenção ainda que mais da metade dos professores (54,2%) consideram muito inadequada e inadequada a destinação do lixo nas escolas.

Por outro lado, a energia elétrica e o abastecimento de água são os serviços mais bem avaliados como excelentes pelos docentes com 28,6% e 11,7%, nessa ordem. Cabe destacar que o local de funcionamento da escola é considerado adequado por cerca de 60% dos professores (gráfico 47).

Nas reflexões sobre as condições de funcionamentos das escolas rurais, saliento o trabalho de Pereira (2008) em que realizou uma pesquisa em 2 (duas) escolas do campo do município de Bujaru no Pará. Objetivando analisar as condições de funcionamento das escolas e os seus principais problemas e necessidades com o

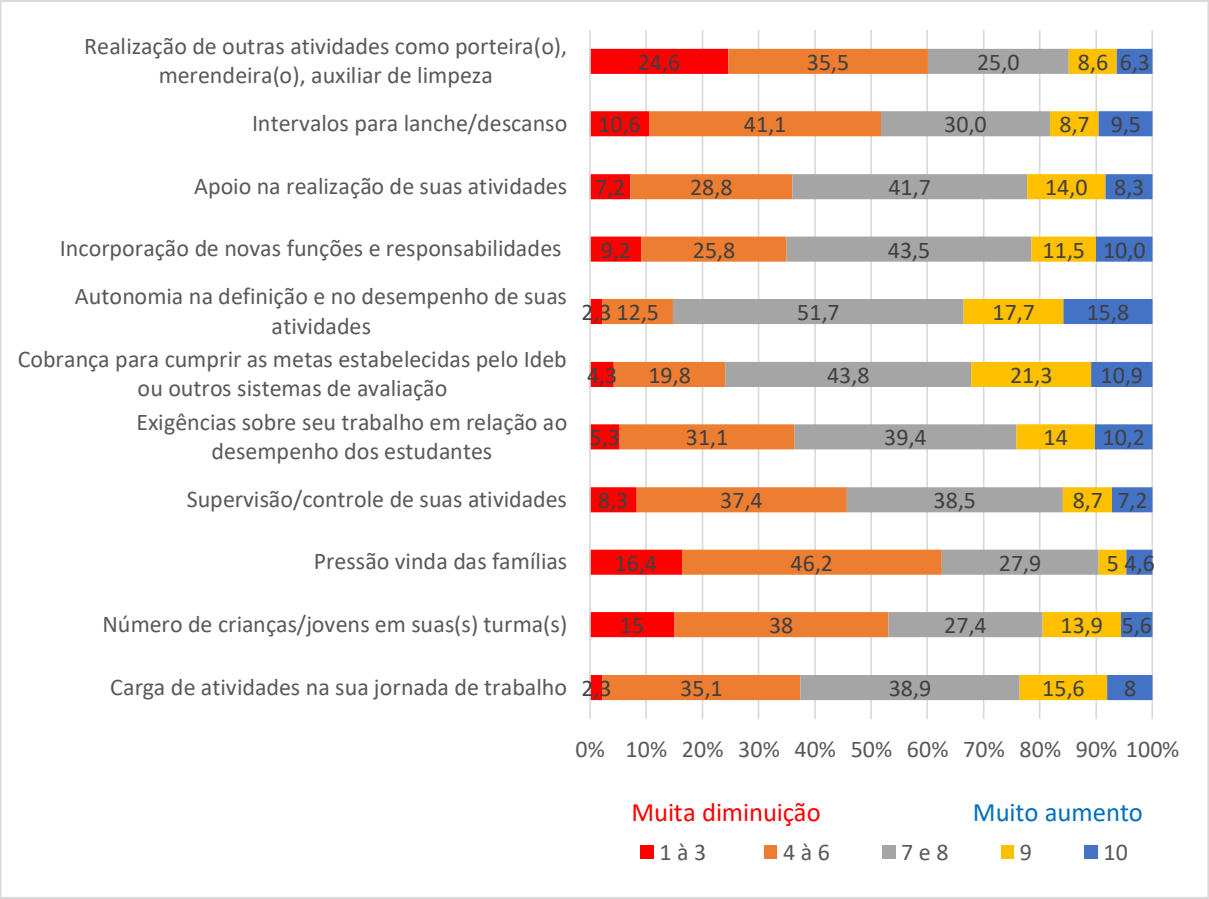
intuito de pensar os indicadores necessários para uma educação do campo de qualidade. Em sua análise, aponta que os principais problemas desses professores que atuam em escolas rurais são: a atuação em classes multisseriadas; falta de mobiliário, equipamento e materiais didáticos; falta de transporte escolar; condições precárias de infra-estrutura e falta de pessoal docente.

Destaco, ainda, neste estudo de Pereira (2008), que em relação aos indicadores de qualidade, os indivíduos entrevistados (professores, diretores e comunidade) sinalizaram como elementos fundamentais para melhorar a qualidade do ensino nas escolas rurais: infra-estrutura adequada, (com mobiliários, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e material didático); contração de pessoal (professores, serventes, merendeiras, vigias e secretária); qualificação e valorização do professor; transporte e merenda escolar.

É notório que as precárias condições em que funcionam as escolas dificultam o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Hage (2005) estudar nessas condições adversas não estimulam os docentes e muito menos os alunos a permanecerem nas escolas ou até mesmo em sentirem prazer em estudar em sua própria comunidade. Esse contexto contribui ainda mais para demarcar a escolarização empobrecida que vem sendo ofertada em escolas rurais levando as populações do campo a buscarem a continuidade de seus estudos no espaço urbano.

Quando questionados sobre o que tem ocorrido nos últimos dois anos na unidade educacional, os enunciados mais identificados pelos professores em que houve mais frequência de aumento foi a “autonomia na definição e desempenho das atividades”, seguido de “cobrança para cumprir as metas estabelecidas pelo Ideb ou outros sistemas de avaliação”, as “exigências sobre seu trabalho sobre o desempenhos dos estudantes” e “incorporação de novas funções e responsabilidades” com 15,8%, 10,9%, 10,2% e 10% de docentes que avaliaram, respectivamente, com nota 10 na escala apresentada (GRÁFICO 48).

Gráfico 48 – Frequência dos docentes na avaliação de aspectos que tem ocorrido nos últimos 2 anos na unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Estudos diversos em diferentes estados do país, como exemplo Oliveira e Vieira (2014) em Pernambuco, Hypólito, Jorge e Barbosa (2012) em Minas Gerais, Ferreira, Oliveira e Vieira (2012) no Espírito Santo, Azevedo, Oliveira e Vieira (2012) no Paraná e Oliveira, Oliveira e Vieira (2012) em Goiás evidenciam o que os dados desta pesquisa também apontam que existem novas demandas e responsabilidades para os docentes, um aumento na autonomia e definição das atividades e uma cobrança para cumprir metas estabelecidas pelas avaliações em larga escala, em particular o Ideb.

Observo diante dessas evidências o que Ball (2005) denomina como performatividade ou cultura do desempenho. Essas políticas de avaliação envolvem um processo de responsabilização dos professores pelo sucesso e/ou fracasso escolar, e dessa forma não levam em conta outros elementos necessários nesse tipo de avaliação.

Hypólito, Jorge e Barbosa (2012) nos interpelam apontando que

> Muito mais do que isso, envolvem políticas de responsabilização, de classificação – ranking, aumento do controle e supervisão do trabalho, enfraquecimento das estruturas escolares com sistemas apostilados de ensino, com formas gerenciais de parcerias público-privada, que, no conjunto, exercem forte pressão sobre as escolas e os docentes. (HYPOLITO; JORGE; BARBOSA, 2012, p. 153)

Normand (2018) examina a maneira pela qual a introdução de critérios de eficácia na reestruturação e na desregulação dos sistemas educativos erige novas culturas profissionalizantes e de gestão dos atores em educação. O autor aponta que esse processo de reestruturação da profissão se inscreve em toda a Europa em relação à fixação de objetivos, medidas de performance ou de eficácia mesmo quando as construções diferem de um país a outro, ou seja, “A eficiência e a eficácia do corpo docente devem permitir melhorar os resultados dos exames e dos testes aos alunos” (NORMAND, 2018, p. 21).

Por outro lado, as atividades que houve diminuição segundo os professores foram a “realização de outras atividades, como porteiro(a) e merendeiro(a)”, a “pressão vinda das famílias” e o “número de jovens/crianças em suas turmas” com 24,6%, 16,4% e 15% de docentes avaliando com a menor categoria na escala apresentada.

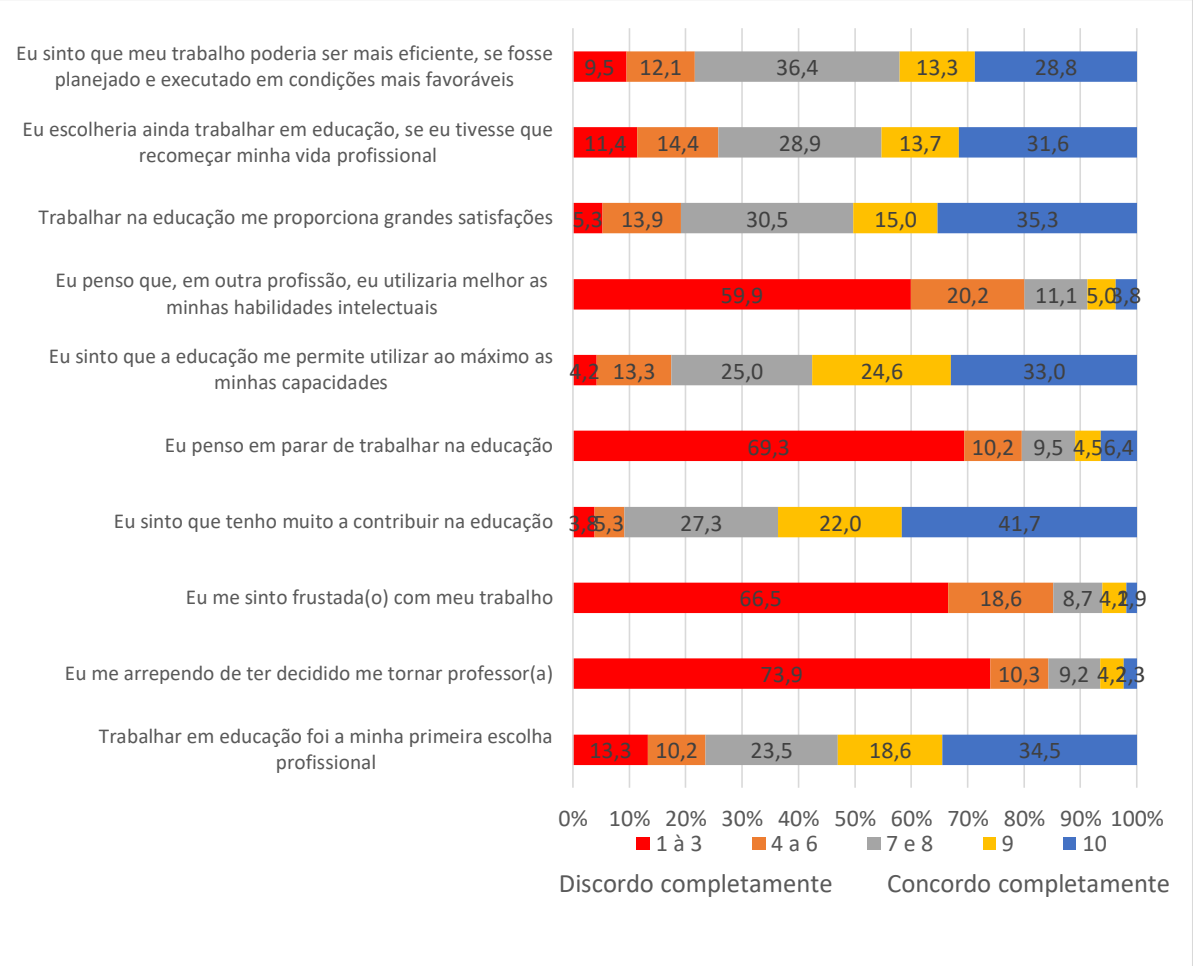
Considero importante apontar ainda que mais da metade dos professores avaliaram com notas entre 7 e 10, na escala de intensidade, os itens “carga de atividades em sua jornada de trabalho”, “supervisão/controle de suas atividades”, e “apoio na realização de suas atividades”, portanto reforçam a tendência de que houve aumento dessas atividades em sua escola nos últimos anos.

Oliveira (2004) sinaliza que as reformas educacionais da década de 1990 colocou o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, respondendo a exigências que estão além de sua formação. Dessa forma, esses docentes encontram-se obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Isso pode ser observado nas informações desta pesquisa quando mais de um terço dos entrevistados afirmar haver aumento na realização de outras atividades como porteiro, merendeira, auxiliar de limpeza, etc.

Essa situação torna-se ainda mais potencializada em espaços rurais por conta da histórica insuficiência e precariedade de serviços públicos de educação e saúde, por exemplo.

Compreendo que a vivência profissional apresenta uma profunda relação com a satisfação da profissão, podendo ser melhor compreendida verificando a frequência em que determinados sentimentos ocorrem no cotidiano (GRÁFICO 49).

Gráfico 49 – Avaliação dos docentes sobre à sua vivência profissional em uma escala em que 1 corresponde a discordo completamente e 10 concordo completamente.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Saliento a partir das respostas dos professores, que eles gostam da atividade que exercem haja vista que mais da metade discordam completamente dos enunciados “eu me arrependo de ter me tornado professor(a)”, “eu penso em parar de trabalhar na educação”, “eu me sinto frustado(a) com meu trabalho” e “eu penso que,

em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais” com respectivamente 73,9%, 69,3%, 66,5% e 59,9% (GRÁFICO 49).

Esse sentimento de satisfação com a vivência profissional é endossado quando analiso que 41,7% dos professores concordam completamente com a frase “eu sinto que tenho muito a contribuir na educação”. Aponto ainda que cerca de um terço dos docentes concordam completamente com os enunciados “trabalhar na educação me proporciona grandes satisfações”, “trabalhar em educação foi minha primeira escolha profissional”, “eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo as minhas capacidades” e “eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional”.

Depreendo que esse sentimento de satisfação com a docência pelos professores é vivido reconhecendo as adversidades de sua profissão, porém procurando soluções para os problemas dentro da escola e da comunidade. Sobre o assunto, Rios (2015) analisando narrativas de professores da roça, nos afirma que

> Além de se depararem com inúmeras adversidades (instalações precárias, falta de recursos, baixos salários, etc.), eles foram capazes de estabelecer uma relação de grande envolvimento com o ofício buscando alternativas pedagógicas para as especificidades da escola rural e extrapolando, em muitos casos, a sua função profissional ao desempenharem um papel de articuladores dos membros das comunidades onde atuavam mobilizando-os em iniciativas para melhorias das condições locais. (RIOS, 2015, p. 13)

Importante registrar também que um número significativo de professores, cerca de 80%, concordam com a afirmação “eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis”. Esse dado nos revela que os docentes possuem uma percepção consciente de que seu trabalho está entrelaçado de sensações de prazer, contudo urge a necessidade de melhorias em suas condições de trabalho.

Nas respostas dos docentes acima do gráfico 49 há uma relação entre as condições de trabalho e a valorização humana dos professores. Corroborando essa assertiva, Arroyo (2011, p. 64) destaca:

> O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se

> impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais.

É notório o processo de intensificação do trabalho docente. Sobre o assunto, o Inep sistematizou um indicador educacional denominado esforço docente.

> O indicador de esforço docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para tal, foram utilizadas as informações de números de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da quantidade de alunos atendidos na Educação Básica. (INEP, 2014c, p. 6)

Nesse sentido, consideramos que outros fatores e dimensões, que não estão constituídas neste indicador, envolvem o esforço do docente[14]. De acordo com a nota técnica (INEP, 2014c) os aspectos considerados na elaboração do indicador estão presentes no Censo Escolar.

Os níveis do indicador são descritos de acordo com as características dos docentes que pertencem a cada um deles: a) Nível 1 - Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; b) Nível 2 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; c) Nível 3 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; d) Nível 4 - Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; e) Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas e; f) Nível 6 - Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

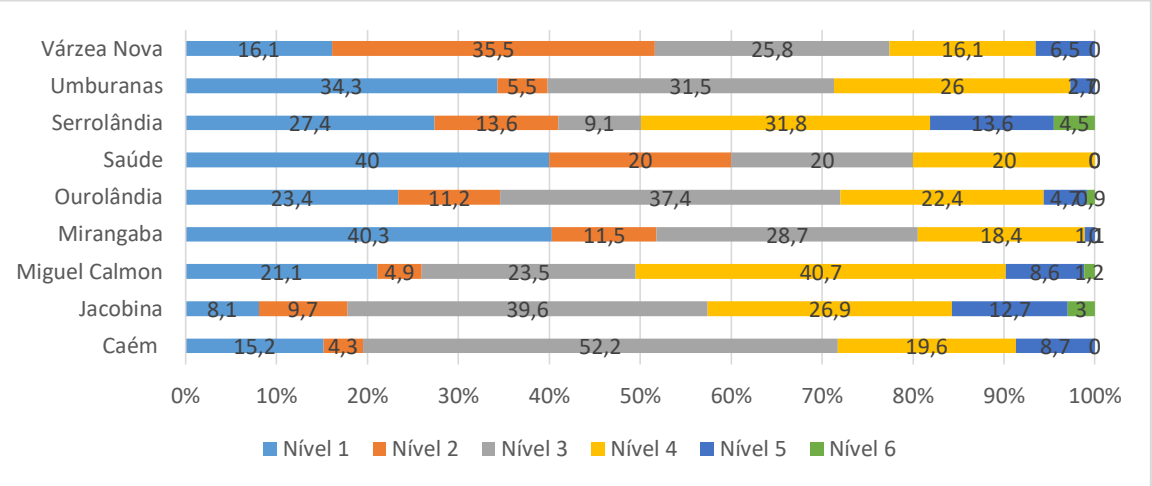
O gráfico 50 apresenta a distribuição percentual de professores dos municípios do Território Piemonte da Diamantina, de acordo com o nível na escala de esforço docente. Extraí na análise desse gráfico que o nível de esforço docente no interior do território é distribuído em diversas escalas a depender do município. Portanto, não há

---

[14] Para saber mais sobre o indicador educacional esforço docente ver nota técnica do MEC nº. 039/2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em 25 de julho de 2019.

uma uniformidade do esforço docente nas escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina. Esse panorama é importante para que os diferentes municípios possam elaborar estratégias diferentes na construção de suas políticas educacionais.

GRÁFICO 50 – Percentual de docentes rurais por nível de esforço necessário para o exercício da profissão do Brasil, Bahia e Território Piemonte da Diamantina.



Fonte: Censo Escolar 2018 (INEP, 2019a).

Os municípios de Mirangaba, Saúde e Umburanas, com 40,3%, 40% e 34,3%, respectivamente apresentam os maiores percentuais de seus professores no nível 1, que são aqueles que tem até 25 alunos e atua em único turno, escola e etapa.

A maior parte dos professores de Várzea Nova, que representam 35,5%, correspondem ao nível 2, que são aqueles docentes que possuem entre 25 e 100 alunos e atuam em um único turno, etapa e escola.

Nos municípios de Caém (52,2%), Jacobina (39,6%) e Ourolândia (37,4%) há um predomínio de professores no nível 3 da escala de esforço docente. Esses profissionais possuem entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos e em única escola e etapa.

De outro lado, os municípios de Miguel Calmon e Serrolândia, com 40,7% e 31,8% possuem a maioria de seus professores no nível 4 da escala, revelando que seus docentes possuem entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

No nível 5, que é aquele em que os docentes possuem mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas, o

município de Serrolândia é o que possui o maior percentual de professores no interior do território, com 13,6%, seguido do município de Jacobina com 12,7%.

O último nível de esforço docente, nível 6, apenas os municípios de Serrolândia, Jacobina, Miguel Calmon e Ourolândia apresentaram percentuais de professores, com 4,5%, 3%, 1,2% e 0,9%, respectivamente.

Portanto, as atividades de docência dos professores que atuam em escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia se caracterizam em escolas que na sua totalidade não possuem salas em prédios anexos. Os professores que trabalham 20h e 40h semanais, têm trabalhado em média 17 horas e 33 horas respectivamente, representando um valor maior do que a carga horária estipulada na Lei do Piso Profissional Nacional.

Dessa forma, observei que há um aumento na média de horas trabalhadas semanalmente (com e sem interação com os educandos e em atividades realizadas em casa) dos docentes que atuam em duas escolas, acarretando uma intensificação ainda maior do trabalho docente, sendo que trabalham em média de 6 a 11 horas semanalmente em casa a depender de sua carga horária.

A avaliação dos estudantes e os planejamentos são as atividades em que os professores gastam a maior quantidade de horas, cerca de 6h semanais. Esses profissionais têm dedicado cerca de 3h semanais em atividades de gestão e trabalho administrativo e a maior parte deles atuam em uma única turma seriada, representando com isso as ações das políticas educacionais de fechamento de turmas multisseriadas.

Os professores que atuam em turmas seriadas e multisseriadas nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental possuem predominantemente uma turma, já aqueles que estão inseridos nos anos finais do ensino fundamental possuem em média 3 a 5 turmas. Em média os docentes de turmas seriadas possuem 21 alunos, sendo que 25% deles possuem deficiência, porém 61,5% dos professores possuem apoio para acompanhar estes alunos. Já os docentes das turmas multisseriadas possuem em média 14 alunos, sendo que 23% deles possuem deficiência e apenas 34,5% dos professores recebem apoio para acompanhar estes alunos.

A adaptação de atividades específicas para os estudantes com deficiência é a ação mais desenvolvida pelos professores que atuam com estes estudantes, seguida

pela produção de materiais e cuidados de higiene, contudo esses professores não recebem nenhuma orientação específica para essas atividades.

Os professores revelaram sentir-se incomodados quanto às condições dos ruídos, em particular aqueles originados dentro da sala, da ventilação, da iluminação e das paredes. De modo geral, os docentes avaliaram de forma negativa as condições das estruturas das unidades educacionais, em particular a sala dos professores, os equipamentos audiovisuais, a sala de informática, a internet, os recursos pedagógicos, a biblioteca, o parquinho/área verde, a quadra de esportes e o refeitório.

O serviço de infraestrutura mais mal avaliado entre os docentes foi a rede de esgoto, contudo chama atenção para os destaques negativos da destinação do lixo, da energia elétrica, do abastecimento de água e do local de funcionamento da escola.

Nos últimos anos os docentes afirmam que houve aumento da autonomia na definição e desempenho das atividades, cobrança para cumprir as metas estabelecidas de Ideb, exigência sobre o desempenho dos estudantes e incorporação de novas funções e responsabilidades e a vivência profissional dos professores apresentam uma intensa relação com a satisfação da profissão, pois mais da metade não se arrependem de ter se tornado professor ou pensam em parar de trabalhar na educação.

4.6 Trabalho e saúde docente: inquietações advindas da aplicação do *Survey* no Território Piemonte da Diamantina-Bahia

As mudanças sociais e culturais, somadas às regulamentações para o trabalho docente (OLIVEIRA, 2008), estabeleceram cenários de trabalho completamente diferentes, que geram situações que exercem um efeito direto no bem-estar dos professores e, de forma particular, na sua saúde.

> Por um lado, os professores e escolas parecem espiados com desconfiança, sitiados ante um discurso acusatório difuso que imputa à escola descompasso com o seu tempo, acusam-na de não educar e instruir à altura das exigências da contemporaneidade, enfim, de não fazer o que precisa ser feito. Por outro lado, os professores se veem diante de novas exigências, tais como as mudanças no perfil dos alunos, demandas de acompanhamento diferenciado, mudanças curriculares, acúmulo de tarefas, prestação de conta aos órgãos centrais e à comunidade, maior controle sobre os resultados de sua atividade sem que sejam previstos e providos os meios necessários para realizá-la. (ALVES, 2012, p. 134)

Os diferentes aspectos que constituem as condições de trabalho docente impactam na forma como cada professor vivencia a profissão, até mesmo sendo capaz de trazer efeitos para a sua saúde. A reflexão sobre o assunto deve levar em conta esses aspectos, pois é reflexo da complexidade da tarefa docente (TAMEZ, 2010).

Neste trabalho, compreendo o processo de adoecimento como o

> [...] fato de adoecer, de apresentar uma perturbação, uma interrupção, sensação ou distúrbio de funções, sistemas ou órgãos do corpo. Expressa um conjunto de sinais e sintomas associados a qualquer processo mórbido e que formam juntos o quadro de doença que é caracterizada, no âmbito da medicina, por, pelo menos, dois critérios: (1) agente etiológico reconhecido; (2) grupo identificável de sinais e sintomas ou alterações anatômicas compatíveis. (ASSUNÇÃO, 2010, p.1)

Contudo, a noção de adoecimento está atrelada também à percepção que o próprio sujeito tem a respeito de suas indisposições e padecimentos e não apenas aos sinais e sintomas que indicam um diagnóstico médico preciso e classificado internacionalmente no código de doenças (ASSUNÇÃO, 2010).

A despeito das pesquisas sobre mal-estar docente e adoecimento tenham se intensificado ultimamente, torna-se fundamental ouvir o que os professores sinalizam sobre esses aspectos e, assim, compreender melhor como o adoecimento tem se relacionado, cada vez mais, às condições de trabalho.

Esteve (1999) introduziu o conceito de “mal-estar” docente na análise do impacto do trabalho na vida dos docentes. Segundo o autor, esse “mal-estar” acarreta: a) sentimento de desconcerto e insatisfação ante aos problemas reais da prática do magistério; b) desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoas no trabalho; c) pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas; d) desejo manifesto de abandonar a docência; e) absenteísmo trabalhista como mecanismo de cortar a tensão acumulada; f) esgotamento, cansaço físico permanente; g) ansiedade, estresse; h) depreciação do ego e autoculpabilização; i) neuroses reativas e j) depressões.

Araújo e Carvalho (2009) analisaram as condições de saúde e trabalho de professores a partir de resultados de oito estudos epidemiológicos desenvolvidos no Estado da Bahia. Os estudos determinaram as prevalências dos três principais grupos

de queixas de saúde (problemas vocais, problemas osteomusculares e saúde mental) e as associaram a características da organização do trabalho docente.

> A elevada prevalência dos problemas de saúde identificados associou-se à elevada demanda psicológica envolvida na execução das atividades, baixo controle sobre o próprio trabalho, maior tempo de trabalho como professor, elevada carga horária semanal, múltiplos empregos e uma série de características relativas ao ambiente e organização do trabalho docente, tais como ritmo de trabalho, ambiente em condições inadequadas, relações estressantes entre professor, entre outros aspectos. (ARAÚJO; CARVALHO, 2009, p. 444)

Antes de apresentar os resultados de alguns aspectos sobre a saúde dos professores que atuam em escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, faz-se necessário destacar algumas características desses docentes

Dos 268 professores estudados, 73,9% eram mulheres, com idade variando de 21 a 69 anos, média de idade de 41 anos. Apenas 16% não possuíam nível superior. O tempo médio de trabalho dos professores foi de 17,2 anos; 79,6% tem vínculo efetivo e 16,2% contrato de trabalho temporário. A modalidade de ensino predominante foram os anos iniciais do ensino fundamental (44,5%). Cerca de 25% dos professores possuem mais de uma turma, com média de 21 alunos (para docentes de turmas seriadas) e 14 alunos (para docentes de turmas multisseriadas). Mais de um terço dos professores (36,5%) possuem carga horária de 40 horas. Apenas 17,2% trabalhava em mais de uma escola. Além das atividades de ensino, 10% dos professores mantinham outra atividade remunerada em paralelo à docência.

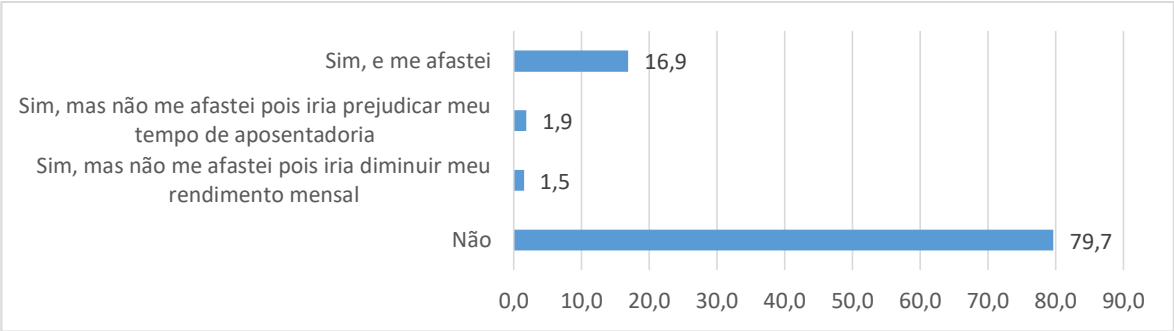
É sobre esse contingente profissional que apresento as condições de saúde, abordando inicialmente a frequência de afastamento do trabalho por licença médica, os principais motivos e o tempo de duração da licença, a readaptação ao trabalho e o impacto na remuneração e por fim o uso de medicamentos.

O absenteísmo é a falta do empregado ao trabalho (BASSI, 2010) e está articulado em função do adoecimento docente. Contudo, a relação entre absenteísmo no trabalho e doença não é de forma direta, pois em muitos casos o trabalhador doente não necessariamente se ausenta no trabalho. Essa conduta leva a uma falsa percepção da real quantidade de professores adoecidos no sistema educacional.

O gráfico 51 revela que cerca de 20% dos docentes estiveram doentes, nos últimos dois anos, em condições de se afastar com licença médica, porém apenas

16,9% gozaram de tal prerrogativa. Um pequeno percentual de professores adoeceu, porém não solicitaram licença médica seja pela preocupação de prejudicar o tempo de aposentadoria ou diminuir o rendimento mensal, verificando 1,9% e 1,5%, respectivamente.

Gráfico 51 – Frequência dos docentes que ficaram doente, nos últimos 2 anos em condições de afastar do trabalho por licença médica.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Os dados desta tese em relação ao adoecimento docente e o afastamento ao trabalho coincidiram com resultados de outras análises com professores que atuam em escolas urbanas, que investigaram sobre essa questão (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; MAUÉS *et al*. 2012; ALVES, 2012; CALDAS; SOUZA, 2012; GONÇALVES, 2012), mesmo que em percentual um pouco menor do que os estudos apresentados.

Nas reflexões sobre adoecimento docente, percebo que este processo é vivenciado de forma individual e como consequência os profissionais convivem de forma prolongada com os sintomas das doenças, prorrogando possíveis afastamentos. Araújo e Carvalho (2009) avaliam que encarar a situação desta forma é inadequada acarretando uma dificuldade pessoal de superar o problema.

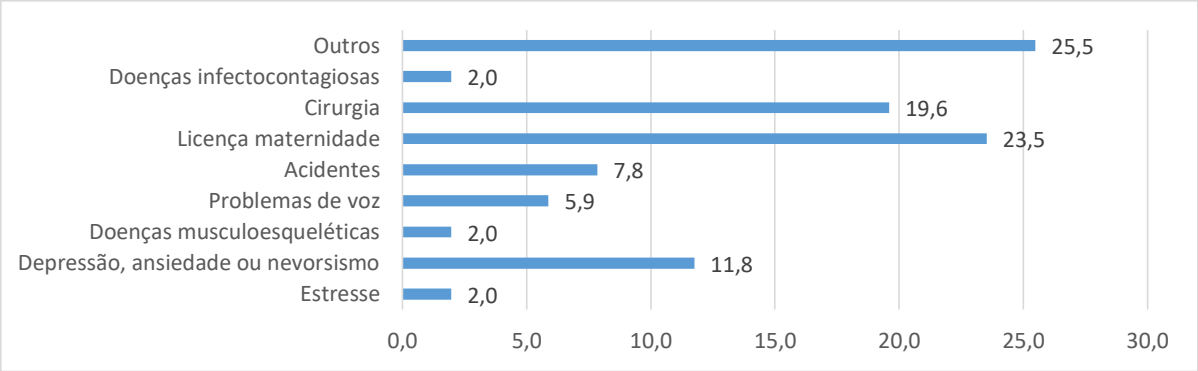
> Acostumado a cuidar do outro, o docente tem dificuldades de voltar o olhar para si mesmo, para o seu bem-estar e, especialmente, para sua saúde. Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência. [...]
> A ausência de reconhecimento do adoecimento e da sua relação com o trabalho tem como maior consequência a manutenção de situações prejudiciais à saúde, o que, por sua vez, colabora para o aumento do adoecimento na categoria e para o abandono da profissão. (ARAÚJO; CARVALHO, 2009, p. 445-446)

Analisando os motivos do afastamento dos 17% de professores que sinalizaram positivamente sobre essa questão, tenho que a opção “outros” foi a mais recorrente com 25,5%. Dentre as causas apontadas pelos professores nesse item identifiquei uma prevalência do câncer de mama, contudo, houve também afastamentos para tratamento de próstata, acompanhamento de cirurgia de parentes (esposo, filho e mãe), gravidez de risco e aborto instantâneo (GRÁFICO 52).

A segunda opção mais frequente apontada pelos entrevistados foi licença maternidade com 23,5%. Destaco também um percentual significativo de professores que realizaram cirurgias e possuíam depressão, ansiedade ou nervosismo com 19,6% e 11,8%, nessa ordem. Nessa conjuntura, um dado que chama atenção é que 6% dos professores se afastaram por problemas de voz.

Esses dados reforçam o diagnóstico da docência enquanto uma profissão que atualmente apresenta elevados riscos para a saúde do trabalhador.

GRÁFICO 52 – Motivo do afastamento dos docentes por licença médica, nos últimos dois anos – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

É importante notar que um em cada quatro docentes do território se afastaram por problemas de voz, doenças musculoesqueléticas ou saúde mental (estresse, depressão, ansiedade ou nervosismo mental) tornando-se as principais causas de adoecimento dos docentes. Os dados desta pesquisa reiteram as evidências de que esses três tipos de doenças surgem como os problemas de saúde mais frequentes dos trabalhadores da educação, coincidindo com outros estudos realizados com diferentes amostras e sujeitos (UNESCO, 2005; ARAÚJO; CARVALHO, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

De acordo com Araújo e Carvalho (2009) destacam-se entre as queixas nos problemas de voz a dor de garganta, rouquidão, perda temporária da voz e diagnóstico médico de calo nas cordas vocais. No que tange às reclamações nos problemas musculoesqueléticas, os autores identificaram as dores no braço, pernas e costas e diagnóstico médico de Lesão por Esforço Repetitivo (LER) e Doenças Osteomusculares relacionadas ao trabalho (DORT). Em relação aos problemas de saúde mental, identificaram transtornos mentais comuns como: insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas.

Os resultados deste trabalho apresentam similaridades com a tendência das causas de afastamento apresentada no estudo de Oliveira e Vieira (2012), mesmo que em proporções menores.

> Dentre as causas apontadas, aparecem majoritariamente os chamados distúrbios mentais ou transtornos psíquicos (11,7% por estresse e 12,7% por depressão, ansiedade e nervosismo), seguidos de 11,7% por doenças musculoesqueléticas e 7,9% de problemas de voz e entre outros motivos (46,7%) apareceram cirurgia, licença maternidade e acompanhamento familiar com os mais frequentes. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 432)

Gonçalves (2012) nos alerta que metade dos professores entrevistados no Survey desenvolvido pelo GESTRADO/UFMG (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; 2012) são trabalhadores docentes de risco para distúrbios de voz, porém apenas 2,4% da amostra relataram gozar de licença devido ao problema de voz. Portanto, nota-se "[...] uma defasagem entre os docentes que relataram sintomas vocais e o número de licenças motivadas pela agudização do problema, o que nos sugere um caráter crônico destes sintomas (GONÇALVES, 2012, p. 401).

Conforme apontado pelo autor e hipoteticamente assumido nesta pesquisa, deduz-se que grande parte dos docentes se adaptam aos problemas de saúde e convivem com eles em seu cotidiano de sala de aula.

Algo que vem chamando atenção atualmente, dentro dos problemas relacionados com a saúde mental, são as evidências científicas (CODO, 1999) de que os professores têm adquirido a síndrome de Burnout[15], vinculada também às condições de trabalho.

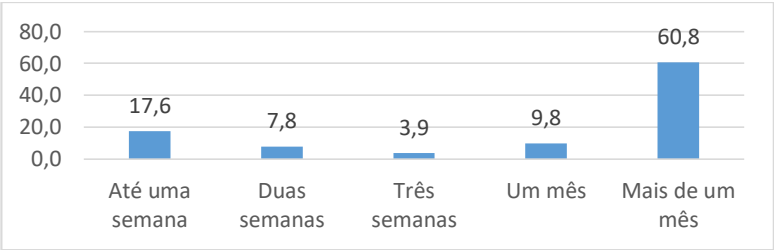
---

[15] Segundo Codo (1999) é uma síndrome com a qual o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. Afeta, principalmente, os trabalhadores da área de serviços: profissionais de educação e saúde, policiais e

Em relação ao tempo de afastamento por licença médica, 60,8% dos professores ficaram mais de um mês afastados do trabalho, como mostra o gráfico 53. Até uma semana foi o tempo de afastamento de 17,6% dos entrevistados. Os outros professores dividiram suas respostas entre duas semanas, três semanas e um mês, verificando respectivamente 7,8%, 3,9% e 9,8%.

Algo que chama atenção nos dados desta pesquisa é que há um grande percentual de docentes afastados por licença médica por mais de um mês (60,8%) indo na contramão dos resultados das pesquisas de Caldas (2012) em que aponta que 34% dos professores se afastaram por mais de um mês e o estudo de Oliveira e Vieira (2012) em que apenas 9,5% dos docentes entrevistados ficaram afastados por mais de 30 dias.

GRÁFICO 53 – Tempo de afastamento dos professores por licença médica - Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

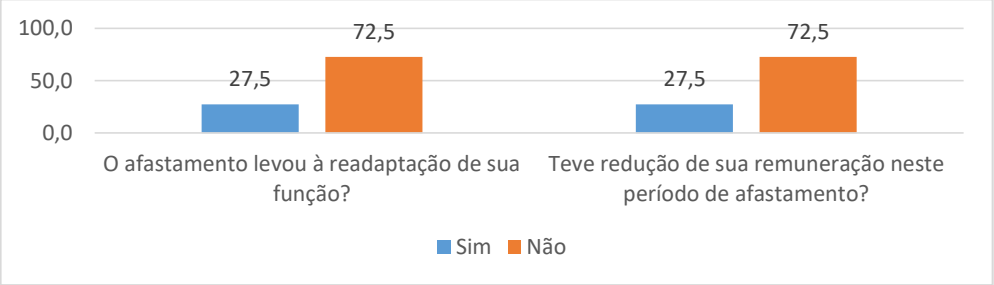
O cenário apresentado traz implicações importantes para o trabalhador individual, já que 27,5% dos professores que se afastaram por licença médica tiveram redução salarial no período e 27,5% sofreram readaptação na função exercida, em função da doença (GRÁFICO 54).

O grande número de professores prejudicados pela licença médica nesta pesquisa chama atenção principalmente quando comparo com o resultado de outra pesquisa em que apenas 6,7% dos professores afastados tiveram redução de seu salário (OLIVEIRA, VIEIRA, 2012).

---

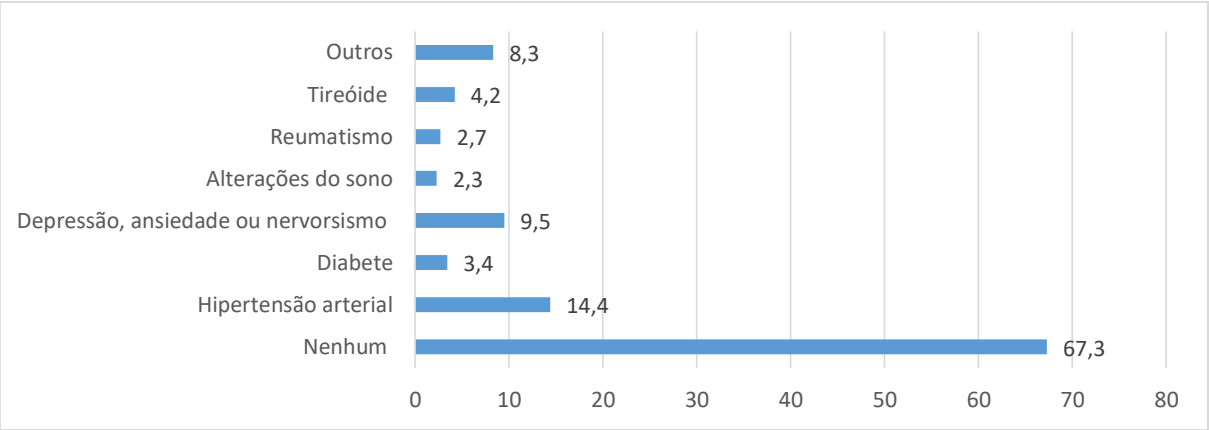
agentes penitenciários, dentre outros. É um processo que se inicia com prolongados e excessivos níveis de estresse (tensão) no trabalho, por conta disso também é conhecida como a síndrome do esgotamento físico e mental.

GRÁFICO 54 – Percentual de docentes em relação a readaptação de função e redução da remuneração em razão do afastamento por licença médica - Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

GRÁFICO 55 – Percentual de docentes que fazem uso de medicamentos prescritos por médico - Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Com relação às doenças crônicas e uso de medicamentos prescritos por médico, esta pesquisa obteve as seguintes informações: 67,3% dos professores entrevistados afirmam que não fazem uso de remédios prescrito por médico, de acordo com o gráfico 55. Contudo, 14,4% dos docentes tomam medicamentos para a pressão arterial e 9,5% para depressão, ansiedade ou nervosismo. Importante registrar que esses resultados apresentam valores elevados em relação a outras pesquisas sobre a temática do uso de medicamentos pelos profissionais da educação (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; GONÇALVES, 2012).

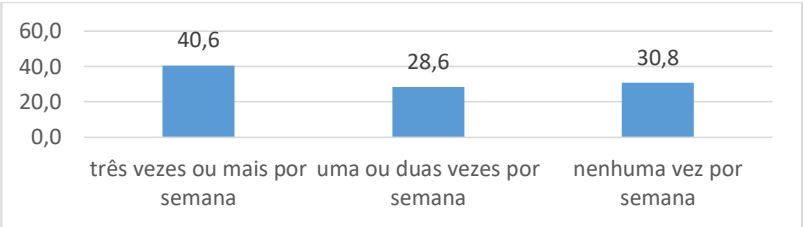
Um dado que merece atenção é que cerca de 10% dos docentes afirmam usar medicamentos para depressão, ansiedade ou nervosismo. Um pequeno percentual de docentes afirma utilizar remédios para tireoide, reumatismo, alterações no sono, diabetes e outros.

Na categoria “outros”, respondida por 8,3% dos entrevistados, apareceram remédios para diferentes tratamentos, a saber: próstata, visão, rinite, alergias dermatológicas, problemas cardíacos, coluna, artrose, colesterol, dentre outros.

Segundo Robalino (2012) várias pesquisas permitiram aprofundar sobre os riscos de acidentes cardiovasculares, a incidência do tabagismo, alcoolismo e automedicação, assim como a existência, ou não de estilos de vida sedentários, muito frequentes em aqueles que não precisam de muito exercício físico para exercer sua atividade profissional.

A prática de atividade física[16] regular é notadamente considerada um fator de proteção em relação à saúde das populações. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera como ativas na prática de atividade física as pessoas que se exercitam pelo menos três vezes por semana e por períodos iguais ou superiores a vinte minutos.

GRÁFICO 56 – Frequência de realização de atividade física regular (caminhadas, exercícios, ginástica, prática de esportes, etc.) dos docentes rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia – 2019.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

A prática de atividade física aparece no tempo de descanso dos docentes, conforme saliento anteriormente, porém apenas 10% deles afirmaram praticar com regularidade atividades físicas em seu tempo de descanso. Desse modo, o gráfico 56 apresenta que 30,8% dos entrevistados não realizam nenhuma atividade física por semana e revela também que 28,6% a praticam uma ou duas vezes por semana e outros 40,6% que a praticam três ou mais vezes por semana.

A frequência de realização de atividade física dos docentes rurais do território investigado apresentou maiores porcentagens do que outros estudos sobre a questão

[16] A atividade física é entendida como qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética que resulta em gasto energético superior ao repouso, abrange atividades em diversos contextos, como lazer, meio de transporte, tarefas domésticas e trabalho (CASPERSEN, *et al*. 1985).

(OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; ALVES, 2012). Isto é um bom indicativo tendo em vista o que apontam os referenciais teóricos sobre os efeitos positivos da atividade física regular na qualidade de vida das pessoas.

Contudo, tomando como referência os dados da OMS cerca de 60% (realizam atividade física menos de três vezes por semana) dos docentes manifestam um quadro que potencializam o risco de acometer alterações cardiovasculares, metabólicas, musculoesqueléticas etc.

Após apresentar o perfil de adoecimento dos professores do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, criei dois grupos de docentes segundo as características de morbidade ou de saúde e adoecimento a partir do nosso banco de dados[17]: o grupo 1, que chamei de "Não adoeceu recentemente", ou de menor risco para doenças, e o grupo 2 de "Adoeceu recentemente", ou seja, com maior risco para problemas de saúde.

O grupo 1 é formado por professores que afirmaram em resposta ao *Survey* não ter ficado doente nos últimos dois anos em condições de solicitar licença médica. O grupo 2 foi definido por aqueles docentes que relataram ter se afastado nos últimos dois anos por licença médica, ou ficaram doentes em condições de se afastar, porém não solicitaram licença médica.

Segundo a exposição a fatores de risco ou "perigosos"[18], o perfil desses dois grupos foi analisado primeiramente em função de seu perfil demográfico, considerando as variáveis de sexo e idade. Posteriormente comparei os dados relativos ao perfil do trabalhador, contemplando informações sobre a sua inserção no mercado de trabalho como: vínculo, etapa da educação básica em que atua, tempo de trabalho em educação, carga horária de trabalho semanal e número de unidades educacionais em que trabalha.

As condições de trabalho e variáveis psicológicas dos professores também foram apontadas de modo a identificar fatores de risco para o adoecimento.

---

[17] Nos inspiramos para realização desta análise a partir da leitura do texto de Gonçalves (2012) denominado "Um olhar sobre a saúde do trabalhador docente em Minas Gerais" em que o autor estabelece uma análise a partir dos dados do Survey desenvolvido pelo grupo GESTRADO/UFMG exposto nas publicações de Oliveira e Vieira (2010; 2012).

[18] Segundo Betancourt (2009) os "processos perigosos" são concretos, fáticos e podem ser medidos no ambiente de trabalho, são processos dinâmicos, dependem das características dos elementos de trabalho e mudam de acordo às particularidades do trabalho. São perigosos porque atentam contra a saúde e o bem-estar dos trabalhadores e atuam e diversas formas.

Exploramos os fatores de risco ambientais[19], tais como carga horária de trabalho, intensificação do trabalho e precarização das condições de trabalho, percepção da desvalorização profissional, vivência da relação com os alunos e perspectivas de trabalho no futuro. Outras variáveis relacionadas a fatores de proteção como a percepção do próprio controle sobre o trabalho, presença de trabalho coletivo, estratégias de fruição do tempo livre, atividades físicas regulares e relação com o sindicato também foram analisadas. As variáveis utilizadas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Variáveis analisadas sobre a saúde docente dos professores do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

Perfil sociodemográfico	Sexo	Idade			
Perfil do trabalhador	Tipo de vínculo	Etapa da educação básica	Tempo de trabalho em educação	Carga horária de trabalho na escola	Mudança de escola
Fatores de risco ambientais	Ruído	Outros fatores			
Intensificação do trabalho	Conta com apoio	Número de turmas	Tempo para almoço		
Outros fatores de risco	Precarização das condições de trabalho	Percepção da desvalorização profissional			

Fonte: Gonçalves (2012).

Conforme descrevo no perfil sociodemográfico dos entrevistados, as mulheres compõem majoritariamente a categoria docente com 74%, em algumas etapas da educação básica esse percentual ultrapassa 90% do total. Tal fato coloca a necessidade de analisar a relação entre trabalho e saúde, articulada com as questões das relações de gênero.

[19] Araújo *et al*. (2008) verificaram que o tempo de trabalho dos professores e a carga horária de trabalho excessiva como fatores de risco para o adoecimento vocal. Assunção e Oliveira (2009) apontam que a ampliação das demandas profissionais sem o suporte social e a precarização das condições de trabalho, juntamente com a desvalorização profissional, reflete na saúde do professor.

Os dados do Survey apontam características e condições de trabalho bastante diferenciadas para os homens e as mulheres na atividade docente. Observo níveis distintos de escolaridade segundo gênero: entre os homens, 87,1% tinham nível superior completo, enquanto 83,3% das mulheres tinham essa escolaridade. Com relação a etapa das turmas em que lecionam, 62,9% dos homens ensinavam nos anos finais do ensino fundamental, enquanto, entre as mulheres, o percentual foi de apenas 31,8%. No que tange ao trabalho em outra escola, que pode indicar uma diferença na qualificação ou em maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho, foi mais frequente entre os homens (21,4%) do que entre as mulheres (15,7%). Com relação às características do trabalho, também se observaram diferenças: as mulheres possuem mais contratos temporários do que os homens, e há um maior percentual de homens ganhando acima de 4 salários mínimos. Portanto, mesmo se tratando de uma população hegemonicamente feminina, percebo desvantagens para as mulheres.

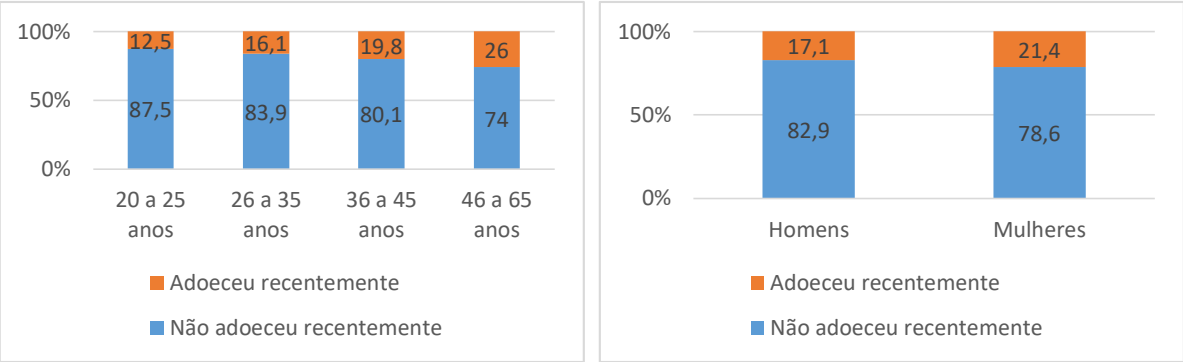
Esse cenário configura uma estrutura desigual nas relações entre os homens e mulheres no trabalho docente, apontando a necessidade de levar em conta tais diferenças de gênero nas análises de trabalho e saúde entre os trabalhadores da educação.

Com relação ao perfil de risco para problemas de saúde, os dados desta tese indicam que as mulheres estão mais sujeitas a problemas de saúde que os homens, pois proporcionalmente estão mais representadas no grupo 2 (grupo de risco à saúde) com respectivamente 21,4% dos docentes femininos e 17,1% dos masculinos, de acordo com o gráfico 57.

No que diz respeito à distribuição relativa dos grupos 1 e 2 de acordo com o perfil etário dos professores, observo que as faixas de idade mais avançadas têm proporcionalmente mais pessoas do grupo 2 (grupo de risco à saúde) (GRÁFICO 57).

Conforme aponto acima, quando se associa a idade com o perfil de risco para problemas de saúde, há um aumento da morbidade entre os professores como consequência do envelhecimento. Essa mesma tendência é identificada no estudo de Gonçalves (2012).

Gráfico 57 – Perfil sociodemográfico do adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Outra dimensão que expressa a diferença da carga de trabalho de homens e mulheres pode ser melhor compreendida com relação ao trabalho doméstico. Em nosso estudo, a sobrecarga doméstica (medida pela frequência de atividades no tempo de descanso dos docentes) foi de apenas 4,3% dos homens e 42,1% entre as mulheres, revelando que a responsabilidade pelas tarefas domésticas ainda tem sido predominantemente das mulheres.

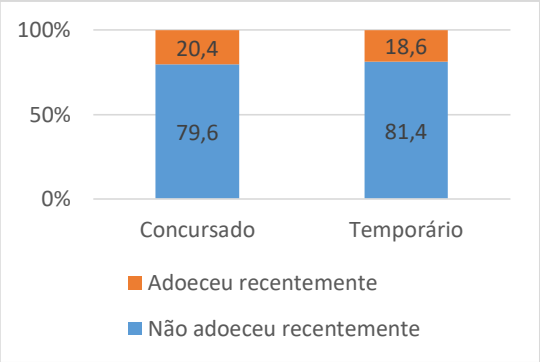
De acordo com Araújo e Carvalho (2009) para que sejamos justos na comparação entre a sobrecarga de trabalho dos docentes, deve-se computar a carga total de trabalho (trabalho profissional e doméstico) para homens e mulheres, permitindo uma avaliação mais precisa dos tipos de exposições a que se encontram submetidos e de sua duração. Nesta pesquisa verifiquei que 54% dos docentes afirmam que ocupam seu tempo livre em atividades domésticas. Esse quadro nos faz compreender que há implicações na sobrecarga de trabalho que historicamente as mulheres enfrentam na tensão entre o exercício profissional e o trabalho doméstico.

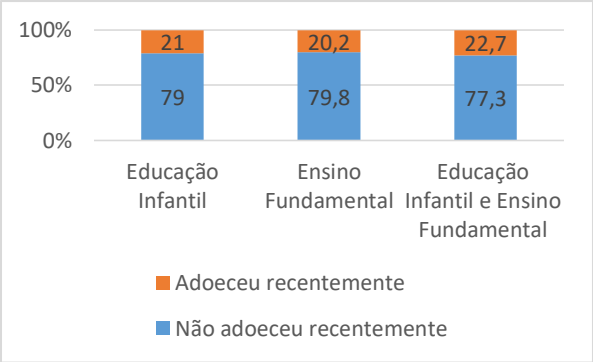
A despeito da sobrecarga física e mental, os dados apontam que as mulheres apresentaram maior tendência em se afastar das atividades docentes em virtude do adoecimento em detrimento aos homens, corroborando com os achados na literatura da área (ARAÚJO, *et al.* 2008; GONÇALVES, 2012). Contudo, menos mulheres têm realizado atividade física regular.

Gonçalves (2012) observou que por mais que as condições que levam ao aparecimento dos sintomas não sejam diferentes entre as cidades de maior ou menor porte, a relativa facilidade de acesso ao sistema de saúde encontrado nas capitais pode estar relacionada com um aumento do número de diagnóstico. Tomando essa

linha de raciocínio e percebendo que obtive apenas 17% de docentes que se afastaram do trabalho em detrimento de 28% da pesquisa de Oliveira e Vieira (2012) posso inferir que o fato de residirem em cidades de pequeno porte e/ou localidades rurais com insuficiência do sistema de saúde, há uma menor proporção de afastamentos por licença na amostra de nossa tese.

Gráfico 58 – Perfil do trabalhador e variáveis que influenciam no adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.





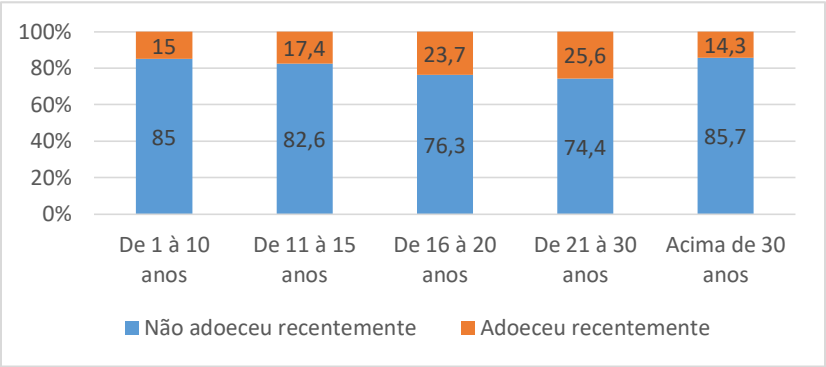
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Com relação ao vínculo empregatício, observa-se que os profissionais concursados (20,4%) apresentam maior risco para problemas de saúde que os professores que possuem contratos temporários (18,6%), conforme apresenta o gráfico 58.

Penso que o vínculo estável propicia a busca de auxílio médico, enquanto os profissionais temporários geralmente são mais jovens e tem mais capacidade para suportar os sintomas do processo de adoecimento, bem como, por conta da situação de contrato temporário temem com o afastamento perderem o vínculo trabalhista.

A etapa de atuação na educação básica também é uma outra variável que se associa ao adoecimento docente (GRÁFICO 58). Os dados sugerem que aqueles professores que atuam em duas etapas (educação infantil e ensino fundamental) há maior proporção (22,7%) de risco para problemas de saúde. Os resultados foram na contramão do que sinalizou Gonçalves (2012) em que a etapa do ensino fundamental é a que representa a maior probabilidade de risco a problemas de saúde.

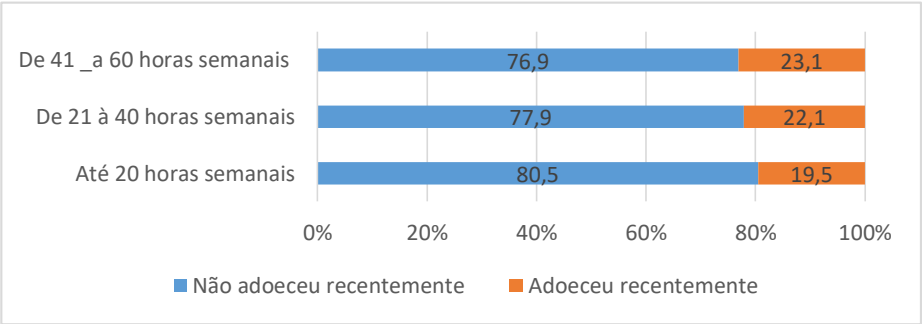
Gráfico 59 – Tempo de trabalho em educação e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

No que tange ao tempo de trabalho em educação (Gráfico 59), os dados sugerem uma clara evidência de aumento do risco para problemas de saúde com o aumento do tempo de trabalho em educação. Esta tendência também foi verificada nos estudos de Gonçalves (2012).

Gráfico 60 – Carga horária de trabalho semanal e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

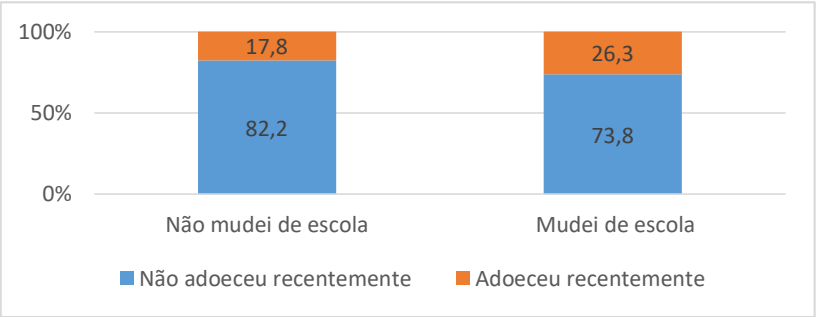


Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Outro elemento relacionado ao perfil do trabalhador e, mais especificamente, ao tempo de exposição aos riscos presentes no trabalho docente, é a carga horária de trabalho semanal (GRÁFICO 60).

Os resultados desta pesquisa revelam um aumento do risco para problemas de saúde com o aumento da carga horária, reforçando as evidências científicas (ARAÚJO, *et al.*, 2008; GONÇALVES, 2012).

Gráfico 61 – Mudança de escola nos últimos 4 anos e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Como se pode inferir a partir do gráfico 61, observa-se que aqueles docentes que mudaram de escola nos últimos 4 anos, apresentaram um maior risco para problemas de saúde do que aqueles que não mudaram. Essa tendência é ratificada em outros estudos em que se aponta a maior probabilidade de "fuga" do docente do espaço de tensão e conflito que leva ao adoecimento (ARAÚJO, *et al.,* 2008).

Sintetizando, posso afirmar com base nas informações analisadas, que o perfil do docente com maior risco para problemas de saúde é de mulheres com mais de 45 anos de idade e entre 15 a 30 anos de docência, que trabalham na educação infantil e no ensino fundamental em tripla jornada e que já mudaram de escola nos últimos 4 anos. Portanto, as variáveis sexo, idade, etapa de atuação, tempo de trabalho, carga horária semanal e mudança de escola revelaram-se associadas a diferentes perfis de saúde dos profissionais.

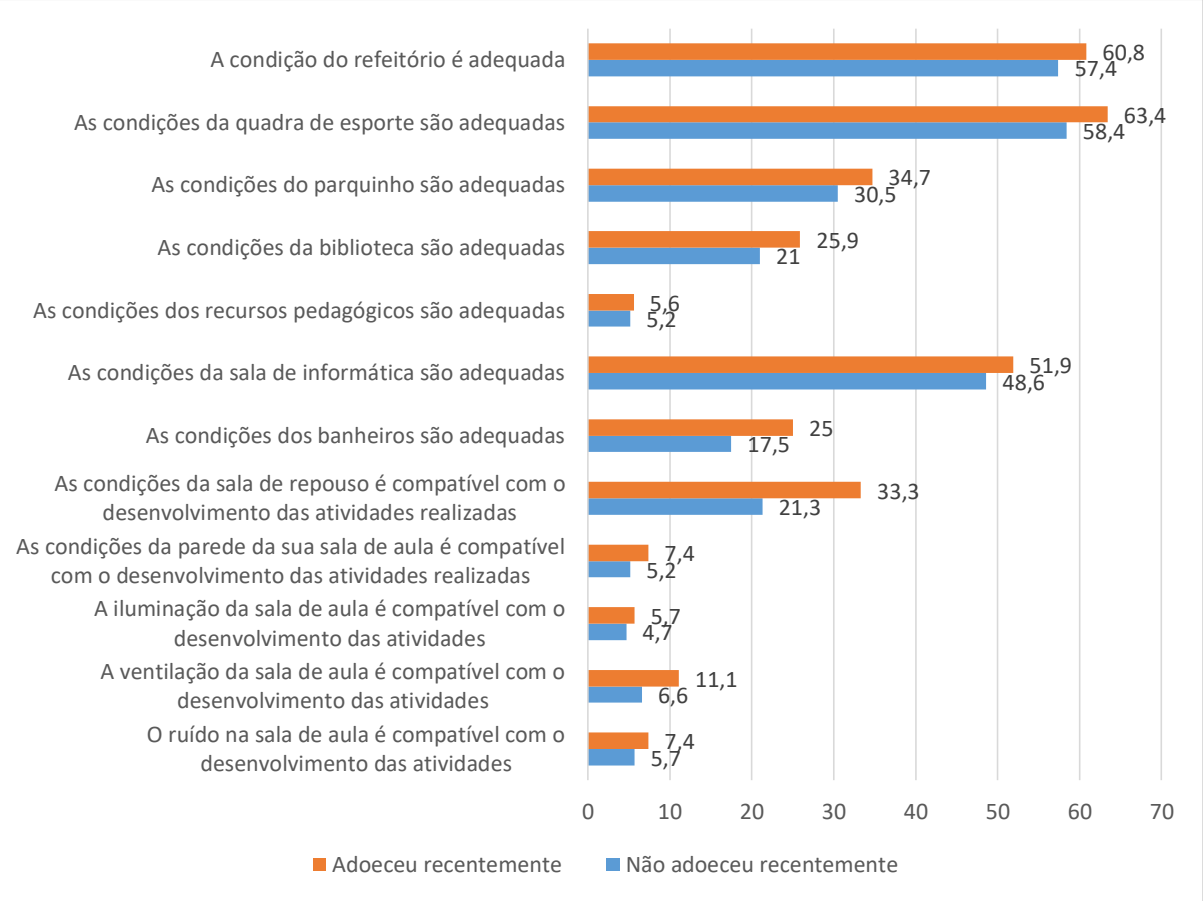
É sabido que vários estudos indicam uma estreita relação entre os fatores de risco ligado ao ambiente físico de trabalho e problemas de saúde (ASSUNÇÃO, 2003; CODO, 1999; MEDEIROS; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2008). No que tange aos fatores de risco ambiental para a saúde dos professores, evidencio que os docentes com perfil de risco para problemas de saúde relatam ambientes de trabalho com mais ruído e em piores condições que os professores de perfil mais saudável, conforme apresenta o gráfico 62.

Identifiquei nesta pesquisa uma maior proporção do grupo de docentes com risco imanente de saúde que discorda totalmente das condições de infraestrutura (ruído na sala, ventilação, iluminação, condições da parede, sala de repouso, banheiro, refeitório, recursos pedagógicos, biblioteca, sala de informática, parquinho

e quadra de esporte) do que os professores sem risco aparente de saúde (GRÁFICO 62).

Essa mesma correlação entre fatores de risco ambiental e adoecimento docente foi identificada no trabalho de Gonçalves (2012).

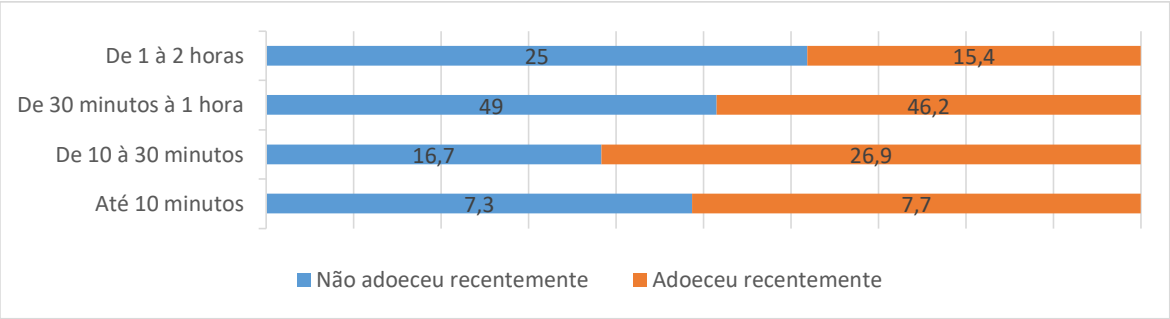
Gráfico 62 – Percentual de docentes que discordam totalmente avaliando com a menor nota da escala de 1 à 10 sobre os fatores de risco ambiental e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Observei que docentes que têm mais tempo no horário do almoço são mais frequentes entre aqueles do grupo sem risco aparente de saúde, e, por outro lado aqueles professores que relatam intervalos de almoço mais curtos são mais predominantes no grupo de risco para problemas de saúde, conforme o gráfico 63.

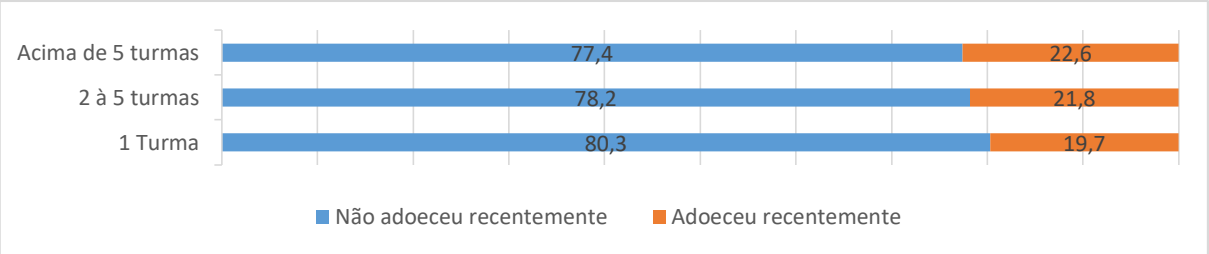
Gráfico 63 – Tempo disponível para almoço e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

O número de turmas é uma variável associada à intensificação do trabalho docente, pois um professor com várias turmas possui um contingente maior de alunos trazendo maiores demandas e responsabilidades do que uma única turma. Neste estudo o aumento do número de turmas correlacionou-se positivamente com um aumento dos problemas de saúde (Gráfico 64). Os professores que trabalham com mais de 5 turmas têm progressivamente mais problemas de saúde do que aqueles que trabalham com apenas 1 turma.

Gráfico 64 – Número de turmas e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

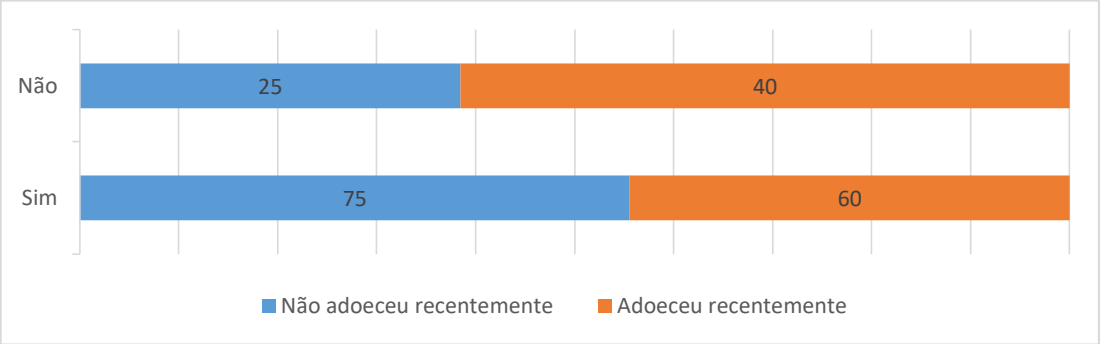
Os dados convergem de algum modo com o estudo de Gonçalves (2012) sugerindo que quanto menor o número de alunos que o docente trabalha, menos problemas de saúde ele possui.

Os resultados sugerem que docentes que trabalham em poucas turmas e possuem poucos alunos preservam melhor sua saúde do que aqueles que trabalham com mais turmas. Isto pode ser uma sinalização importante para uma mudança na

forma de organização da carga de trabalho dos docentes nas escolas, visando um ambiente mais saudável para todos.

Outra medida que revela um efeito positivo sobre a saúde dos professores foi o apoio para acompanhamento de seus alunos. Noto proporcionalmente mais docentes do grupo sem risco aparente de saúde que contam com apoio do que entre os professores que relataram não contar com apoio (Gráfico 65).

Gráfico 65 – Apoio aos docentes para acompanhamento de seus alunos e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

De maneira geral, os dados sinalizam que as variáveis relacionadas a fatores ambientais de risco e a intensificação do trabalho revelaram-se associadas ao perfil de adoecimento dos professores. Nesse sentido, com o intuito de melhorar as condições de saúde dos docentes considero como ideal, a partir dos dados apresentados, uma melhoria das condições ambientais de trabalho e uma diminuição no ritmo de trabalho, por meio de uma redução do número de turmas e alunos por professor, maior apoio a estes trabalhadores e intervalos mais longos.

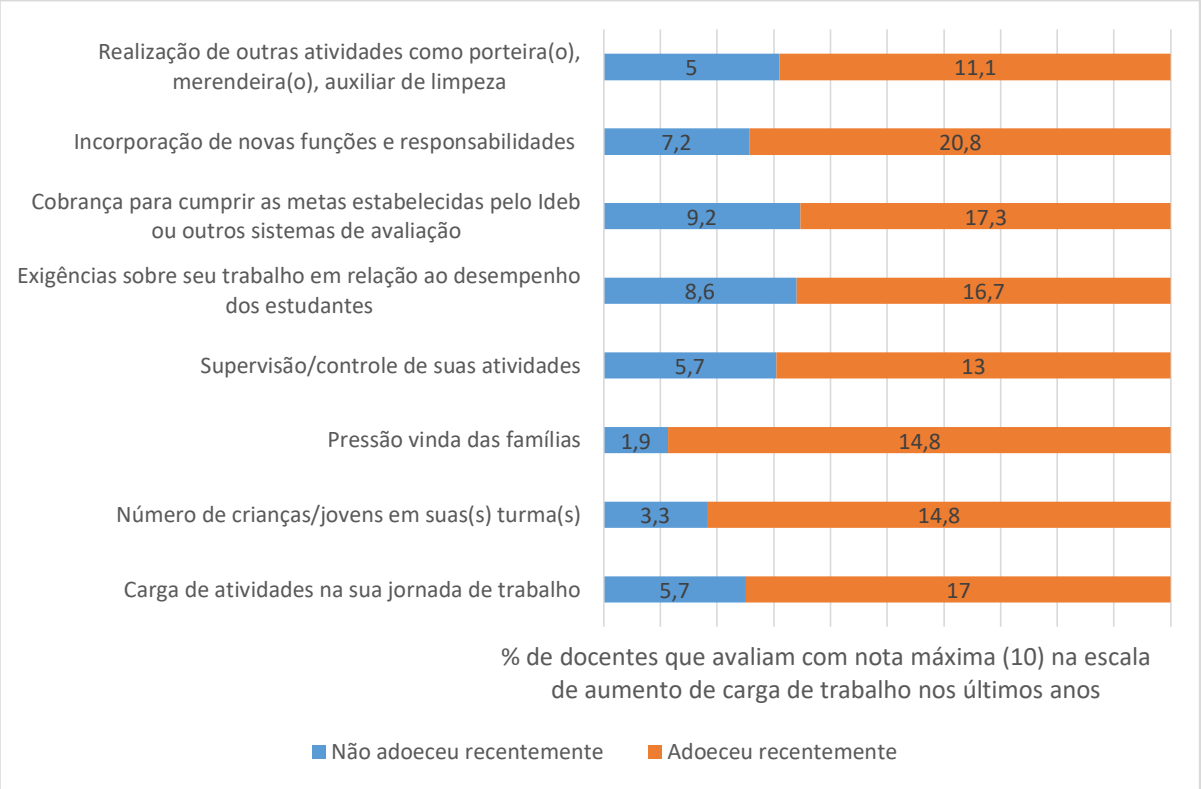
Compreendo que a carga de trabalho é uma variável importante que foi explorada em tópicos anteriores desta pesquisa, tornando-se de grande interesse para os estudos entre saúde e trabalho (GONÇALVES, 2012).

Os dados reverberam que o grupo de “risco imanente de saúde” relatam com nota máxima na escala de 0 à 10 que houve um maior aumento na sua carga de trabalho, refletida na jornada de trabalho, número de crianças/jovens em sua turma, pressão vinda das famílias, supervisão e controle das atividades, exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos estudantes, cobrança para cumprir metas estabelecidas pelo Ideb ou outros sistemas de avaliação, autonomia na

definição e no desempenho de suas atividades, incorporação de novas funções e responsabilidades, apoio na realização de suas atividades e realização de outras atividades na unidade educacional (Gráfico 64).

A pesquisa de Gonçalves (2012) corrobora com as informações apresentadas no gráfico 66, no qual é possível observar que há uma relação estreita entre o processo de intensificação do trabalho e a saúde dos docentes.

Gráfico 66 – Carga de trabalho e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



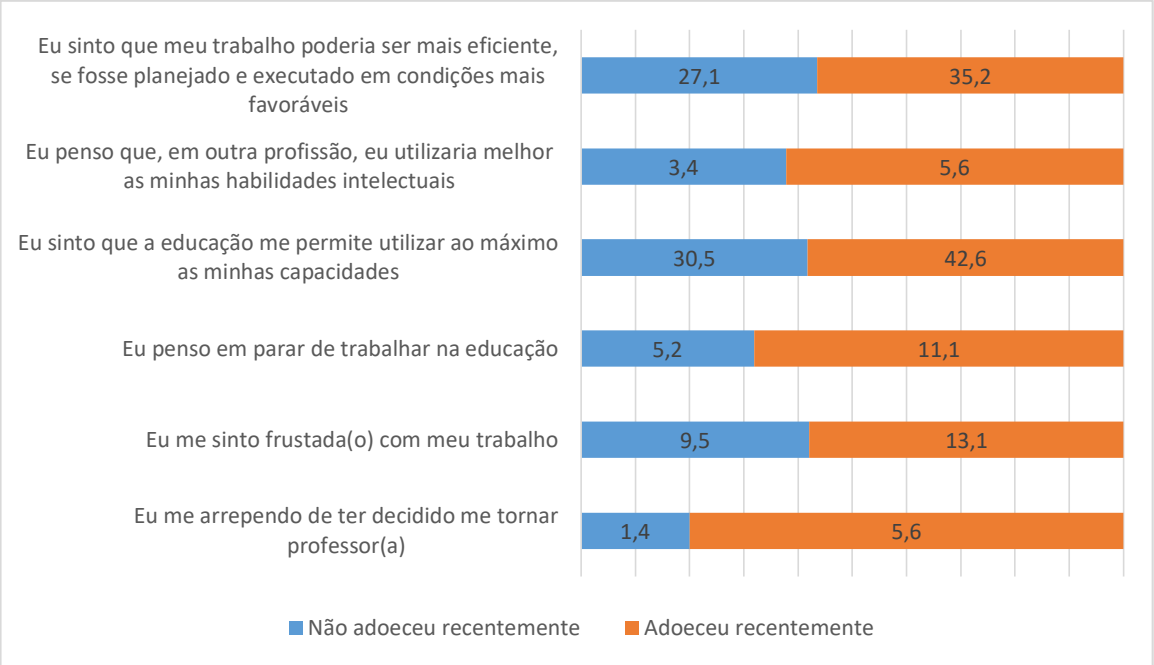
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

A vivência profissional dos docentes refere-se a aspectos subjetivos que se relacionam aos sentimentos dos professores no tocante ao seu trabalho. Os resultados desta pesquisa permitem sugerir que o grupo de risco imanente de saúde faz uma avaliação mais negativa de sua vivência profissional que o grupo sem risco aparente de saúde, pois afirmam com mais frequência “concordar plenamente” com as seguintes afirmações: “Eu me sinto frustado com meu trabalho”, “Eu penso em parar de trabalhar na educação”, “Eu penso que, outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais”, “Eu sinto que meu trabalho poderia ser mais

eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis” e “Eu me arrependo de ter decidido me tornar professor(a)”.

Os dados apontam que, de forma genérica, os professores com o perfil de risco para problemas de saúde percebem sua profissão como mais desvalorizada socialmente e possuem uma pior vivência profissional que seus colegas mais saudáveis (GRÁFICO 67). Essa tendência acompanham os resultados da pesquisa de Gonçalves (2012) afirmando que os docentes menos saudáveis identificam sua profissão como fonte de sofrimento e frustação do que aqueles saudáveis.

Gráfico 67 – Vivência profissional e adoecimento docente – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Um ponto pouco estudado nas questões sobre a relação entre as condições de trabalho e a saúde docente é o que Robalino (2012) denomina de polo positivo do trabalho. Isso pressupõem que até mesmo nas condições mais precárias, o trabalho pode cumprir com a essencialidade de continuar desenvolvendo o ser humano e a humanidade. Sobre o assunto, Breilh (2003) chama atenção que sempre existe um polo positivo e um polo negativo com relação à saúde dos trabalhadores em qualquer tipo de trabalho, por mais que no resultado predomine a deterioração sobre a promoção da saúde dos trabalhadores.

Desta forma, segundo Robalino (2012, p. 389) “É necessário reconhecer e detectar essas qualidades do trabalho para promovê-las na hora de executar os programas de saúde da população laboral”.

Considero que para os docentes das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, a reflexão de Robalino (2012) torna-se ainda mais expressiva.

> Em épocas de desemprego ou subemprego, na população economicamente ativa, ganha mais valor o sentido do polo positivo do trabalho para a saúde e a vida das pessoas, dentre outras razões, porque gera um sentido de pertencer a um grupo humano, permite a obtenção de bens e serviços para o trabalhador(a) e sua família e favorece o desenvolvimento de capacidades (2012, p. 390).

Sendo assim, este trabalho apresenta alguns dados importantes, ligados aos fatores que fazem parte do polo positivo do trabalho docente. Saliento, a partir das respostas dos professores, que eles estão satisfeitos com seu trabalho, pois mais da metade dos entrevistados afirmam que discordam plenamente com as expressões “Eu me arrependo de ter me tornado professor” (73,9%), “Eu penso em parar de trabalhar na educação” (69,3%), “Eu me sinto frustado(a) com meu trabalho” (66,5%) e “Eu penso que, em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais” (59,9%).

Esse sentimento de satisfação com a profissão é referendado quando cerca de 42% dos professores concordam completamente com a frase “Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação”. E cerca de um terço dos docentes concordam completamente com os enunciados “Trabalhar na educação me proporciona grandes satisfações”, “Trabalhar em educação foi minha primeira escolha profissional”, “Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo as minhas capacidades” e “Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional”.

No entanto, é preocupante quando um número significativo de professores, cerca de 80%, concordam com a afirmação “Eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis”. Desta forma, a pesquisa acende um sinal de alerta sobre a necessidade de investigar com mais profundidade os motivos e condições dessa insatisfação de um número grande de entrevistados, ao tempo que é importante pensar estratégias para elevar a moral e o comprometimento nos docentes atendendo a complexidade da profissão.

Os resultados relacionados com a saúde docente são similares com outros estudos desenvolvidos no país (LAPO; BUENO, 2002; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; SOUZA; LEITE, 2011; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; CALDAS, 2012) destacando-se os problemas osteomusculares, de voz e relativos à saúde mental.

Reconheço que um limite desta pesquisa no tocante a discussão sobre a saúde do professor é uma questão que Araújo e Carvalho (2019) denomina de efeito do trabalhador sadio. Os autores alegam que os estudos sobre a saúde do professor são realizados, muitas vezes, com pessoas que estão em exercício profissional e aptas ao trabalho. Isto pode limitar a compreensão, pois pessoas que adoeceram e abandonaram a profissão não foram incluídas no estudo. Sendo assim, faz-se necessário para ampliar a visão sobre o assunto desenvolver pesquisas com docentes já afastados do sistema de ensino.

Esta pesquisa, aponta ainda que a saúde dos professores está em estado de alerta, consequência das precárias instalações, da sobrecarga de trabalho, da quantidade excessiva de alunos nas turmas, além da desvalorização dos docentes com baixos salários. Esse conjunto de condições provocam um esgotamento físico e mental nos trabalhadores, afastando esses professores das escolas e, por outro lado, permitindo que pessoas doentes continuem trabalhando devido as implicações nas gratificações ou tempo de aposentadoria.

Vislumbrei neste tópico associar a compreensão dos indicadores de saúde do professor a organização e gestão do trabalho escolar. E os resultados, juntamente com a literatura de referência, leva-nos a estabelecer vínculos consistentes na análise entre a organização do trabalho e saúde ocupacional, mesmo que os efeitos sejam percebidos de forma individual. Sobre o assunto, Caldas (2012, p. 433) afirma que "[...] estabelece-se uma relação mútua de causa e consequência entre a inadequação da estrutura laborativa e as doenças ocupacionais, que se retroalimentam perversamente".

As questões sobre a saúde docente devem ser enfrentadas ofertando maior atenção às formas de organização do trabalho docente, de estruturação do ambiente na escola e de estabelecimento de políticas de proteção à saúde (ARAÚJO; CARVALHO, 2009). Chamo atenção sobre a necessidade de desdobrar a pesquisa em investigações de situações concretas no chão da escola, através de instrumentos metodológicos mais próximos de captar o modo como cada professor vive, se adapta e resiste nas relações de trabalho e saúde.

Dito isso, compreendo que os resultados sobre a saúde docente aparecem em um momento em que a complexidade da profissão docente busca uma compreensão ampla sobre o trabalho dos professores, obrigando-os a pensar de forma participativa em políticas públicas de curto e longo prazo, orientadas para assegurar melhores condições de trabalho e vida atendendo assim as diversas dimensões da vida laboral, pessoal, social e cultural dos trabalhadores da educação.

4.7 Organização e gestão escolar: fatores associados à gestão democrática em escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia

Este tópico problematiza e analisa os indicadores sobre gestão educacional e avaliação, especialmente dos dados resultantes do Survey aplicado entre os docentes das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

Contudo, chamo atenção para o mesmo destaque que Duarte e Ferreira (2012, p. 241) sinaliza em sua pesquisa, inferindo que as análises desenvolvidas aqui "[...] tratam das percepções dos trabalhadores docentes sobre seus diferentes espaços institucionais de trabalho, mas não pretendem informar sobre a prática da gestão escolar das instituições pesquisadas".

Nesta sessão, abordo as questões relativas à organização e gestão das escolas envolvendo a percepção dos professores sobre o grau de controle sobre as questões pedagógicas (seleção do conteúdo, método de ensino, escolha do material didático, a avaliação dos estudantes, a definição das atividades, a organização do seu tempo de trabalho e projeto político pedagógico), sobre a concordância no que tange a organização e gestão escolar (trabalho coletivo, elaboração do projeto político pedagógico, a gestão e papel da liderança, o financiamento, as questões administrativas, a participação dos pais, a especificidade da formação da gestão, a gestão democrática, o conselho escolar e a realização de convênios e parcerias), a frequência em que cada professor realiza atividades com seus colegas, a percepção dos professores sobre a avaliação docente e o envolvimento da família.

Dourado (2012) elabora sua análise sobre a gestão da educação básica a partir de uma concepção de educação entendida como prática social, portanto constituída de embates e processos de disputa. Assim, de acordo com autor, a educação é um processo amplo de socialização da cultura historicamente produzida pela humanidade e a escola é o espaço privilegiado de produção e apropriação do saber. Sendo assim

“[...] políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino” (DOURADO, 2012, p. 289).

Importante demarcar que a temática da gestão democrática da educação é fortemente sustentada e colocada no debate público à partir dos movimentos dos educadores que “[...] ao se organizarem em suas entidades de classe, colocaram em debate o autoritarismo com o qual as escolas eram geridas, passando a pressionar os governos a imprimir novos rumos à gestão das escolas” (CABRAL NETO, 2012, p. 258). Somado a reivindicação da eleição de dirigentes escolares, esse movimento social aponta para a necessidade de organização de conselhos escolares com funções deliberativas e consultivas facilitando a construção de meios para efetivar a gestão democrática.

De acordo com Duarte e Ferreira (2012) a democratização das escolas assumiu um lugar de destaque notadamente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 a partir de dois planos: no primeiro plano com a eleição dos diretores, implantação de instâncias de decisões como colegiados e assembleias escolares e a elaboração do projeto político pedagógico; no segundo plano houve a massificação da oferta escolar sem alterar sua organização, criar estruturar e dispor de recursos.

Cabral Neto (2012) elabora seu pensamento sobre os impactos da política educacional no espaço escolar, especialmente no âmbito da gestão, e aponta que a gestão democrática contempla a descentralização, a autonomia administrativa e pedagógica e o trabalho coletivo são as dimensões essenciais ao processo de democratização do espaço escolar.

Importante alertar nessa discussão sobre os elementos fundamentais para a gestão democrática que

> Na atual situação brasileira, constata-se a existência de um processo em que, ao mesmo tempo, descentralizam-se algumas ações (quase sempre relacionadas à execução) e se re-centralizam outras de caráter mais estratégico, relacionadas ao processo de tomada de decisão, evidenciando, desse modo, uma dinâmica em que o fulcro do processo não é o favorecimento do princípio da gestão democrática, mas, sobretudo a busca de uma nova racionalidade centrada no gerenciamento dos recursos, objetivando o aumento da produtividade do sistema em moldes empresariais.
> [...]
> Muitas vezes, a pretexto de conferir autonomia às escolas, mediante um modelo de gestão baseado na descentralização de ações, os

> órgãos centrais tendem a delegar às escolas muitas rotinas (Oliveira, 2007) e quase nenhum poder de decisão (CABRAL NETO, 2012, p. 264-265)

Duarte e Ferreira (2012) apontam em seu discurso que a democratização foi reconvertida e subordinada à ideologia da modernização. Dessa forma, novas formas de regulação são implantadas com o intuito de garantir a eficácia e a eficiência nas organizações educacionais, estimulando à participação dos trabalhadores docentes e da comunidade na gestão de “novas práticas” que conduzam a uma escolarização adequada aos interesses do capitalismo transnacional.

Esses processos de regulação são embasados nos resultados, gerando uma pressão sobre os trabalhadores já que são induzidos a submeterem suas práticas a uma avaliação externa. Esse tipo de pensamento leva a uma cultura da “performatividade” (BALL, 2002). Com isso as reformas educativas assumiram um caráter descentralizado, autônomo e avaliador (DUARTE; FERREIRA, 2012).

> As reformas educacionais iniciadas no Brasil do final do século XX podem ser reconhecidas como mecanismos de regulação hiperburocráticos, particularmente para o campo da gestão educacional. A emergência de um Estado avaliador, no processo de descentralização da gestão educacional, acentuou e/ou resignificou diversas práticas coletivas/individuais, autônomas, profissionais e de carreira. (DUARTE; FERREIRA, 2012, p. 236)

Dito isso, os autores sintetizam que após a década de 1990 no Brasil a gestão educacional sofreu mudanças significativas no contexto das reformas educacionais. Em síntese, essas reformas se caracterizam predominantemente pelas políticas descentralizadoras, pela ampliação da escolaridade obrigatória e massificadora e pela disseminação da prática da avaliação em larga escala. Evidências científicas (OLIVEIRA, 2004; LIMA, 2003) acerca deste contexto sinalizam mudanças importantes na dinâmica escolar com tensão entre a democratização e a modernização da gestão (DUARTE; FERREIRA, 2012).

Diante disso, as questões sobre a gestão democrática se fez presente nos principais marcos legais que versam sobre a educação de nosso país, a saber: artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 3, inciso VIII e artigo 14, inciso I e II (BRASIL, 1996a) e no Plano Nacional de Educação, meta 19 (BRASIL, 2014a).

Nesses dispositivos legais a gestão democrática é reforçada enquanto princípio da educação escolar e estimulando a participação dos docentes na construção do projeto político pedagógico e da comunidade na constituição do conselho escolar.

Esse processo de descentralização política, administrativa e financeira da educação no Brasil carrega consigo maiores exigências sobre os gestores escolares pois permitem práticas de autonomia nos processos decisivos locais, exigindo a modernização administrativa e a participação da comunidade escolar. Nesse sentido, as ações da direção e dos professores torna-se fundamentais na execução local das políticas educacionais que por sinal são definidas centralmente.

Nos dados desta pesquisa pude perceber que o desenvolvimento de trabalho coletivo dos professores no planejamento das atividades e na construção do projeto político pedagógico apontam uma importante dimensão da gestão compreendida enquanto democrática, encontrando ressonância na percepção dos docentes, pois 90,2% e 73,3%, respectivamente, concordam parcialmente ou totalmente com essa afirmação (GRÁFICO 68).

Esse percentual de professores que concordaram com o envolvimento coletivo no planejamento e na construção do projeto político pedagógico pode ser um indício de que há uma consciência desses profissionais sobre a importância do trabalho coletivo e que ele se constitui em uma prática cotidiana das escolas em que atuam. Situação semelhante foi encontrado por Cabral Neto (2012) reforçando esse caráter coletivo no planejamento dos trabalhos e no desenvolvimento do projeto político pedagógico nas escolas.

As situações constatadas, embora apresentem indícios favoráveis, encontram-se permeada por limitações, tendo em vista que 10% dos professores discordam que haja envolvimento coletivo no planejamento dos trabalho e 26,7% desconsideram que o projeto político pedagógico é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo (GRÁFICO 68).

Cabral Neto (2012) chama atenção para situação semelhante identificada em seu estudo de um percentual significativo de professores que não se envolvem nas questões do planejamento e nem mesmo no projeto político pedagógico,

> Essa situação pode ser um indicativo de que a equipe gestora ainda encontra dificuldades para incorporar o coletivo da escola, em seu conjunto, nas definições gerais, em função de alguns problemas presentes tanto na forma como a gestão é conduzida, não propiciando

> as condições necessárias para a participação dos sujeitos docentes, quanto da limitação dos docentes em desenvolver atividades na escola mediante as suas condições de trabalho. (CABRAL NETO, 2012, p. 269)

Corroborando com o pensamento acima Gorostiaga e Vieira (2011) nos alerta que de maneira paradoxal, a medida em que há ampliação da participação dos professores na gestão da escola, há, por vezes, uma deterioração das condições de trabalho, pois se agregam novas responsabilidades sem o devido apoio e retribuição salarial.

Dentre as dificuldades para o envolvimento dos professores com a gestão democrática, evidencio, de acordo os dados do Survey, a ausência de tempo disponível para o trabalho coletivo e a falta de motivação para participar desses momentos coletivos. Concernente ao primeiro aspecto, 34,3% dos entrevistados concordaram que o tempo disponível para fazer o trabalho coletivo é insuficiente. No que diz respeito ao segundo aspecto 27,6% afirmaram que não se sentem motivados para participar de momentos coletivos. Esses aspectos podem comprometer o processo de gestão democrática (GRÁFICO 68).

Os resultados apontam que os professores possuem consciência da importância do trabalho coletivo para a gestão democrática se constituindo em uma prática no cotidiano das escolas rurais, porém as suas condições objetivas de trabalho e os recursos financeiros impactam na efetivação desse movimento democrático, pois 27,3% afirmaram não ter visto melhorias nas condições de trabalho nos últimos anos e 31% sinalizam que os recursos financeiros que chegam a escola não garantem condições adequadas de trabalho (GRÁFICO 68).

Cenário semelhante foi identificado nos estudos de Duarte e Ferreira (2012) e Dourado (2012), este último chama atenção para a articulação para a valorização dos profissionais da educação no intuito de garantir a efetivação de uma verdadeira gestão democrática nas escolas.

Sobre a articulação entre a participação dos professores na gestão escolar e a deterioração das condições de trabalho, Cabral Neto (2012, p. 269) nos adverte,

> O excesso de trabalho requerido desses profissionais resulta em atividades que se estendem para além do espaço da sala de aula; dentre elas, estão: participação na gestão, na organização e no planejamento da escola, na relação com a comunidade; ou até mesmo

> fora da escola (espaço doméstico, por exemplo) como correção de atividades e preparação de aula.

Em relação à insuficiência financeira para viabilizar um projeto educativo de qualidade é posta na literatura acadêmica sobre as políticas de financiamento adotada pelo governo brasileiro no campo da educação. Compreendo que os percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) aplicados no campo da educação são insuficientes para construir um patamar mais adequado de financiamento da educação em todas as suas dimensões.

Esse tema do financiamento está na meta 20 do Plano Nacional de Educação e visa ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir no mínimo, o patamar de 7% do PIB em 2019 e no mínimo a 10% do PIB em 2024 (BRASIL, 2014a). Entretanto a Câmara dos Deputados (PEC 241) e o Senado (PEC 55) aprovaram a proposta de emenda constitucional[20] que cria um teto para os gastos públicos, congelando as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação por até 20 anos.

Identifiquei neste estudo, o que apontam Dourado (2012) e Duarte e Ferreira (2012), sobre a percepção dos professores acerca da centralidade do papel do gestor na direção da unidade escolar. Pois o diretor é compreendido como uma liderança sobre a comunidade escolar para 82,8% dos entrevistados.

Outra questão evidente é o aumento e diversificação das atividades e competências do diretor, ou seja, a escola necessita responder a uma série de demandas administrativas e financeiras, absorvidas anteriormente pelas secretarias municipais de educação. Isto é percebido pelos professores da escola, pois 73,6%, consideram que às questões administrativas ganham centralidade nas atividades da direção (GRÁFICO 68).

Corroborando com Dourado (2012)

> Esse dado é revelador de uma lógica de ação do gestor marcada pela priorização das questões administrativas podendo indicar, também que o gestor assume muitos encargos externos da unidade escolar e/ou tem grande parte de seu tempo absorvido pelas questões administrativas em detrimento de acompanhamento das questões pedagógicas. (DOURADO, 2012, p. 291)

---

[20] Essa proposta de emenda constitucional foi aprovada no Senado no dia 13 de dezembro de 2016, no governo do presidente Michel Temer (PMDB). Esta PEC enfrentou severas críticas da população e dos partidos da oposição, liderada pelo PT, pelo PSOL e pelo PCdoB.

Duarte e Ferreira (2012) sinalizam que as alterações na gestão escolar explicam o fato de que 86,6% dos professores entrevistados em seu estudo entenderem a necessidade que os diretores recebam formação específica para esse fim.

Essa situação constatada nesta tese é semelhante àquela observada no estudo de Oliveira *et al*. (2017) que comprovam a ocorrência da intensificação do trabalho do gestor escolar na conjuntura em que são atribuídos às escolas novos papeis. Cabral Neto (2012) abordando sobre as tarefas do gestor nesse contexto de sobrecarga nos chama atenção dos seguintes aspectos

> Evidencia-se, desse modo, que o gestor escolar diante da sobrecarga de trabalho, resultante de uma série de novas demandas, que inclui, além das atividades rotineiras, o gerenciamento de uma gama significativa de projetos que o poder central (ou intermediário) lhes impõe, assim como o gerenciamento de recursos e atividades específicas dessa função, como prestação de conta, além de ter de conviver com a precariedade de recursos para gerir a unidade escolar. Nessas circunstâncias, não são verificadas as condições favoráveis para que o gestor exerça a coordenação do projeto educacional no que concerne, especificamente, à sua dimensão pedagógica. (CABRAL NETO, 2012, p. 271)

Essas situações expostas acima, ganham ainda mais intensidade no âmbito das escolas rurais, pois devido à baixa qualificação dos profissionais de educação e a insuficiência de pessoal de apoio técnico e administrativo, o diretor assume várias funções na escola, por exemplo: porteiro(a), merendeiro(a), auxiliar administrativo, dentre outros.

É sabido que a participação da comunidade local e escolar é um dos elementos presentes nas discussões sobre a democratização da organização e gestão da escola (DOURADO, 2012). Nesse sentido, os resultados apontam alguns indicadores que revelam que a maioria dos professores (52,5%) destacam a pequena participação dos pais na contribuição da gestão dos problemas cotidianos da escola e 48,3% apontam que o sindicato se faz pouco participativo e representado nas discussões coletivas (GRÁFICO 68).

Esses dados vão de encontro a uma configuração comum no âmbito das escolas rurais de grande participação da comunidade nas questões que afetam a

escola (SOUZA*, et al.* 2018). O distanciamento dos pais da vida cotidiana da escola (gestão escolar, acompanhamento dos filhos, etc.) pode ser reflexo das condições de vida desses sujeitos que na busca pela sobrevivência não encontram tempo suficiente para se articularem as atividades das escolas.

A participação dos pais e da comunidade na gestão escolar, incluídas nas reformas administrativas e educacional, permanece ainda como retórica discursiva (DUARTE; FERREIRA, 2012). Ainda que abordada em marcos legais, tem apresentado pouca materialidade na prática escolar. Dito isso,

> [...] a gestão escolar ao apresentar um caráter mais gerencialista e voltada para resultados, mesmo que permeada pela retórica que valoriza o trabalho coletivo, incentiva uma participação mais tutelada que assume contornos mais normativos e ações previsíveis, consideradas necessárias pela direção da escola e pelas redes. (DUARTE; FEREIRA, 2012, p. 248)

No que diz respeito aos mecanismos de participação nas escolas, a literatura especializada, coloca a importância de órgãos colegiados, conselhos escolares, grêmios estudantis, eleição para dirigentes no processo de democratização da gestão (DOURADO, 2012). O seu adequado funcionamento poderia propiciar uma participação efetiva das representações no processo de tomada de decisão no âmbito escolar.

Nesse sentido, este trabalho avaliou apenas o conselho escolar e identificou que a maior parte dos professores (50,6%) consideram que o conselho escolar não é atuante (GRÁFICO 68). Dessa forma, os dados constatam que os conselhos escolares têm uma participação frágil na gestão escolar.

O trecho abaixo apresenta um panorama da gestão nas escolas rurais no estado da Bahia, sinalizando que esses estabelecimentos de ensino não possuem os instrumentos mínimos necessários para viabilizar uma gestão democrática e participativa, nem tão pouco capaz de acessar os recursos destinados a todas as escolas.

> O descompasso entre a gestão orçamentária e a gestão administrativa, vê-se que do total de escolas municipais 53,51% tem Conselho Escolar, entretanto, somente 11,08 % destas escolas elegem seus diretores. Em 72,60% das escolas os diretores são indicados pelos órgãos centrais, o que comprova a diminuição de sua autonomia, mesmo tendo a participação dos conselhos ou colegiados

> na gestão financeira e pedagógica da Unidade Escolar. (BAHIA, 2017b, p. 25)

Há uma dificuldade dos conselhos escolares se tornarem espaços coletivos que desempenham sua função democrática e quando ele é considerado bastante atuante (DUARTE; FERREIRA, 2012) há uma percepção limitada de sua atuação apenas na aprovação do orçamento da unidade escolar, fazendo com que seus membros exerçam um papel de coadjuvantes confundindo participação com a ação de referenciar as demandas burocráticas.

Cabral Neto e Castro (2011) constaram em seu estudo que as escolas públicas, no geral, organizaram seus conselhos, mas o nível de participação dos professores e dos pais é muito precário. Os autores afirmam que

> [...] os colegiados poderão vir a se constituir em uma estratégia de democratização da gestão escolar, na medida em que forem exploradas todas as possibilidades de oportunizar a seus membros uma efetiva participação direta na concepção, execução e avaliação dos projetos da escola, permitindo a ampliação da consciência dos indivíduos e dos grupos que deles fazem parte. (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 276)

Outra evidência das novas regulações educativas no contexto da gestão escolar é que 76,2% dos professores entrevistados afirmam que a gestão orienta o trabalho pedagógico visando os exames externos (SAEB, PISA, TALIS, etc.) e 51,2% sinalizam que existe uma competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade. Soma-se a isto que 69,4% dos professores concordam que os docentes devem receber um bônus pelo desempenho dos alunos (GRÁFICO 68).

Feldfeber (2003) intitula esse tipo de autonomia como “governo a distância” ou “autonomia regulada”. A autora nos alerta que este processo de autonomia, que está associado a descentralização administrativa e pedagógica vem acompanhado pela responsabilização da comunidade escolar, que se concretiza pelas avaliações externas dos alunos e pela adoção nas redes públicas de educação de avaliações de desempenho docente.

Sobre o assunto, Duarte e Ferreira (2012) nos adverte que

> A centralidade pelas avaliações externas, a responsabilização dos docentes pelos resultados dos alunos, a preocupação com o resultado negativo obtido pelos discentes, reforçaram a implantação das

> avaliações também para os docentes, muitas delas, acompanhadas por bonificações, ou seja, cresce a ideia da premiação por mérito. (DUARTE; FERREIRA, 2012, p. 250)

Essas avaliações se transformaram em uma ferramenta estratégica de gestão, pois a partir delas é que se baseiam e traçam-se metas que a escola deve atingir. Desse modo, a gestão por resultados tem se tornado forte no interior das escolas, contribuindo para construir uma cultura organizacional baseada nos princípios da racionalização, eficiência e eficácia dos processos educativos, corroborando com o argumento de Lima (2012), quando aponta que há um deslocamento da democratização para o universo da modernização.

Oliveira (2012) reforça esses achados afirmando que desde 2011, no estado de Goiás, há uma implantação de uma política de bonificação relacionada ao desempenho das escolas nos exames nacionais de desempenho discente, expresso pelo Ideb.

Analisando as políticas educacionais dos municípios do Território Piemonte da Diamantina, não identifico uma política de bonificação relacionada ao desempenho dos alunos, contudo, noto que esse tipo de política de avaliação costumam-se utilizar: fixação de placas constando o Ideb na escola comparando com outras escolas, o desempenho municipal, estadual e nacional; amplas campanhas publicitárias na mídia, convocando a comunidade a observar e fiscalizar os trabalhos nas escolas; pagamento de bônus aos docentes em que as escolas conseguirem obter a meta do Ideb.

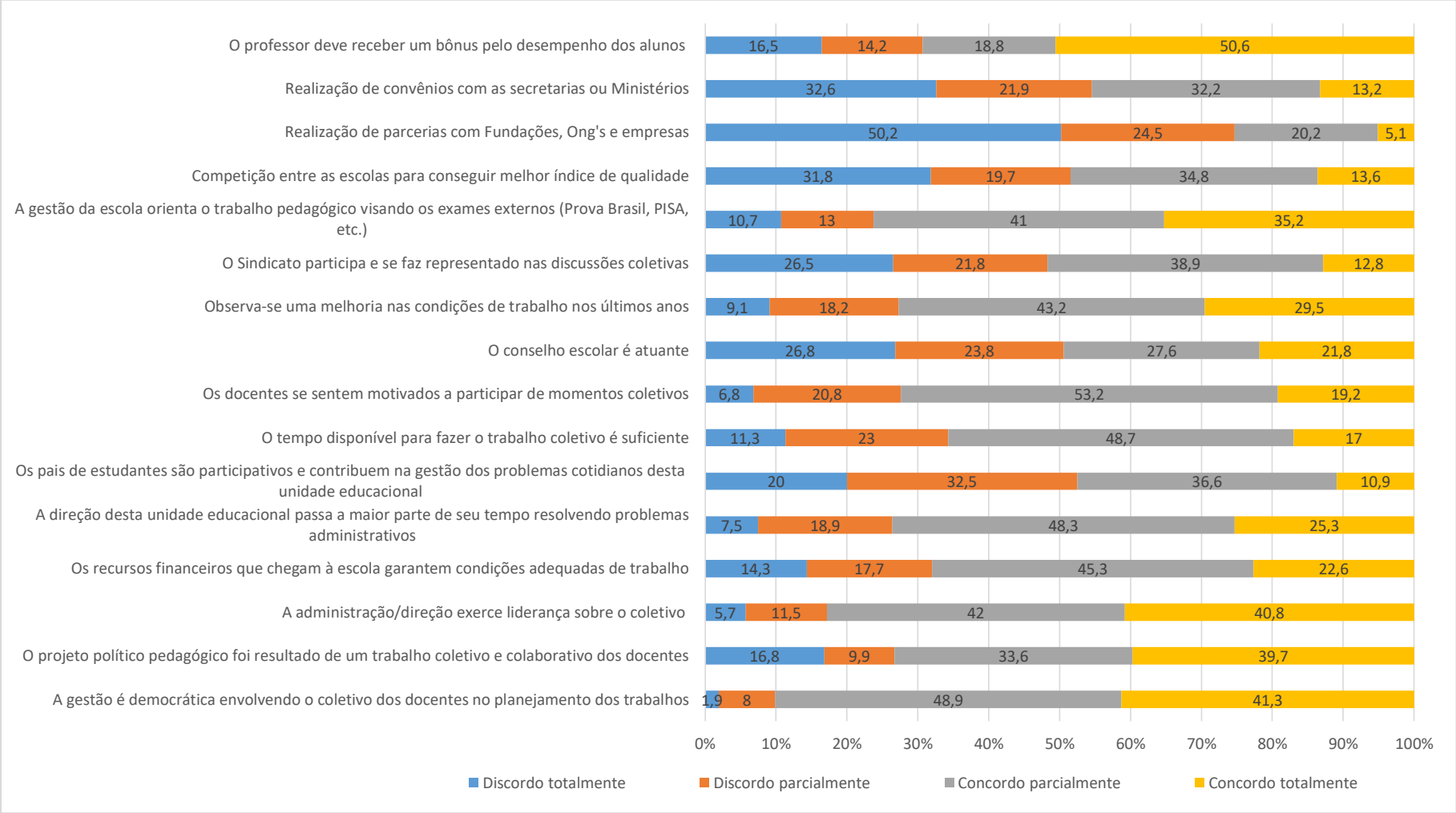
Entretanto, existem reações da comunidade acadêmica e principalmente dos sindicatos, pois essas iniciativas implicam em uma maior pressão sobre o trabalho dos professores, como se o resultado do desempenho dos estudantes dependesse, exclusivamente, dos esforços e da boa vontade dos professores e dos gestores escolares.

Característica da nova gestão pública são os convênios e parcerias com instituições públicas e/ou privadas, contudo, os resultados revelam que essa tendência ainda não ocorre com frequência nos âmbitos das unidades educacionais pesquisadas, pois 54,5% dos docentes entrevistados afirmam que não ocorrem a realização de convênios com secretarias e ministérios e 74,7% sinalizam que não realizam parcerias com fundações, Ong’s e empresas (GRÁFICO 68).

Porém, um sinal de alerta deve ser ligado, pois 25% dos docentes entrevistados afirmam concordar com a realização de parcerias com Fundações, Ongs e empresas. Essa tendência pode acarretar processos de privatização e mudanças na relação entre o público e o privado. Sobre o assunto, Hypólito (2008) chama atenção acerca do processo de reestruturação do estado reconfigurando novas interações entre o público e o privado, em particular: a) privatização como venda direta das posses públicas para os setores privados/comerciais; b) processos de enfraquecimento das fronteiras entre o público e o privado (parcerias, convênios etc.); c) troca de responsabilidade entre o público e o privado (as famílias e as comunidades são chamadas a assumir os serviços).

Nesse sentido, a gestão democrática é um processo que está em andamento, pois a democracia não se apreende a priori, é construída nos entraves cotidianos e na pactuação coletiva das regras que contribuem para sua efetivação (CABRAL NETO, 2012).

GRÁFICO 68 – Grau de concordância dos professores em relação aos aspectos relacionados com à organização e gestão da unidade educacional – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Outro aspecto analisado acerca da gestão escolar é o grau em que os professores possuem de controle sobre algumas ações na escola (TABELA 46) e a frequência que realizam atividades com seus colegas (TABELA 47).

De modo geral, os professores sinalizam que possuem um alto grau de controle sobre os elementos pedagógicos. A seleção dos conteúdos é a situação na qual os entrevistados afirmam ter “muito controle” verificado em 61,7% dos docentes. Pouco mais da metade dos professores afirmaram obter “muito controle” sobre a definição de suas atividades (55,8%), modos e métodos de educar (50,4%) e avaliação dos estudantes/crianças (50%) (TABELA 46).

Em situação oposta, apenas 37,1% e 30,3% dos docentes afirmaram possuir “muito controle” sobre o projeto pedagógico da escola e ainda 30,3% afirmam ter “pouco” ou “nenhum controle”. Esse dado confronta com a afirmação do gráfico 78 em que os docentes consideram que o projeto político pedagógico foi resultado de um trabalho coletivo e colaborativo. Essa incoerência nos resultados pode ser explicada nas dimensões de participação de cada professor, pois o processo de construção do PPP apresentou níveis diferenciados de participação dos sujeitos.

Sobre o assunto Cabral Neto e Castro (2011) investigando o envolvimento de professores na elaboração do PPP, os dados evidenciaram um bom envolvimento, mas apresentou níveis distintos de participação. Por ordem estavam as equipes técnico-pedagógicas, os diretores e os professores. Talvez, por conta disso os professores sinalizam que houve um envolvimento coletivo, contudo possuíam pouco controle sobre o PPP.

A escolha do material didático é a segunda categoria com menor grau de controle afirmada pelos docentes, pois 15,1% dizem ter “pouco” ou “nenhum controle” sobre ela. Outros 7,6% de professores responderam que possuem “pouco controle” ou “nenhum controle” sobre a organização do seu tempo de trabalho.

Dados do documento Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia (2017b) reforçam os achados de nossa pesquisa, em que boa parte dos docentes (43,8%) afirmam que não participam ou participam raramente da discussão sobre o projeto político pedagógico da escola.

> A respeito do Projeto Político Pedagógico – PPP, cuja elaboração poderia ser um exercício de participação da comunidade na vida escolar, os dados coletados demonstram que 73,47% das escolas rurais baianas possuem este documento, contudo, em 35% delas os

> PPP foram construídos pelo Gestor e Docentes e somente em 33,14% dos estabelecimentos ocorreu a participação de toda comunidade escolar. (BAHIA, 2017b, p. 28)

Quando não há uma participação efetiva da comunidade escolar na construção e discussão do projeto político pedagógica da escola, há sérios riscos de não contemplar as especificidades da comunidade, bem como a utilização efetiva deste instrumento como referência para as ações da escola e na expressão da própria identidade. Sobre o assunto, o diagnóstico destaca que em cerca de 20% das escolas rurais da Bahia, o PPP não expressa as particularidades da comunidade. Sendo assim, o projeto político pedagógico vai se constituindo em uma ferramenta para cumprir requisitos burocráticos sem a participação coletiva da comunidade (BAHIA, 2017b).

Os dados sobre a organização e gestão da escola apontam para um contexto em que cada vez mais os elementos que compõem o trabalho pedagógico dos docentes é mediado por instituições e sujeitos externos a comunidade escolar. O referido diagnóstico ratifica os resultados desta tese quando afirma que

> Sobre os currículos é possível inferir que 77,61% das escolas rurais do Estado da Bahia o possuem. Contudo, em 55,82% destas escolas os currículos foram determinados pela SEC, restando 14% de escolas onde os currículos foram construídos pelos professores e apenas 8,78% onde este importante documento contou com a participação da comunidade para sua construção. (BAHIA, 2017b)

Ainda sobre a garantia de articulação dos currículos com as especificidades da educação em contextos rurais, o referido documento sinaliza que

> Outro aspecto digno de nota é o fato de 52,56% das escolas rurais possuírem uma matriz curricular específica, o que já sugere um avanço em termos de autonomia pedagógica, quando comparadas aos 35,90% de escolas que ainda não possuem especificidade em suas matrizes curriculares. Não é possível deixar de comentar o percentual de escolas (11,54%) que ‘não sabem ou não responderam’ sobre se possuem ou não uma matriz curricular específica. Mais uma vez, esta condição de ‘desinformação ou omissão’ serve para ratificar a ideia de que as escolas rurais do Estado da Bahia ainda trabalham sem uma definição clara acerca dos conteúdos a serem priorizados no processo de ensino/aprendizagem - sem uma organização que respeite a base comum do currículo nacional e as especificidades regionais e locais, para que se tornem efetivamente Escolas do Campo. (BAHIA, 2017b, p.29)

A frequência com que os professores realizam atividades juntamente com os seus colegas é explicitada na tabela 47.

As atividades que sempre acontecem são apresentadas como sendo discussão sobre os estudantes/crianças (47,2%) e trocas de experiências sobre os métodos de ensino (35,8%). Em contrapartida, a atividade que é apontada por 25,9% dos entrevistados que nunca ocorre é a discussão sobre o projeto político pedagógico.

A categoria raramente é apontada por cerca de 25% dos professores para o item troca de material pedagógico. Outros 23,5% e 20,4% de docentes afirmaram que raramente realizam atividades de aconselhamento e/ou orientação e trocas de experiências sobre os conteúdos de ensino com seus colegas.

Cerca de um terço dos professores afirmaram que frequentemente realizam participações conjuntas em atividade de formação/atualização profissional.

O trabalho coletivo torna-se um elemento de difícil materialização dentro do contexto escolar que privilegia um maior tempo ao trabalho individual e isolado dos professores em sala de aula. Portanto, penso que o cenário sobre a gestão educacional nas escolas rurais presente nesta pesquisa corrobora com a reflexão proposta por Duarte e Ferreira (2012, p. 246) quando nos diz que “Os dados apontam contradições em relação a existência de um trabalho coletivo e é muito provável que a divisão do trabalho na escola ajude a hierarquizar e prejudicar uma participação para além das funções técnicas”.

Outra questão importante diante desse cenário de pouco envolvimento dos professores com as atividades coletivas e com a gestão da escola é que isso pode representar certo estado de apatia entre os professores ou mesmo um posicionamento de não se envolver com a gestão da escola.

TABELA 46 – Distribuição do grau de controle que cada professor considera ter sobre as questões pedagógicas – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

	Nenhum controle	**Pouco controle**	**Controle razoável**	**Muito controle**
A seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho	0%	8%	30,3%	61,7%
Os modos e métodos de educar	0%	4,1%	45,5%	50,4%
A escolha do material didático	4,9%	10,2%	43%	41,9%
A avaliação dos estudantes/crianças	0%	6,4%	43,6%	50%
A definição de suas atividades	0%	5,3%	38,9%	55,8%
A organização do seu tempo de trabalho	0,4%	7,2%	45,7%	46,8%
O projeto pedagógico da escola	11%	19,3%	32,6%	37,1%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

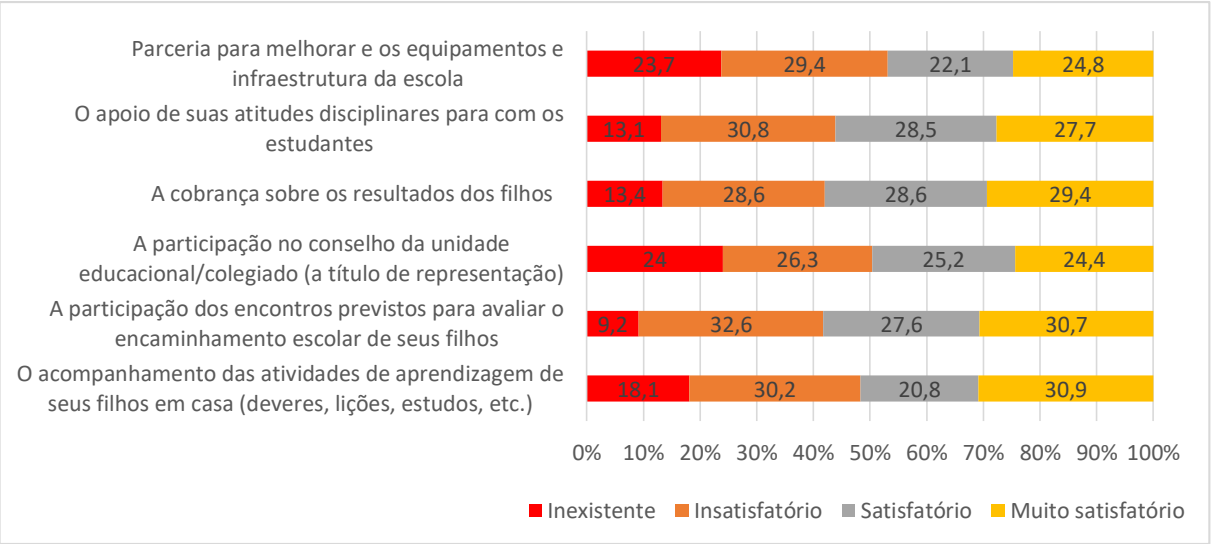
TABELA 47 – Distribuição da frequência em que cada professor realiza atividades com seus colegas – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.

	Nunca	**Raramente**	**Frequentemente**	**Sempre**
Aconselhamento e/ou orientação	9,8%	23,5%	37,1%	29,5%
Discussão sobre o projeto pedagógico da escola	25,9%	17,9%	27,8%	28,5%
Trocas de experiências sobre os métodos de ensino	3,4%	21,6%	42%	33%
Trocas de experiências sobre os conteúdos de ensino	2,3%	20,4%	41,5%	35,8%
Discussão sobre os estudantes/crianças	2,3%	12,1%	38,5%	47,2%
Trocas de material pedagógico	5,7%	24,7%	41,1%	28,5%
Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional	10,9%	18,5%	35,8%	34,7%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Conforme vimos no gráfico 66 (p.274) a participação da família na contribuição das questões cotidianas da escola é limitada na percepção dos professores, contudo resolvo investigar mais especificamente como ocorre o envolvimento da família dos estudantes com a dinâmica escolar (GRÁFICO 69). Para isso, opero com uma escala com quatro categorias que varia de inexistente até muito satisfatório.

GRÁFICO 69 – Avaliação do acompanhamento da família dos alunos às atividades escolares – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

De modo geral, a avaliação do acompanhamento da família pelos professores foi satisfatória, verificada pelo fato de que a maioria dos entrevistados responderam “satisfatório” ou “muito satisfatório” para grande parte dos enunciados (GRÁFICO 69).

A parceria para melhorar os equipamentos e infraestrutura da escola foi a situação mais mal avaliada, tendo 29,4% de insatisfatório e 23,7%, inexistente. Em seguida, a participação no conselho da unidade educacional/colegiado (a título de representação) também apresentou uma avaliação insatisfatória por parte de 26,3% e 24% inexistente dos entrevistados, ratificando as informações sobre o pequeno envolvimento nas questões ligadas à gestão escolar (GRÁFICO 69).

A melhor avaliação ficou por conta da cobrança sobre os resultados dos filhos e a participação dos encontros previstos para avaliar o encaminhamento escolar de seus filhos, com 58% de respostas satisfatórias (muito satisfatório e satisfatória), em cada uma.

Enfatizo também que mais da metade dos professores entrevistados afirmam satisfatoriamente (muito satisfatório e satisfatório) para o envolvimento das famílias nas atividades de apoio de suas atitudes disciplinares para com os estudantes e o acompanhamento das atividades de aprendizagem de seus filhos em casa.

Constatei também que cerca de metade dos professores afirma que é inexistente ou insatisfatório o acompanhamento das atividades de aprendizagens de seus filhos em casa com a lição, os deveres, estudos e etc.

De modo geral, essa limitação da participação dos pais no cotidiano da escola foi explorada por Cabral Neto e Castro (2011) e suas hipóteses, cabem perfeitamente para as reflexões sobre a participação dos pais nas escolas rurais do território investigado.

> a) a escola, pelo seu comportamento elitista, tem historicamente dificuldade de dialogar com as famílias dos alunos e quando o faz, via de regra, é para tratar de problemas de comportamento (ou mau comportamento) dos filhos;
> b) os pais, principalmente aqueles das classes sociais de menor poder aquisitivo e de baixa formação formal, têm dificuldades de dialogar com a escola que detêm o conhecimento científico sobre a criança/jovem e sobre os conteúdos curriculares. Nessa relação escola/família, cria-se uma situação de desigualdade porque, quem tem o domínio do conhecimento, detém, também, maior poder e, desse modo, os pais se constituem no elo mais frágil no diálogo (ou do não diálogo) com a escola;
> c) a falta de tempo dos pais para marcar presença na escola, principalmente, em horários por ela determinados. Os pais, em função de suas atividades profissionais, argumentam, muitas vezes, que os horários propostos pela escola para as reuniões são incompatíveis com a sua disponibilidade;
> d) há também de se considerar a falta de cultura de participação das famílias na vida educacional dos seus filhos. Criou-se certo consenso (ou senso comum) de que a escola deve ser o responsável pela educação das crianças e jovens cumprindo sozinha essa função, cabendo aos pais, apenas, a iniciativa de matriculá-las. (CABRAL NETO, 2012, p. 275-276)

Embora reconheça a limitação da participação da família na vida escolar, é importante destacar que essa situação já foi mais precária e que, atualmente, no Brasil, vislumbro a possibilidade de criação de novos vínculos entre a escola e a família, tanto na gestão quanto no acompanhamento da vida escolar dos estudantes. Esse é um caminho que foi iniciado e há uma longa trajetória para ser feito nessa direção.

Hypólito, Jorge e Barbosa (2012) nos chamam atenção para as evidências na literatura científica de que os países da América Latina, em particular o Brasil, em decorrência de uma profunda crise fiscal, reagem principalmente a partir da década de 1990, com uma aplicação sistemática das ideais gerencialista na administração pública.

Oliveira (2003) destaca que essas reformas educacionais dos anos de 1990, determinaram transformações significativas no trabalho e na gestão escolar. Esse processo apresenta uma dupla caracterização, em que a gestão e o financiamento são descentralizados, enquanto o processo de avaliação e controle do sistema apresenta caráter centralizado (OLIVEIRA, 2000). Neste contexto a avaliação dos professores ganha centralidade.

Oliveira (2010) nos alerta ainda que nos últimos anos a avaliação dos professores assumiu um grande destaque e foi se intensificando no cotidiano das escolas por meio de vários instrumentos e mecanismos, revelando novas regulações educativas para o trabalho docente. A toda essa configuração dá-se o nome de Nova Gestão Pública – *New Public Management* -, ou gerencialismo (PAULA, 2005; SECCHI, 2009).

> Essas políticas de avaliação estão inseridas em políticas mais amplas de reestruturação do estado, orientadas por um modelo gerencialista, que se caracteriza por aplicar à administração pública forma de gestão desenvolvidas na iniciativa privada, tanto na gestão do estado como na relação do serviço público com o mercado. No primeiro caso, o estado passa a ser gerido como se uma empresa fosse, no segundo, o estado terceiriza serviços, estabelece formas de parcerias público-privado e privativa setores para a iniciativa privada. (HYPOLITO; JORGE; BARBOSA, 2012, p. 138)

Diante da aplicação dessas políticas gerencialistas, a gestão das escolas torna-se permeada por formas de controle e regulação, assumindo contrato de metas, entre governo e escolas; parcerias público-privadas na forma de consultorias, compra de materiais didáticos e métodos de ensino; ou na contratação de serviços de avaliação e consultoria privada. Tudo isso incorpora um modelo de gestão que fazem com os docentes sejam responsabilizados pelo desempenho de seu trabalho que passa a ser avaliado, medido, julgado a partir de elementos externos ao seu espaço de trabalho (HYPOLITO; JORGE; BARBOSA, 2012).

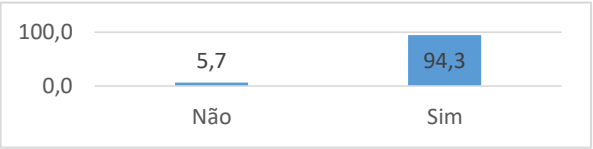
Segundo os autores,

> Novas demandas são colocadas para os docentes, com o incremento de supervisão, inspeção e controle, sob enormes pressão para melhorar o desempenho dos estudantes e das escolas, classificadas e com resultados subjugados a considerações da mídia e da sociedade, sem discussão sobre as metodologias e sobre a precarização do trabalho docente e das escolas públicas. (HYPOLITO; JORGE; BARBOSA, 2012, p. 138)

Diante desse cenário, a avaliação dos professores encontra-se como um objetivo prioritário das políticas educacionais contemporâneas. Há também um consenso por parte dos professores sobre a necessidade de avaliar o seu trabalho, embora haja conflitos sobre o tipo de avaliação que deve ser realizado. Esse consenso ficou evidenciado nos dados do Survey em que há uma forte concordância dos professores sobre a necessidade de avaliação do seu trabalho. Do total de entrevistados, 94,3% são favoráveis a que o trabalho docente seja avaliado (GRÁFICO 70).

Tendência semelhante de concordância com a avaliação do trabalho docente foi encontrado no estudo de Oliveira e Vieira (2012; 2014) em que a grande maioria dos entrevistados afirmam concordar com a avaliação de seu trabalho.

GRÁFICO 70 – Distribuição dos docentes que concordam ou não que o trabalho dos professores deve ser avaliado.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

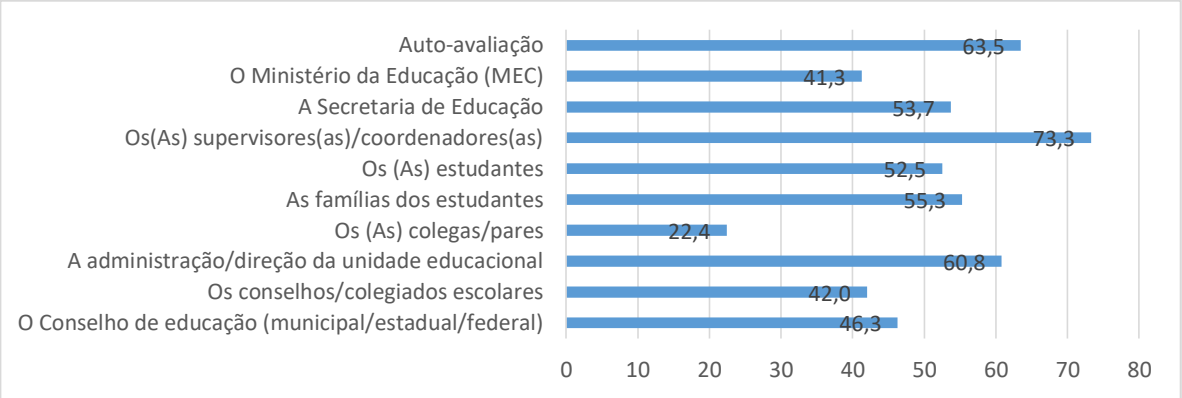
De acordo com Cabral Neto (2012) esses dados reforçam a compreensão de que os professores não possuem dúvidas sobre a importância da avaliação do seu trabalho, colocando “[...] em xeque o discurso corrente entre os setores dos governos (estadual e municipal) de que os docentes reagem à avaliação porque não querem expor a fragilidade do trabalho que realizam” (CABRAL NETO, 2012, p. 277).

O autor aponta ainda que essa forte concordância com a necessidade de avaliação do trabalho docente pode ter sido influenciada também ou, até mesmo,

induzida pela sua incorporação na agenda das políticas educacionais e fortemente incluída nas normativas e programas de governo (CABRAL NETO, 2012).

As críticas aos atuais modelos de avaliação dos professores estão relacionadas ao seu caráter produtivista e ao destino dado aos resultados obtidos desse processo. Em geral, são utilizados para a promoção dos professores no plano de cargos e salários (plano de carreira) o que promove a concorrência interna; para responsabilizar os professores pelo baixo desempenho da aprendizagem dos estudantes e ainda para culpá-los do fracasso escolar das reformas educacionais. Ou seja, as críticas dos docentes a avaliação, não diz respeito ao processo em si, mas sobretudo ao formato e a natureza que vem assumindo.

GRÁFICO 71 – Percentual dos professores que concordam que o trabalho dos docentes deve ser avaliado.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

O detalhamento dos dados sobre quem deve avaliar o trabalho dos professores revela que existe maior concordância, por parte dos docentes entrevistados, de que o processo seja feito internamente e assumido pelos supervisores/coordenadores da escola (73,3%), a auto avaliação (63,5%) e a administração ou direção da unidade educacional (60,8%) (GRÁFICO 71).

Por outro lado, no que se refere à avaliação interna, realizada por seus pares e/ou outros membros da comunidade escolar, os níveis de concordância foram menores: conselhos/colegiados escolares, 42%; os colegas/pares, 22,4%; a família dos estudantes, 55,3% e; os estudantes, 52,5% (GRÁFICO 71).

O pequeno percentual de docentes que concordam que seus próprios colegas/pares avaliem seu trabalho pode expressar um receio por parte dos

professores, sobre uma possível situação de conflito gerada mediante resultados não satisfatórios atribuídos por colegas de trabalho.

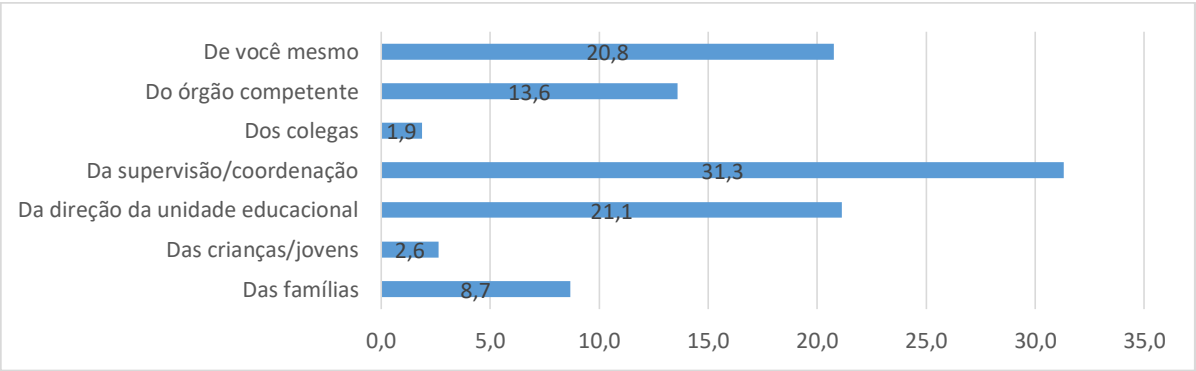
Resultado semelhante foi encontrado por Cabral Neto (2012) apontando a pequena concordância dos docentes para que os conselhos escolares, as comissões e os colegas avaliem seu trabalho. Sobre assunto, o autor pondera que

> Esses dados são emblemáticos, visto que era de se esperar que os sujeitos docentes, reivindicassem uma avaliação do seu trabalho, feita pelos seus pares, visto que são os maiores conhecedores das circunstâncias em que esse trabalho se realiza e, também, são seus pares que teoricamente, pela formação, estariam mais habilitados a realizar essa tarefa. (CABRAL NETO, 2012, p. 278)

Porém, supomos que a maior concordância de que a avaliação seja realizada por agentes da direção/coordenação revela uma certa tradição de avaliação vertical (CABRAL NETO, 2012) em que as pessoas situadas na hierarquia superior na organização escolar, estariam com melhor capacitação para desenvolver a avaliação.

Os níveis de concordância sobre a avaliação do trabalho dos professores por meios externos são, em geral, inferiores àqueles indicados na avaliação interna. Há uma concordância de 53,7% dos professores de que o trabalho deve ser avaliado pela Secretaria de Educação, enquanto 41,3% indicam que essa responsabilidade deveria ser assumida pelo Ministério da Educação e 46,3% opinaram pelo Conselho (municipal, estadual ou federal) de Educação. Esses dados, embora inferiores, admitem que os professores consideram oportuno serem avaliados pelos órgãos do governo (GRÁFICO 71).

GRÁFICO 72 – Principal responsável pela cobrança do trabalho dos professores – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

A percepção acerca da centralidade de que o processo avaliativo tem que se dá internamente e com viés da hierarquia está em relação à resposta dos docentes quando questionados de quem recebem mais cobranças. O principal agente de cobrança em relação ao trabalho dos professores é a supervisão/coordenação, que equivale a 31,3% dos entrevistados. Em seguida, os docentes afirmaram que foi a direção da unidade educacional, com 21,1% e eles próprios, correspondendo a 20,8% das respostas (Gráfico 72).

As informações desta pesquisa demonstram semelhança com estudo de Oliveira e Vieira (2014) com os professores do estado de Pernambuco, no qual um número significativo dos entrevistados afirma que eles próprios são os principais agentes de cobranças.

Esses dados nos alertam que a política de resultados tem tido efeitos esperados, pois, boa parte dos professores se auto responsabilizam pelo seu desempenho e pelo sucesso e fracasso dos alunos e das escolas nos testes padronizados.

Os professores apontaram que seus colegas foi a categoria que menor exerce cobrança em relação ao seu trabalho, com 1,9% das respostas. As crianças/jovens também exerce pouca cobrança pois apenas 2,6% dos docentes afirmaram essa categoria. O órgão competente e as famílias foram categorias escolhidas por 13,6% e 8,7% dos entrevistados, respectivamente.

Importante notar que essa cobrança da família pode estar atrelada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos estudantes, bem como com a melhoria da formação dos próprios professores. Sousa (2015) nos revela através de narrativas de professoras de escolas rurais como a cobrança da comunidade foi importante para que uma professora pudesse “correr atrás” de uma formação em magistério superando sua condição de professora leiga.

> No transcorrer da entrevista, ela se recorda de um momento em que sua condição de professora leiga se tornou uma preocupação: “[...] com o passar dos anos, até os pais mesmo daqui, eles foram tomando consciência que eles precisavam de um professor formado, eles não queriam mais o professor leigo [...]”. Isso acabou sendo um motivo para “correr atrás” da formação, “também no mesmo tempo que eu fui criticada, que eu senti sendo criticada pelo meu trabalho de ser professora leiga, eu também me senti com força pra correr atrás”. (SOUSA, 2015, p. 127)

Tenho acordo que as avaliações de desempenho dos professores são importantes somente quando articuladas para a valorização do trabalho docente e para o seu desenvolvimento profissional, para isso deve-se abranger aspectos internos e externos da realidade escolar, conforme sinaliza Gatti (2013).

A literatura sobre o assunto afirma que apesar de apontar enquanto princípio o estímulo a boas práticas pedagógicas, as avaliações de professores podem proporcionar o controle do trabalho docente, contribuindo para a responsabilização dos professores em relação aos resultados da escola e dos alunos.

Duarte e Ferreira (2012) nos chama atenção para o caráter limitado dessas avaliações de desempenho docente, pois

> [...] reforça a cultura da avaliação pautada na meritocracia, na competição entre pares, na responsabilização pelos resultados, típica do setor privado e cada vez mais presente no âmbito da escola pública. As políticas de avaliação quase não realçam as condições de trabalho e emprego, o envolvimento e o compromisso profissional dos docentes, o número de alunos em sala de aula. Esses aspectos parecem ficar subsumidos. (DUARTE; FERREIRA, 2012, p. 251)

Gomes, Nunes e Pádua (2019) afirmam ainda que as maneiras que se constituem as avaliações de desempenho ignoram outros fatores constituintes no desempenho escolar, como o apoio familiar e o contexto social em que o aluno se insere, a estrutura física das escolas, o suporte pedagógico das instituições, entre outros.

Hypólito, Jorge e Barbosa (2012) investigam a percepção dos professores do estado de Minas Gerais sobre os impactos da política de avaliação em seu trabalho e evidenciam que a maioria dos docentes afirmam que houveram aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, algo que também foi identificado pelos dados do Survey.

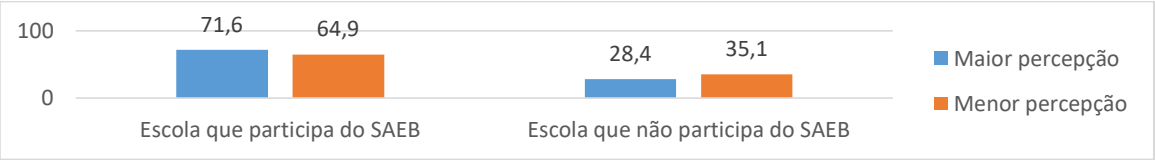
Ademais os autores observam que os docentes da rede estadual, aqueles que possuem mais tempo de trabalho (acima dos 15 anos de docência), os que sempre levam atividades do trabalho para realizar em casa e os professores que possuem maior sensação de ter incorporado novas funções e responsabilidades, aumentado a supervisão/controle de suas atividades e ampliado a sua jornada de trabalho estabelecem uma maior percepção do impacto das políticas de avaliação em seu trabalho.

Portanto, mesmo diante do pequeno número de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina que participam das avaliações externas de larga escala, como a SAEB (SOUZA, RAMOS, 2019) existe uma consolidação de um quadro semelhante do que Apple (2015) denomina de uma cultura de auditoria (*audit culture*) que se baseia nas políticas de prestação de contas (*accountability*) e de um suposto empoderamento (*empowermento*) dos cidadãos e da sociedade tanto para escolher como para obter melhores serviços. Ball (2005) retrata esse processo de responsabilização como sendo uma performatividade, uma cultura de desempenho.

Inspirado no cruzamento dos dados proposto por Oliveira e Vieira (2014) em relação a percepção dos docentes sobre os impactos da política de avaliação na suas atividades, realizo uma divisão de dois grupos de acordo com a resposta na escala de 1 à 10 (em que 1 significa muita diminuição e 10 muito aumento): o primeiro denominado (Maior percepção) são aqueles professores que responderam com notas entre 6 e 10 nos quesitos: a) exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos estudantes e; b) cobrança para cumprir as metas estabelecidas pelo Ideb ou outros sistemas de avaliação; e o segundo grupo (Menor percepção) foram aqueles que avaliaram com notas entre 1 e 5 nesses dois quesitos acima citados.

Em relação às escolas que participam do SAEB, observa-se que um percentual significativo de professores que atuam nas unidades educacionais que realizam esse exame apresentam maior percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, conforme demonstrado no gráfico 73.

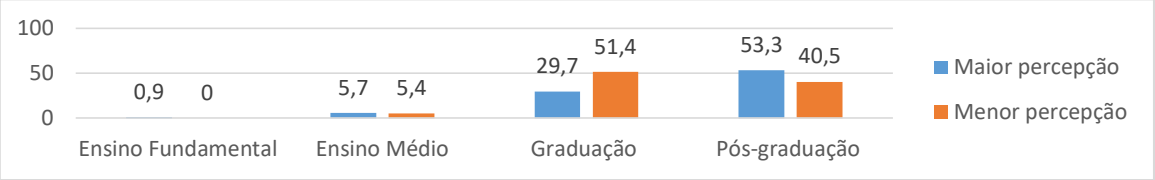
GRÁFICO 73 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, por escola que participa do SAEB.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Os professores com maior escolaridade apresentam também uma percepção mais clara sobre as políticas de avaliação, conforme revela o gráfico 74. Observa-se que 53,3% dos docentes com maior percepção possuem a pós-graduação e 29,7% a graduação.

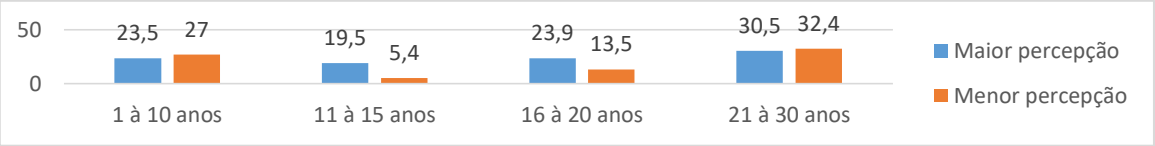
GRÁFICO 74 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, por escolaridade.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Os docentes com maior tempo de trabalho na educação apresentam uma percepção mais aguçada acerca das políticas de avaliação, de acordo o gráfico 75. Nota-se que 30,5% dos professores com maior percepção possuem até 30 anos de trabalho na área da educação e 23,9% entre 16 à 21 anos.

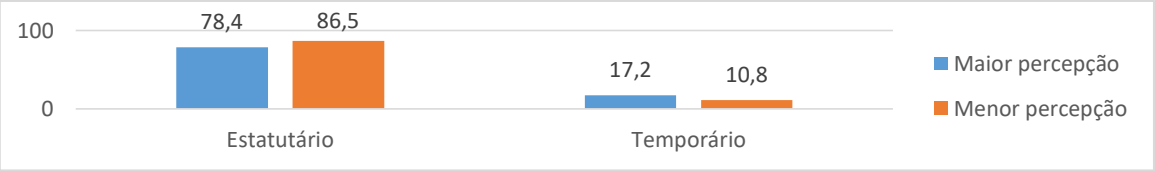
GRÁFICO 75 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, por tempo de atuação.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Em relação ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho, capto uma percepção maior acerca dos efeitos das políticas de avaliação entre os docentes com vínculo temporário, 17,2% deles (GRÁFICO 76).

GRÁFICO 76 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, por tipo de contrato



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

As evidências científicas que tratam do assunto sobre as políticas de avaliação trabalham com a hipótese de que as avaliações externas contribuem para a intensificação do trabalho do docente uma vez que novas exigências são somadas às atividades desenvolvidas por eles.

Sobre o assunto, é interessante observar que o grupo de docentes com maior percepção das políticas de avaliação apresenta percentual maior em todas as opções dos itens avaliados no gráfico 77.

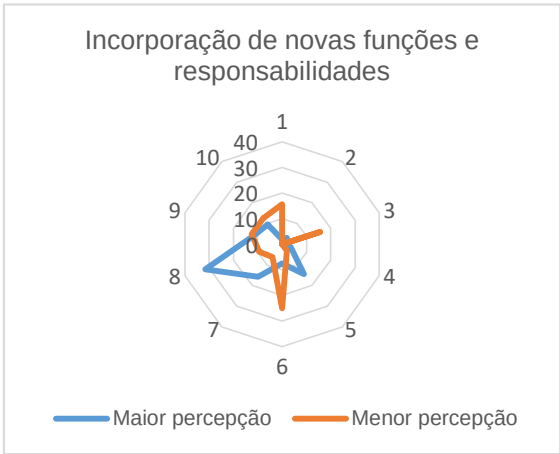
Nota-se que há uma maior curvatura para os professores com maior percepção na escala 8 ou acima. Ademias, para aqueles docentes com menor percepção observa-se uma tendência de notas menores e próximos da escala 6 (GRÁFICO 77).

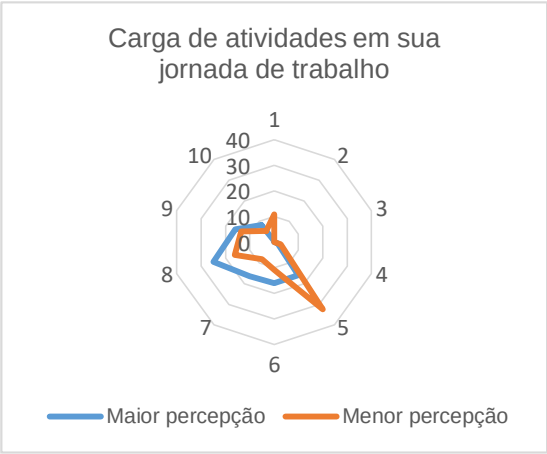
No caso da incorporação de novas funções e responsabilidades, tais como participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, entre outras, a média na escala para o grupo de docentes com maior percepção é de 7,05. Entre os docentes com menor percepção, a média na escala ficou em 5,84.

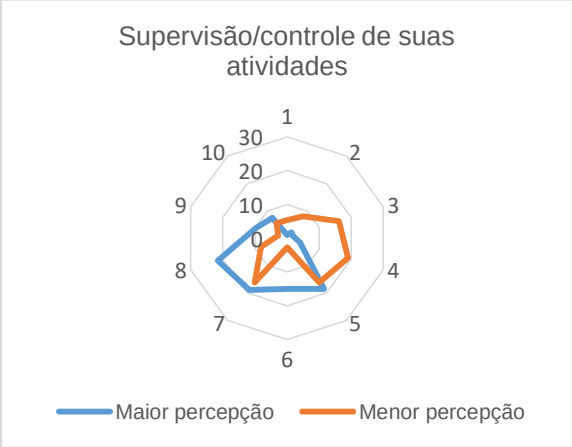
Já a carga de atividades na sua jornada de trabalho obteve média de 7,05 pelos docentes com maior percepção, contra 5,84 do grupo com menor percepção. A supervisão/controle de suas atividades revelou uma média de 6,76 para os professores com maior percepção, em detrimento da média para os docentes com menor percepção.

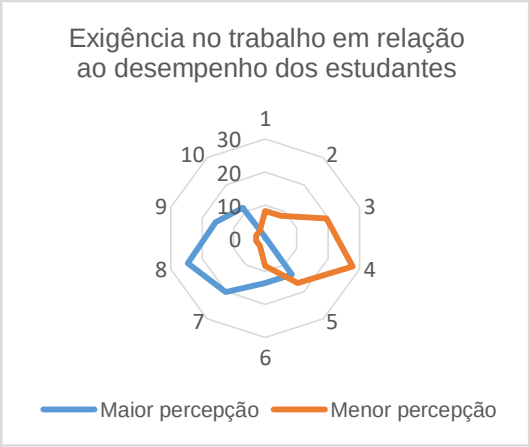
A exigência sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos estudantes 7,46 para o grupo com maior percepção, por outro lado, os docentes com menor percepção registraram uma média de 4,22. A cobrança para cumprir as metas estabelecidas pelo Ideb ou outros sistemas de avaliação obteve média de 7,86 para os professores com maior percepção e 4,90 para os docentes que pertencem ao grupo com menor percepção.

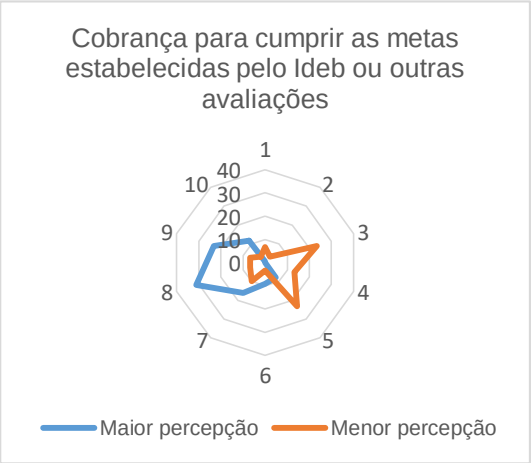
GRÁFICO 77 – Distribuição dos docentes entrevistados de acordo com sua percepção acerca das influências das políticas de avaliação nas suas atividades, segundo a sua percepção quanto à ocorrência dos enunciados na unidade educacional.











Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Vários estudos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; CALDAS, 2010; SOUZA; LEITE, 2011) têm demonstrado que existe uma profunda relação entre fatores ligados às condições de trabalho dos professores e problemas de saúde, conforme

apresentado no tópico anterior que aborda sobre a saúde dos docentes. Observa-se que fatores como a intensificação do trabalho, maior responsabilização e cobrança sobre os professores em relação aos índices de desempenho dos alunos podem ser causadores de adoecimento profissional. Constato que entre os docentes que se afastaram do trabalho por licença médica, 82,2% são do grupo de “maior percepção” e apenas 17,8% pertencem ao grupo de “menor percepção”. Esses elementos podem indicar que a intensificação, a responsabilização e a cobrança estão articuladas como causadores de adoecimento docente.

Em relação à filiação a algum sindicato, 67,9% dos professores responderam que são sindicalizados. Ao dividir os entrevistados entre os que possuem maior ou menor percepção acerca das políticas de avaliação, observa-se que entre os sindicalizados (87,1%) há um percentual maior de professores com maior percepção sobre as influências das políticas de avaliação do que entre os não sindicalizados (84,4%).

A análise dos dados sobre a percepção dos professores acerca dos impactos dessa política sobre o seu trabalho demonstra que uma maioria significativa percebe as transformações provocadas pelas políticas educacionais. Os dados do Survey nos permitiram verificar que os professores do Território Piemonte da Diamantina estão sensivelmente mais atentos às políticas de avaliação, particularmente aqueles que possuem mais de 30 anos de trabalho, possuem vínculo temporário, obtiveram afastamento por licença médica e os sindicalizados, corroborando com os dados do estudo de Oliveira e Vieira (2014) com os professores do estado de Pernambuco.

Desse modo, concluímos esse tópico compreendendo que a gestão democrática vem sendo historicamente colocada na agenda da política educacional brasileira, sendo demarcada por ordenamento jurídico e nos planos de educação do país. Todavia esse movimento não garantiu a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas do Brasil, pois continuam enfrentando problemas de ordem política e administrativa para a viabilização de um processo democrático.

Atualmente, as escolas públicas convivem com um tensão na gestão de seus espaços, pois embora os mecanismos normativos façam referência a gestão democrática, as medidas impostas dão ênfase em uma gestão gerencial que resignifica a autonomia, a descentralização e a participação coletiva que passam a ser consideradas como parte para garantir agilidade, eficiência e eficácia à gestão das escolas. Nessa lógica,

> [...] a descentralização e a autonomia se configuram como muito limitada porque, na instância das unidades escolares, quase não há espaço para que os sujeitos docentes exerçam o poder de decisão. São em essência, executores de políticas concebidas por outras instâncias do sistema educacional. Entretanto, como esse processo é eivado por uma série de contradições, observa-se que, no cotidiano das escolas, os sujeitos docentes, conforme ficou evidenciado pelos resultados da pesquisa, procuram viabilizar medidas que se configuram como indícios de construção de uma prática democrática, dentre as quais podem ser citadas: um contingente significativo de sujeitos docentes se envolve com o planejamento global da escola, elabora coletivamente o Projeto Político Pedagógico, assim como o gestor tem assumido um papel de liderança na gestão das escolas. (CABRAL NETO, 2012, p. 279)

Ademais, identifico limitações como: pouca participação dos pais na gestão da escola; atuação limitada do Conselho Escolar; sobrecarga de trabalho dos gestores; falta de tempo para que os professores possam vivenciar o trabalho coletivo e; insuficiência de recursos financeiros para gerir adequadamente a escola

Portanto, constato neste tópico que a forma como a gestão democrática vem sendo materializada no interior das escolas têm promovido melhorias organizacionais para essas instituições, como o fortalecimento do trabalho coletivo, o desenvolvimento de mecanismos de autonomia e a descentralização de alguns elementos do processo decisório.

Em relação ao grau de controle dos professores sobre as questões de ordem pedagógica entendo que de modo geral os docentes entrevistados possuem controle sobre a seleção dos conteúdos; sobre os métodos de ensino; sobre a avaliação da aprendizagem; sobre a definição e organização do tempo de trabalho, contudo nosso dados revelam que a escolha do material didático e a construção do projeto político pedagógico são os elementos que os professores possuem o menor grau de controle.

No que diz respeito à frequência em que os professores realizam trabalhos coletivos os resultados deste trabalho revelaram um cenário preocupante, pois em todos os itens houve um número significativo de professores que afirmaram realizar raramente ou nunca atividades coletivas com seus colegas. A situação coletiva que os professores entrevistados melhor avaliada foi a discussão sobre os estudantes.

No que tange à participação da família, os dados revelam também um cenário preocupante devido à baixa participação dos membros familiares nas questões da vida cotidiana da escola. As situações que houveram maior participação do

envolvimento familiar foram os encontros para avaliar o acompanhamento escolar dos filhos e a cobrança sobre os resultados.

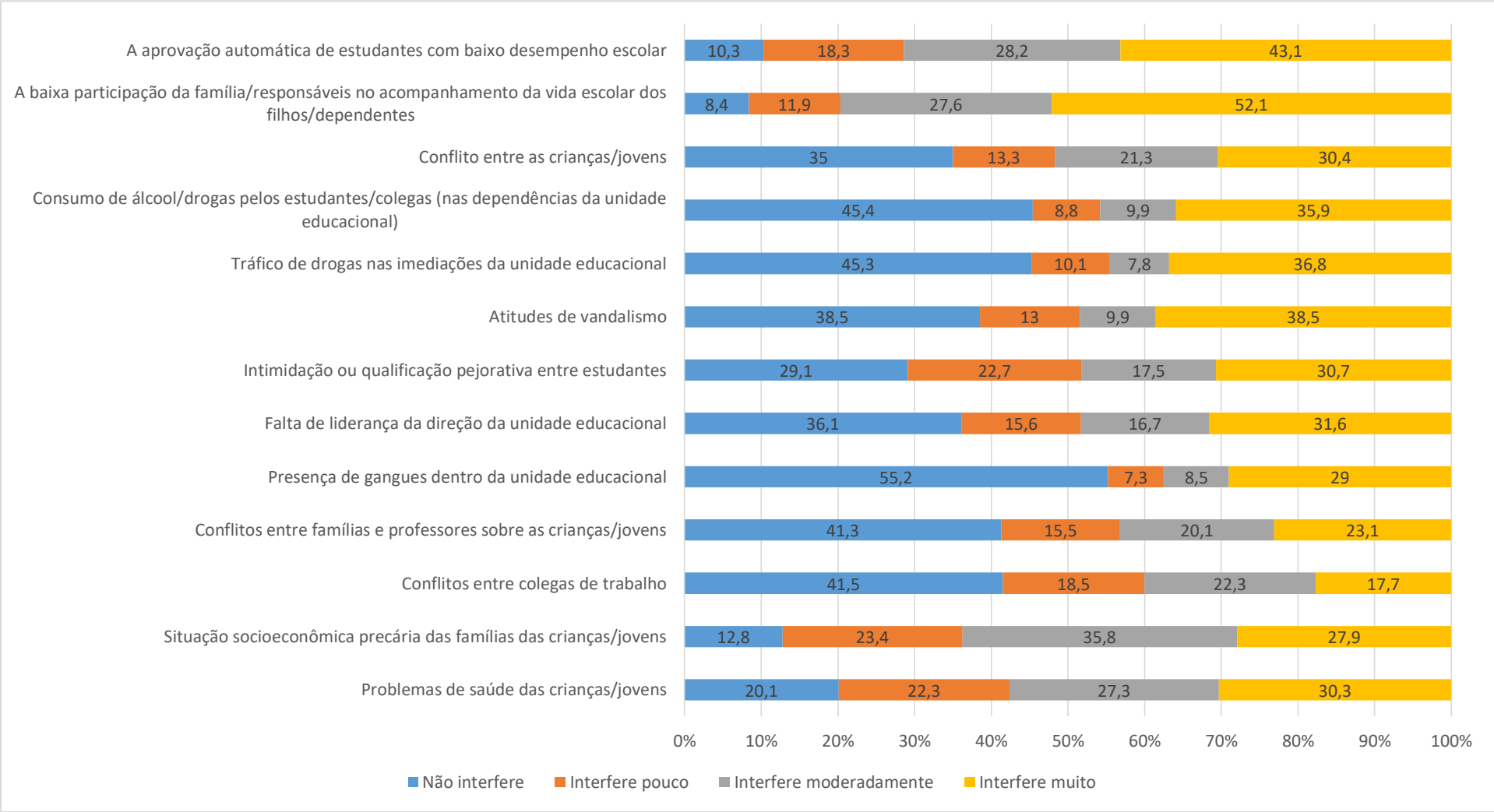
No que tange a avaliação evidenciamos uma expressiva concordância por parte dos professores de que seu trabalho seja avaliado, contudo há uma maior tendência de que essa avaliação aconteça por membros internos a comunidade escolar, em particular, a direção/coordenação. Dito isso, vejo que a avaliação do trabalho docente integra-se a cultura da escola se consolidando na percepção dos professores.

Por fim, saliento que, embora a situação evidenciada no *Survey* apresente alguns avanços iniciais em relação à gestão democrática da escola pública em espaços rurais, as limitações apontadas pelos professores sobre a efetivação desse processo nos denotam que há ainda muito a se fazer para que as escolas públicas tenham, de fato, uma gestão democrática.

4.8 A percepção de professores de escolas rurais sobre os elementos dificultadores do trabalho docente e suas perspectivas profissionais

Verifiquei a visão dos professores de acordo com a intensidade em que diferentes situações podem interferir no desempenho das atividades nas unidades educacionais.

GRÁFICO 78 – Grau de interferência das diversas ações no desempenho das atividades dos docentes – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

O gráfico 78 apresenta que a ação que menos interfere é a presença de gangues dentro da unidade educacional, confirmando por mais da metade (55,2%) dos professores entrevistados. Por outro lado, 37,5% dos docentes sinalizam que esta situação interfere “muito” ou “moderadamente” em suas ações cotidianas.

O consumo de álcool/drogas pelos estudantes/colegas nas dependências da unidade educacional não é uma ação que tem afetado as atividades dos professores para 45,4% dos entrevistados. Contudo, 35,9% afirmam que essa situação “interfere muito” no desenvolvimento das atividades escolares (GRÁFICOS 78).

O tráfico de drogas nas imediações da escola/creche também é considerado uma ação que não interfere nas ações educativas para 45,3% dos docentes. Porém, 44,6% dos professores entrevistados revelam que há existe muita ou moderada interferência nas atividades docentes (GRÁFICOS 78).

Na mesma direção dos tópicos anteriores, 38,5% dos docentes afirmam que as atitudes de vandalismo não interferem no cotidiano escolar. Ao tempo, nos chama atenção que também 38,5% afirmam que há uma grande interferência nas atividades escolares (GRÁFICOS 78).

Nesse sentido, observo polos distintos na percepção dos professores sobre a presença de gangues, consumo de álcool/drogas, tráfico de drogas e atitudes de vandalismo na escola, pois ora os docentes afirmam que não há interferência e ora revelam uma grande ingerência sobre suas atividades.

Os dados do questionário aplicados à diretores e professores pelo SAEB/PROVA BRASIL 2017 nos alertam sobre as questões do uso de drogas e da violência no ambiente escolar. Segundo a pesquisa, 17% (11.607) dos entrevistados afirmaram que os estudantes frequentaram a escola sob os efeitos de bebida alcoólica em 2017 e 23% (15.621) sinalizaram que os estudantes estiveram na escola sob efeitos de drogas ilícitas (INEP, 2019c).

Somando a isso, 16% (10.937) revelaram que em 2017 os estudantes estiveram na escola portando facas, canivetes, etc. Contudo, mesmo sendo um percentual muito pequeno, 2% deles (1.668) afirmaram que em 2017 os estudantes frequentaram a escola portando arma de fogo (INEP, 2019c).

Particularmente, sobre situações de violência no cotidiano escolar, mais da metade dos entrevistados, 52% (35.722) afirmaram que aconteceu agressão física ou verbal de estudantes à funcionários ou professores no ano de 2017 na escola

entrevistada. No que diz respeito a agressão de alunos a outros alunos na escola, 72% (50.226) confirmaram que ocorreu em sua escola em 2017. Ademais, 10% (6.895) sofreram ameaças por algum aluno e 3% (2.071) foram vítimas de atentado à vida (INEP, 2019c).

Observo ainda que 8% (5.519) dos membros da direção foram vítimas de furto (sem uso da violência) e 2% (1.581) foram vítimas de roubo (com uso de violência) em 2017 na própria unidade educacional (INEP, 2019c).

Dessa forma, os dados da Prova Brasil 2017 (INEP, 2017b), reforçam o alerta para as questões que transversalizam a escola como violência, uso de drogas, agressões físicas ou verbais, etc.

Importante ressaltar que dados internacionais (INEP, 2017b) colocam o Brasil como o país mais violento contra os professores. Porém, mesmo diante da grande expressão que essa temática tem ganhado ultimamente, pesquisadores apontam que faltam levantamentos internos que possibilitem o diagnóstico deste problema.

A maioria dos professores, cerca de 43,2% afirma que existe um interferência sobre suas atividades fruto dos conflitos entre família e professores sobre as crianças/jovens. Por outro lado, um percentual significativo de docentes, em torno de 41,3% revelam que não há interferência (GRÁFICOS 78).

Ainda nesse bojo, 40% dos professores entrevistados sinalizam que há “muita” ou “moderada” interferência sobre seu trabalho mediante os conflitos entre colegas de trabalho. Ao tempo, 41,5% acusam que não existe essa ingerência (GRÁFICOS 78).

A intimidação ou qualificação pejorativa entre estudantes é vista por 48,2% dos professores como uma ação que interfere significativamente no desenvolvimento do cotidiano escolar. Cerca de um terço dos professores (29,1%) afirmam que não há interferência deste tipo de ação (GRÁFICOS 78).

Somado aos elementos anteriores, o conflito entre crianças e jovens é acusado pela maioria dos professores (51,7%) em que há “muita” ou “moderada” ingerência sobre as atividades educativas (GRÁFICOS 78).

A falta de liderança da direção da unidade escolar é sinalizada por 48,3% dos professores como um importante fator que interfere nas ações escolares. Por outro lado, 36,1% dos docentes afirmam que não há interferência em suas atividades dessa questão (GRÁFICOS 78).

Percebo que as questões que envolvem relações entre a família, entre os próprios professores e entre os estudantes tem se tornado elementos que vem desempenhando uma mediação na dinâmica do cotidiano escolar.

Chamo atenção ainda que mais da metade dos professores entrevistados afirmam que “interfere muito” e “interfere moderadamente” para as seguintes situações: baixa participação da família/responsáveis (79,7%); aprovação automática de estudantes com baixo desempenho escolar (71,3%); situação socioeconômica precária das famílias das crianças/jovens (63,7%) e; problemas de saúde das crianças/jovens (57,6%).

É notório que existe um peso muito grande acerca da situação socioeconômica das famílias sobre o desenvolvimento das atividades escolares, bem como os problemas de saúde dos estudantes.

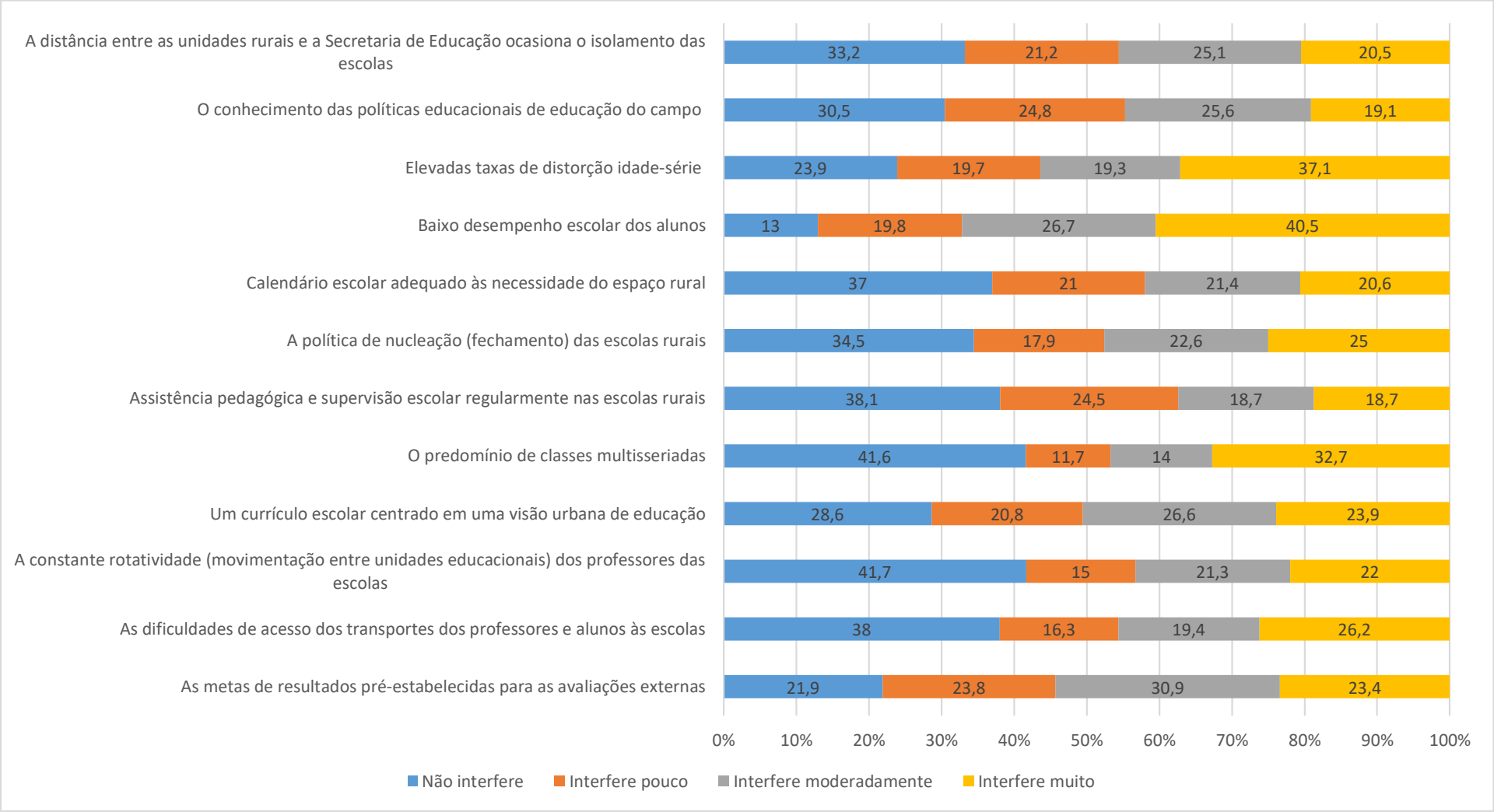
Hashizume e Lopes (2006) sinalizam que é importante considerar a condição do aluno que vive no espaço rural (principalmente porque auxiliam seus pais nas mais diferentes atividades do campo); a distância existente entre moradia, trabalho e escola, como um dificultador para a frequência constante dos alunos; o acesso precário aos serviços públicos; as baixas condições financeiras familiares que podem gerar comprometimentos na saúde física ou mental (desnutrição, fome, baixa autoestima/sentimento de inferioridade, pouca motivação.

Sousa (2015) nos revela através das narrativas de docentes a importância da origem social dos alunos na análise do trabalho docente, segundo a autora

> Se, por um lado, a origem social do professor é um fator preponderante para se analisar o trabalho docente, não se pode, absolutamente, esquecer que a origem social dos alunos também o é. A narrativa de Carolina, por diversas vezes, destaca problemas causados por conta da forma como vivem esses alunos; também vemos isso de maneira muito enfática na narrativa de Jilmária; quase todas as narrativas marcam as limitações provocadas pela condição social dos alunos e também fazem referência às suas, quando falam da entrada na docência. (SOUSA, 2015, p. 148)

Outro ponto levantado diz respeito a pequena participação da família nas atividades escolares, algo que já foi identificado nesta tese. A aprovação automática relacionada com o baixo desempenho escolar é fator importante na dinâmica escolar.

GRÁFICO 79 – Grau de interferência das diversas ações no desempenho das atividades dos docentes – Território Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Observo na leitura do gráfico 79 que mais da metade dos professores afirmaram que as ações seguintes: elevadas taxas de distorção idade-série (56,4%), baixo desempenho escolar dos alunos (67,2%) e as metas de resultados pré-estabelecidos para as avaliações externas (54,3%) interferem “moderadamente” ou “muito” em suas atividades profissionais.

Tendo por base os dados do Saeb 2017 (INEP, 2019c) sobre desempenho escolar, reforça-se a desigualdade entre a educação rural e da cidade (TABELA 48, 49 e GRÁFICO 80).

A proficiência média dos estudantes do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é inferior ao da área urbana em torno de 16 a 10% para o Brasil e 8 a 13% para o estado da Bahia (Tabelas 48 e 49).

TABELA 48 – Média de proficiência dos estudantes do ensino fundamental na avaliação do SAEB em 2017 de acordo com a localização da escola – Brasil

Localização	**Ensino Fundamental**			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Rural	187,55	235,78	198,65	235,64
Urbano	217,97	260,77	227,33	260,8
Total	16,2%	10,6%	14,4%	10,7%

Fonte: INEP (2019c).

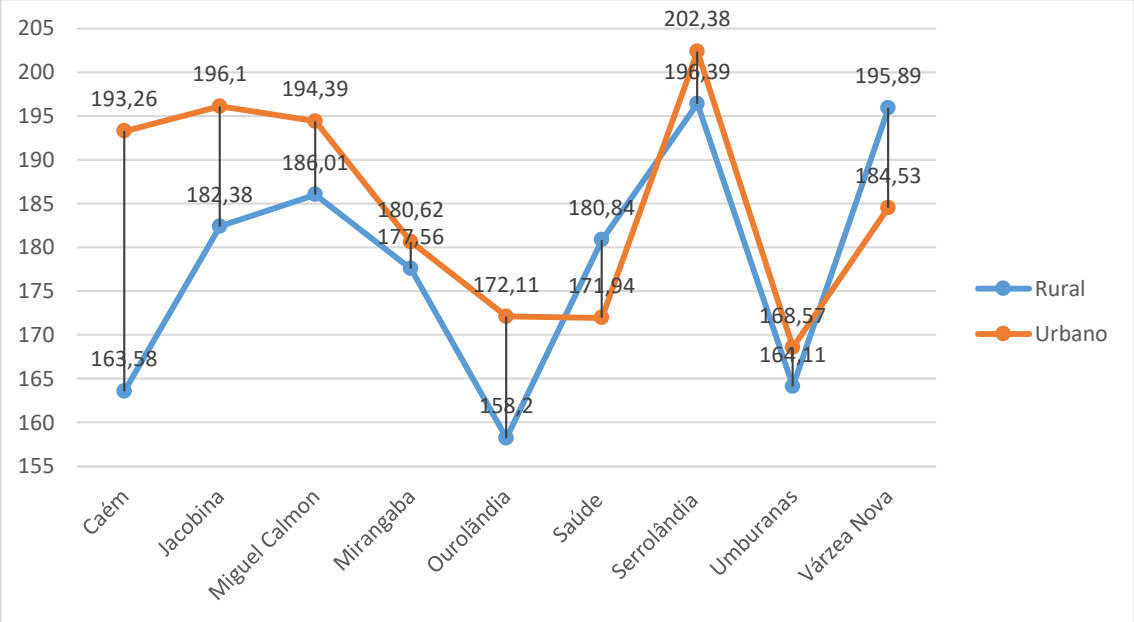
TABELA 49 – Média de proficiência dos estudantes do ensino fundamental na avaliação do SAEB em 2017 de acordo com a localização da escola – Bahia

Localização	**Ensino Fundamental**			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Rural	179,36	226,97	190,4	226,51
Urbano	203,31	245,99	210,23	245
Total	13,3%	8,37%	10,4%	8,16%

Fonte: INEP (2019c).

Comparando com o estudo de Pinto *et al.,* (2006) noto que houve uma diminuição da variação entre as localidades urbanas e rurais no desempenho médio dos estudantes, pois de acordo com os autores essa variação em 2006 era em média de 20%.

GRÁFICO 80 – Média de proficiência dos estudantes do ensino fundamental na avaliação do SAEB em 2017 de acordo com a localização da escola – Território Piemonte da Diamantina



Fonte: INEP (2019c).

O gráfico 80 apresenta a distribuição das médias de proficiência no Território Piemonte da Diamantina e reforça mais uma vez a discrepância no desempenho dos estudantes rurais em relação aos alunos urbanos, com exceção dos municípios de Saúde e Várzea Nova, em que as médias de desempenho dos estudantes rurais foram superiores aqueles que estudam nas cidades.

A análise desses dados deve ser problematizada. Nesse sentido, vários autores (CANO, 2003; PINTO *et al.*, 2006) compararam dados do Saeb e perceberam o desnível de desempenho dos alunos de áreas rurais. No entanto, observando os fatores relacionados ao menor desempenho dos estudantes de áreas rurais, verificamos que se associa às condições socioeconômicas e capital social mais desfavoráveis destas populações, bem como as condições de trabalho dos professores. Quando essas condições são controladas (igualadas ao grupo urbano), o desempenho dos alunos rurais é igual ou até ligeiramente superior ao grupo de alunos da área urbana.

A inadequação do calendário escolar às necessidades do espaço rural é sinalizada por 42% dos professores que interferem de modo moderado ou muito em suas ações profissionais. Por outro lado, 37% dos professores afirmam que não há

interferência desse assunto em suas atividades docentes. Somado a isso, 50,5% dos professores entrevistados afirmam que o currículo centrado em uma visão urbana de educação interfere em suas atividades (GRÁFICO 79).

Esse dado reforça uma tendência de que as escolas rurais apresentam discursos e práticas pedagógicas que negam as diferenças, na medida que utilizam a mesma estrutura pedagógica e materiais didáticos das escolas urbanas (SOUZA *et al.*, 2018).

> Este cenário urbanocêntrico que induz a educação no espaço rural, a priorizar os saberes e práticas urbanas, sobrepondo o estudo do lugar, dos sujeitos e dos saberes, condicionou a evolução da história da educação brasileira deixando como herança um quadro de precariedade no funcionamento da maioria das escolas rurais, tanto no que diz respeito à estrutura física como humana, embora algumas ações já tenham sido feitas para amenizar este panorama, mas muito ainda está por vir. Muitas dessas escolas estão apenas localizadas no território rural, mas não possuem uma educação que permita discutir a realidade do espaço rural, nem tampouco possibilite a população rural uma construção de conhecimentos que lhes viabilizem interações com o mundo, permitindo o crescimento pessoal e intelectual através de vivências cotidianas. (SOUZA, *et al.*, 2018, p. 53)

Penso que para superar esse cenário é necessário o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas

> [...] que sejam vinculadas às raízes identitárias dos sujeitos, implicando-nos no entendimento que o contexto rural e as especificidades de quem vive, trabalha e estuda nesse ambiente assume relevância na construção de propostas que rompam com a lógica urbanocêntrica e que sejam representativas das singularidades desses sujeitos. (SOUZA *et al.*, 2018, p. 24)

Portanto, essa influência do currículo e práticas pedagógicas ancoradas em uma visão urbanocêntrica[21], invisibiliza as vozes das populações rurais na constituição de políticas públicas e na organização de projetos políticos pedagógicos.

Dessa forma, a desvalorização das ruralidades dos estudantes, acarretando uma negação da identidade, faz negar a cultura do sujeito rural, de homem do campo,

[21] O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático pedagógico utilizado nas escolas urbanas é transferido para as escolas rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o espaço rural.

da terra, desvalorizando também o rural como lugar de acontecer a vida, conforme nos aponta Wanderley (2000).

A dissonância entre a sazonalidade da produção e o calendário escolar leva ao absenteísmo dos alunos e a consequente descontinuidade escolar, mesmo com a utilização da Pedagogia da alternância.

Cerca de quase um terço dos professores, 30,5% afirmaram que o conhecimento das políticas educacionais de educação do campo não interfere em seu cotidiano escolar. Porém, quase metade deles, em torno de 44,7% revelam que há uma interferência “moderada” ou muita” no desempenho de suas atividades (GRÁFICO 79).

Cerca de 65,5% dos docentes entrevistados revelaram que há algum tipo de interferência em suas atividades na política de nucleação (fechamento) das escolas rurais. Contudo, 34,5% afirmam que não existe qualquer tipo de interferência desta política (GRÁFICO 79).

A distância entre as unidades educacionais rurais e a Secretaria de Educação ocasionando o isolamento das escolas é apontada como um elemento que interfere no desempenho das atividades docentes por 66,8% dos professores entrevistados (GRÁFICO 79).

Diante disso, 61,8% dos docentes afirmam que a assistência pedagógica e supervisão escolar regular nas escolas rurais interferem nas ações desempenhadas pelos professores nas unidades educacionais (GRÁFICO 79).

Cerca de 41,6% dos docentes afirmaram que o predomínio de classes multisseriadas não interfere no desempenho das ações escolares. Por outro lado, 59,3% indicam que há algum tipo de interferência (GRÁFICO 79).

As dificuldades de acesso dos transportes dos professores e alunos às escolas é indicada como um fator que interferem no desempenho das atividades por 62% dos professores entrevistados (GRÁFICO 79).

Por fim, a constante rotatividade (movimentação entre as unidades educacionais) dos professores das escolas rurais é um fenômeno que 58,3% dos professores indicam que interferem nas atividades educacionais (GRÁFICO 79).

A questão da rotatividade docente também foi avaliada como um elemento que interfere nas atividades dos professores. Pereira Junior e Oliveira (2016; 2018) salientam que juntamente com a retenção, a rotatividade são fenômenos recorrentes

nos estabelecimentos de ensino e elaboram um indicador para as unidades de educação básica no Brasil. Sobre o assunto, os autores nos esclarece que

> As medidas de retenção e rotatividade representam indicadores organizacionais, desenvolvidos no âmbito das unidades educacionais, que se relacionam às taxas de substituição de funcionários, pois consideram a permanência e a substituição do corpo docente dos estabelecimentos. A retenção diz respeito à capacidade das organizações em manter os funcionários em seus quadros, evitando que abandonem os postos de trabalho. Já a rotatividade, também conhecida como *turnover*, refere-se ao giro de profissionais dentro da organização, considerando tanto as entradas quanto as saídas de funcionários. (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 314)

Os diretores e professores confirmam a assertiva de que a rotatividade dos professores tem sido um dos problemas enfrentados no cotidiano da escola, ocorrendo em 34% das escolas, de acordo com dados da Prova Brasil 2017 (INEP, 2017b).

Importante notar que

> A rotatividade dos professores nas escolas pode ser explicada por muitos fatores, desde uma mobilidade interna às redes e ao sistema, em que os professores optam por mudar de escola por questões de ordem pessoal ou profissional, no sentido de buscar melhoria nas suas condições de trabalho ou mesmo maior comodidade em termos de localização geográfica, até em função de abandono da profissão. (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 315)

Pereira Junior e Oliveira (2016) realizaram o cálculo junto ao universo de estabelecimentos de ensino da educação básica no Brasil e obtiveram um valor relativo a taxa de retenção e outro referente a taxa de rotatividade. Os autores identificaram valores médios das taxas de retenção e rotatividade muito semelhantes, equivalentes a 0,53 e 0,54, respectivamente, em ambas os indicadores apresentam variação de zero a um. Propuseram também a criação de quatro categorias: baixa (valores de zero até 0,25), média baixa (variando entre 0,25 até 0,50), média alta (englobando valores de 0,50 até 0,75) e alta (valores superiores a 0,75).

Desta forma, são opostas as polaridades de ambas as taxas, para a taxa de retenção, a categoria alta é a mais adequada e, para a de rotatividade, a mais desejada é a baixa. Sendo assim, em termos percentuais 21% das escolas brasileiras

apresentam baixa retenção e 31% alta rotatividade (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016).

Observo que no espaço rural encontra-se um cenário de preocupação quanto a rotatividade e a retenção dos professores. A tabela 50 apresenta em categorias, as unidades educacionais de espaços urbanos e rurais do país, registrando baixa taxa de retenção para 17% das escolas urbanas, contra 32% das escolas rurais. Já para a taxa de rotatividade, o percentual com alta rotatividade equivale a 48% dos estabelecimentos de ensino rurais e a 23% das unidades urbanas (TABELA 50).

TABELA 50 – Distribuição das unidades educacionais de acordo com as categorias de taxas de retenção e de rotatividade – Brasil 2012-2013.

Taxa de retenção	**Urbana**		**Rural**		**Taxa de rotatividade**	**Urbana**		**Rural**	
	Freq.	**%**	**Freq.**	**%**		**Freq.**	**%**	**Freq.**	**%**
Baixa	15.792	17	10.837	32	Baixa	21.326	22	7.128	17
Média baixa	14.371	15	4.660	14	Média baixa	34.401	35	7.850	19
Média alta	35.204	38	8.378	25	Média alta	20.335	21	7.197	17
Alta	27.837	30	9.859	29	Alta	23.135	23	20.107	48
Total	93.204	100	33.734	100	Total	99.197	100	42.282	100

Fonte: Pereira Júnior; Oliveira (2016).

Pereira Junior e Oliveira (2016) analisaram ainda as taxas de retenção e rotatividade de acordo com a dependência administrativa e a etapa de atendimento e observaram um cenário que necessita de mais atenção tanto na rede municipal, quanto na educação infantil.

No que tange a dependência administrativa em relação a taxa de retenção, a rede municipal revelou que 29% das escolas brasileiras se encontram classificadas na categoria baixa. No que diz respeito a taxa de rotatividade a rede municipal possui 42% de seus estabelecimentos classificados com alta (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016).

Devido à grande diversidade e a desigualdade de condições entre os mais de 5.568 municípios do país, Pereira Junior e Oliveira (2018) resolveram realizar um estudo, especificamente sobre as taxas de retenção e rotatividade da rede municipal de educação básica do país. Os autores encontraram valores médios para a taxa de

retenção de 0,77 e para a taxa de rotatividade de 0,12, juntamente com isso perceberam uma grande dispersão dos municípios quanto à taxa de retenção.

Esses dados revelam que 23% do total de docentes que estavam em escolas públicas municipais em 2015 deixaram de estar no ano de 2016. Apesar dessa taxa computar todos os tipos de saída como aposentadorias, afastamento por motivo de saúde, abandono da profissão, licenças, essa situação torna-se preocupante pois em números absolutos, equivalem a 266 mil professores (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2018).

No tocante a etapa de atendimento, Pereira Junior e Oliveira (2016) observaram que a educação infantil apresenta o cenário mais preocupante, pois 28% das escolas possuem baixa taxa de retenção e 40% das unidades educacionais obtiveram alta taxa de rotatividade. O ensino médio apresentou as melhores taxas de retenção e rotatividade.

Segundo os autores, a utilização dessas taxas de retenção e rotatividade pode ajudar a compreender outras dimensões do trabalho escolar,

> [...] bem como identificar em que estabelecimentos essas taxas ocorrem com maior relevância e buscar relacionar esses resultados com precárias condições contratuais e ausência de concursos públicos nas redes municipais e estaduais, que acabam gerando um contingente que trabalha em regime temporário e instável, migrando ano a ano de escola. (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 330)

Pinto *et al.* (2006) apontam que geralmente os professores com formação inadequada permanecem em escolas rurais isoladas e multisseriadas até o momento que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade. Além disso, nas escolas rurais os salários tendem a ser menores e acabam se constituindo mais um elemento que determina a intensa rotatividade desses profissionais da educação.

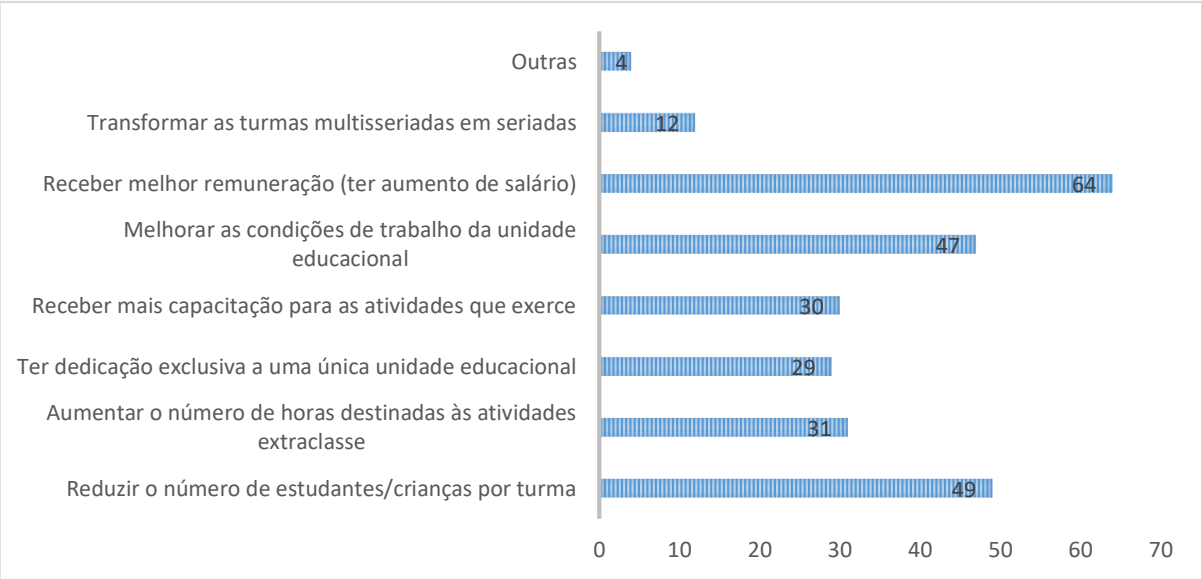
Somado a isso, torna-se necessário investigar outros elementos na escola tais como: grau de (in)satisfação com o trabalho, indicadores de saúde dos professores, condições de trabalho, discussão sobre territorialidade e as condições de vulnerabilidade do meio (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016).

Cerca de 64% dos professores entrevistados afirmam que receber melhor remuneração, ou seja, ter aumento salarial é o fator mais importante para melhorar a qualidade do trabalho, conforme aponta o gráfico 81. Os outros fatores mais importantes, são reduzir o número de estudantes/crianças por turma apontado por

49% dos docentes e melhorar as condições de trabalho na unidade educacional que foi respondido por 47% dos professores.

Os itens com a menor frequência de respostas foram outras (4%) e transformar as turmas multisseriadas em seriadas (12%). Cerca de 30% dos professores revelaram que receber mais capacitação para as atividades que exerce, ter dedicação exclusiva a uma única escola e aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse são os principais aspectos para melhorar a qualidade do trabalho, conforme os dados que comportam o gráfico 81. Ainda que um salário apropriado seja fundamental para a valorização docente, apenas ele não garante a satisfação profissional conforme revelam os dados do gráfico 81.

GRÁFICO 81 – Frequência dos docentes sobre os aspectos principais para melhorar a qualidade do seu trabalho – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



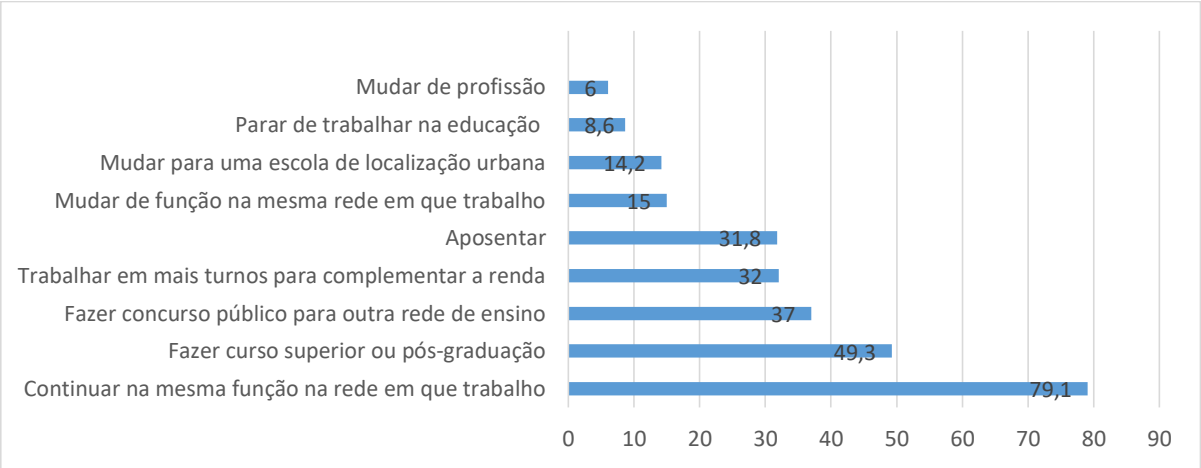
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Analisando as perspectivas, que parece mais realizável, do trabalho docente para os próximos cinco (5) anos, é verificado que 79,1% dos entrevistados possuem intenção de continuar na mesma função na rede em que trabalha, conforme aponta o gráfico 82. A perspectiva de fazer curso superior ou pós-graduação é apontada por quase metade dos professores entrevistados (49,3%). Mudar de profissão é a opção que os professores menos cogitam quando se pensa nas perspectivas para os próximos cinco anos, com apenas 6% de respostas.

Cerca de um terço dos docentes entrevistados afirmaram que almejam para os próximos anos fazer concurso público para outra rede de ensino, trabalhar em mais turnos para complementar renda e aposentar (GRÁFICO 82).

Parar de trabalhar na educação, mudar para uma escola de localização urbana e mudar de função na mesma rede em que trabalha não são as principais perspectivas dos professores entrevistados, tendo em vista que 8,6%, 14,2% e 15%, respectivamente, sinalizaram essas opções.

GRÁFICO 82 – Perspectivas dos docentes de acordo com as expectativas para os próximos 5 anos – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



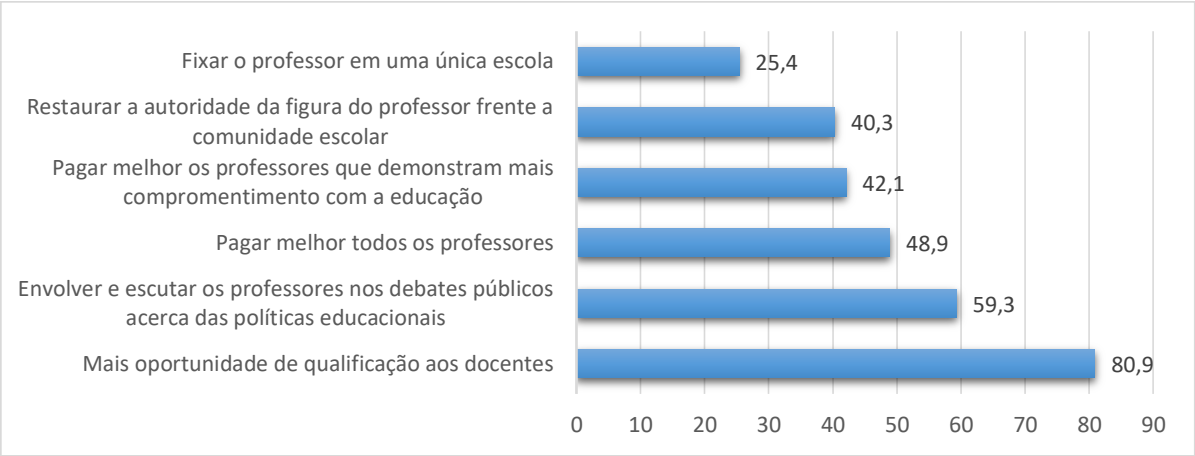
Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Mais oportunidade de qualificação é a medida mais eficaz para a valorização docente, de acordo com 80,9% dos entrevistados, como mostra o gráfico 83 seguida de envolver e escutar os professores nos debates públicos acerca das políticas educacionais, com 59,3% e pagar melhor todos os professores, com 48,9%.

A medida menos eficaz, de acordo com os professores entrevistados, para a valorização docente, foi fixar o professor em uma única escola, com apenas 25,4% das respostas.

Restaurar a autoridade da figura do professor frente a comunidade escolar e pagar melhor os professores que demonstram mais comprometimento com a educação, foram medidas escolhidas por 40,3% e 42,1%, dos entrevistados, nessa ordem.

GRÁFICO 83 – Frequência dos docentes sobre as medidas mais eficaz para a valorização docente.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Portanto, a partir dos dados desta tese identifico na percepção dos professores que as questões concernentes a violência, uso de drogas e agressões físicas ou verbais, a precária situação socioeconômica das famílias dos estudantes, a aprovação automática dos estudantes com baixo desempenho escolar e a pequena participação das famílias no acompanhamento da vida escolar vêm interferindo no desempenho das atividades docentes ((INEP, 2019c; INEP 2007; HASHIZUME; LOPES, 2006).

Somado a isso, as escolas rurais do Território reproduzem uma visão urbanocêntrica revelando discursos e práticas que negam as diferenças e especificidades do contexto rural, quando por exemplo grande parte dos professores afirmam que a inadequação do calendário escolar às necessidade do espaço rural e o currículo centrado em uma visão urbana interferem em suas atividades (SOUZA *et al.,* 2017a; 2017b; 2018).

A política de nucleação (fechamento das escolas rurais), a distância entre as unidades educacionais e a Secretaria de Educação, bem como a ausência de assistência pedagógica regular são elementos apontados pelos professores que interferem em suas atividades docentes (SOUZA *et al.*, 2018; INEP, 2007).

Para melhor a qualidade do trabalho os professores do Território afirmam que receber melhor remuneração, reduzir o número de alunos por turma e melhorar as condições de trabalho são os principais elementos. Os docentes revelam satisfação e preocupação com a profissão, pois a maioria afirmam que pretendem continuar na mesma função na rede em que trabalha e desejam fazer um curso superior ou pós-graduação, dessa forma as medidas mais eficazes para a valorização docente é

oportunidade de qualificação, escuta para construir as políticas educacionais e uma melhor remuneração.

4.9 Participação em movimentos sociais e sindicato

Este tópico apresenta e discute a composição da participação dos docentes em movimentos sociais, em especial no sindicato, a partir dos dados do Survey desta pesquisa. Busco compor um panorama da forma como os professores estão engajados com a resistência e organização sindical e comparar alguns de seus traços distintivos e aproximativos.

Tomo como premissa na discussão sobre a organização dos docentes em movimentos sociais e no sindicato que há duas dimensões da resistência e se expressam de forma simultânea no trabalho dos professores. Uma delas é implícita no exercício cotidiano do próprio trabalho manifestando-se de diferentes formas, a segunda é explícita, coletiva e se expressa, principalmente, pela via sindical (MELO; AUGUSTO, 2012; CASTORIADIS, 1985).

Desse modo, a resistência docente situa-se no contexto do conflito entre capital e trabalho.

> O conflito se manifesta de diferentes formas, nos diversos momentos e espaços da vida social, em todas as instituições da sociedade, fazendo-se também presente na educação e, por conseguinte, na escola e no trabalho docente, seja ele exercido no setor público ou privado. [...]. Há modos variados dos trabalhadores enfrentarem as dificuldades diárias em seu trabalho. Essas formas de enfrentamento se constituem na luta dos trabalhadores contra as precariedade das condições de trabalho, a desvalorização a que são submetidos, a intensificação do trabalho, a alienação etc. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 301)

A maioria dos docentes entrevistados, em torno de 54,5% não participam de qualquer movimento social (Gráfico 84).

Entre aqueles que participam, 68,3% afirmam estar engajados nos movimentos religiosos. Os movimentos comunitários (associação de moradores de bairro/comunidade) foi a opção de 16,6% dos docentes entrevistados e apenas 10,8% afirmam participar de partidos políticos (Gráfico 85).

Verifiquei resultados semelhantes no estudo de Oliveira e Vieira (2012) onde 9,8% dos professores entrevistados afirmaram filiação a algum partido político.

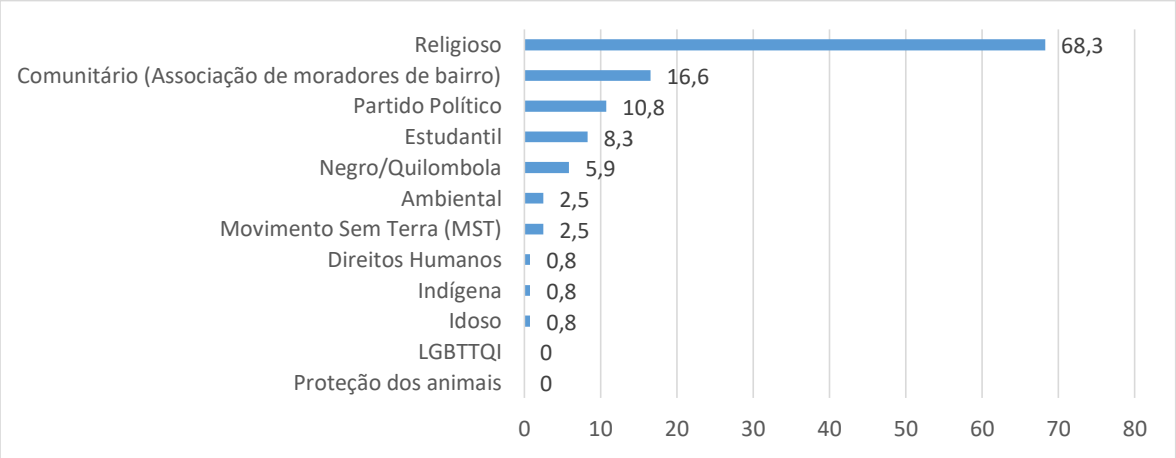
Importante registrar também que não houve resposta para participação nos movimentos LGBTTQI e de proteção aos animais. Menos do que 1% dos professores participam de movimentos articulados com direitos humanos, indígena e idoso. Destaco ainda, que somente 2,5% dos professores afirmaram participar de movimento sem-terra (MST).

Identifico ainda que um pequeno número de professores afirma participar de movimento estudantil, negro/quilombola e ambiental, com respectivamente 8,3%, 5,9% e 2,5%.

GRÁFICO 84 – Percentual de docentes que participam de movimentos sociais.

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

GRÁFICO 85 – Distribuição dos docentes em relação ao tipo de movimento social em que atua.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Diante da conjuntura atual de sucessivos ataques aos trabalhadores em geral, e em particular a classe dos profissionais da educação, torna-se importante conhecer a dinâmica de organização e mobilização sindical dos professores tendo em vista uma melhor organização para enfrentar as constantes perdas de direitos e ataques a educação pública.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) é fruto de um longo processo de articulação e mobilização e atualmente é uma instituição que organiza os docentes e demais trabalhadores em educação, possuindo dezenas de sindicatos filiados.

> No início da década dos anos de 1960, a organização dos professores assumiu um caráter nacional com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). No final dos anos de 1970, a entidade ampliou seu raio de atuação ao se transformar na Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Entre os anos de 1982 e 1986, a CPB se consolidou como entidade federativa e como a principal via de organização do sindicalismo no setor educacional. A partir do ano de 1990, mais uma vez, ampliou-se a representação dos docentes e demais trabalhadores em educação com a transformação da CPB em CNTE. (ARAÚJO, 2012, p.325)

Sendo assim, a CNTE torna-se a principal organização dos trabalhadores em educação e tem como premissa lutar de forma contínua pela garantia de uma educação de acesso universal, pública, laica e de qualidade.

Maués (2012) sintetiza os principais motivos de luta dos sindicatos da educação e do ensino superior.

> De forma resumida, o início da organização docente no Brasil, de forma mais efetiva, só vem a ocorrer a partir dos anos de 1990, sofrendo os embates do neoliberalismo. As reformas em geral, e as da educação em particular, implementadas no período, trouxeram grande impacto sobre o labor dos trabalhadores da área. Questões referentes ao tempo de contribuição à previdência, à idade dos trabalhadores na ativa e a contribuição previdência dos aposentados (reforma da previdência); à carreira dos professores (reforma da educação superior); à contribuição sindical (reforma sindical); ao tipo de contrato (reforma trabalhista); à implantação da lei do piso salarial; à avaliação educacional vinculada ao financiamento; à prova de ingresso no magistério; ao reajuste salarial; à mercantilização da educação e ao produtivismo acadêmico, tem sido os motivos de luta dos sindicatos [...]. (MAUÉS, 2012, p. 157)

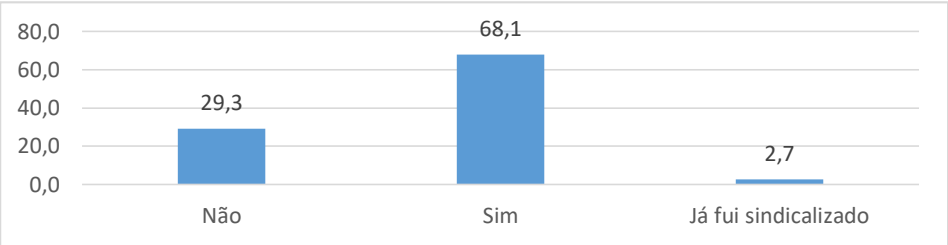
No âmbito da educação básica no estado da Bahia, a principal organização dos trabalhadores da educação é a APLB (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia). Este sindicato está vinculado à Central dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil (CTB) e a CNTE. Nos nove (9) municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia há núcleos da APLB.

Porém, de acordo com Melo e Augusto (2012)

> Os novos formatos de organização escolar e da organização do trabalho escolar advindos das políticas educativas em curso nas últimas décadas têm apresentado novas limitações para a ação política sindical dos docentes. Por outro lado, as políticas vigentes têm também implicado novas e complexas dificuldades para as direções sindicais defenderem e extrapolarem os interesses corporativos de suas bases. Esse distanciamento recíproco entre direção e trabalhadores tem propiciado uma maior vulnerabilidade dos docentes e suas organizações ante as medidas que sustentam e ampliam a desvalorização do magistério e consolidam uma nova forma de regulação educacional. Ainda assim, a filiação e a participação dos docentes nas ações sindicais seguem sendo expressivas, o que pode significar que as organizações sindicais, em geral, ainda mantêm credibilidade e potencial aglutinador frente aos seus representados. (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 299-300)

A expressão dessa credibilidade pode ser percebida quando a maior parte (68,1%) dos docentes entrevistados em nosso estudo afirmam estar filiados ao sindicato profissional. É verificado também que 2,7% já foram sindicalizados em algum momento de sua trajetória profissional e 29,3% nunca foram sindicalizados (Gráfico 86).

GRÁFICO 86 – Filiação dos professores ao sindicato – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Os dados sobre filiação sindical, são convergentes com os resultados apresentados por Ferraz e Gouveia (2011) quando analisam a realidade do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (Sismmac) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP) e apresentam uma taxa de filiação equivalente a 59,8% e 63,9%, respectivamente. Contudo, divergem dos resultados da pesquisa de Oliveira e Vieira (2012), em que apenas 37,6% dos professores entrevistados são filiados ao sindicato. Cenário mais preocupante é revelado por Maués (2012) em que apenas 25% dos docentes do estado do Pará são

filiados ao sindicato. A média nacional que gira em torno de 20% (MELO; AUGUSTO, 2012).

Particularmente, sobre as taxas de filiação dos docentes que atuam em escolas rurais há poucas pesquisas. Destaco o estudo de Sousa (2015) que analisou a sindicalização dos docentes de classes multisseriadas do Território do Baixo Sul na Bahia, apontando que 46% dos professores são sindicalizados. Ainda que haja uma possível semelhança entre o território investigado nesta pesquisa e o referido pela autora, os resultados de filiação foram maiores do que os dados apresentados por Sousa (2015).

Refletir sobre as taxas de filiação dos docentes nos permite pensar sobre os motivos que levam a muitos professores não estarem filiados aos sindicatos. Sobre o assunto, Oliveira e Vieira (2014) ao entrevistar os professores da rede básica pública do estado de Pernambuco nos ajuda a compreender que entre os motivos pelos quais os docentes não se filiam ao sindicato estão: os sindicatos são movidos por fins partidários (31%); o funcionamento dos sindicatos é pouco transparente (27%).

Nesta tese não busco investigar os motivos da não filiação, contudo entendo que devido ao significativo número de professores não sindicalizados (cerca de um terço) exige investigações futuras mais pontuais sobre o assunto para melhor compreender a situação.

Sobre o assunto, tomo a hipótese de Maués (2012) acerca da reflexão do pouco interesse dos docentes em participar da organização e da resistência, pois a estrutura organizacional dos sindicatos não está levando em conta a metamorfose no sociometabolismo da sociedade, que ao transformar o mundo do trabalho, traz outras demandas e exige uma reestruturação nas formas de lutas.

Melo, Cardoso e Lima (2012, p.120) nos adverte que “[...] a filiação sindical não denota necessariamente disposição para a ação coletiva, que é, em última análise, a forma efetiva de exercício de poder por parte dos sindicatos”. Portanto, cabe nesse momento compreender o grau de envolvimento dos professores nas atividades do sindicato.

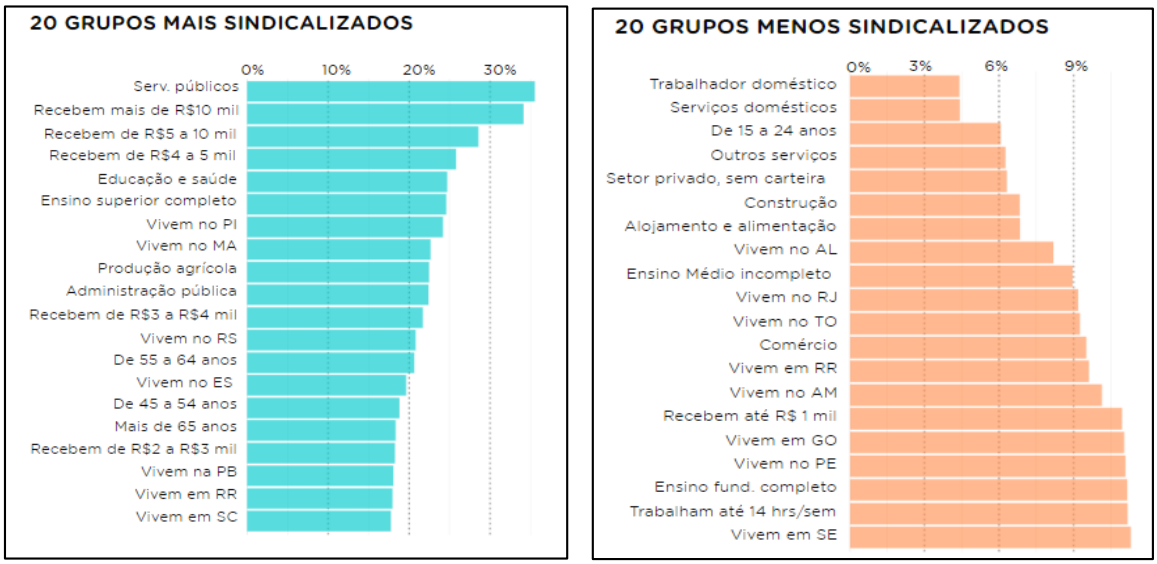
De acordo com Cardoso (2003), dentre outros motivos, não se pode avaliar a vitalidade política de um sindicalismo apenas pelas suas taxas de filiação, porque em vários países, taxas de filiação e cobertura dos acordos trabalhistas não são equivalentes. Entretanto, conforme apontado por Cardoso (2003) o poder sindical advém da capacidade de propor ou inibir ações coletiva.

Em outras palavras, Ferraz (2012) nos adverte que

> [...], mesmo com baixas taxas de filiação, o sindicalismo pode acumular poder político, econômico e social porque sua capacidade de firmar acordos trabalhistas transborda para além dos simples trabalhadores filiados. Tanto as greves são realizadas por trabalhadores filiados e não filiados, como os acordos ou contratos coletivos firmados têm validade para os trabalhadores formalmente associados ao sindicato ou não. (FERRAZ, 2012, p. 344)

Quando olho os dados mais gerais sobre o perfil dos grupos mais sindicalizados e menos sindicalizados no Brasil, observo que os servidores públicos despontam como o grupo que possui a maior taxa de sindicalização, por outro lado, aqueles que possuem até o ensino fundamental fazem parte dos grupos com menores taxas de filiação ao sindicato, conforme apresenta o gráfico 87 abaixo.

GRÁFICO 87 – Perfil das maiores e menores taxas de filiação sindical no Brasil[22].



Fonte: PNAD, Trimestral, 2019.

No que tange à participação das atividades realizadas pelo sindicato, 32,9% dos entrevistados afirmam que participam “sempre” de greves e paralisações,

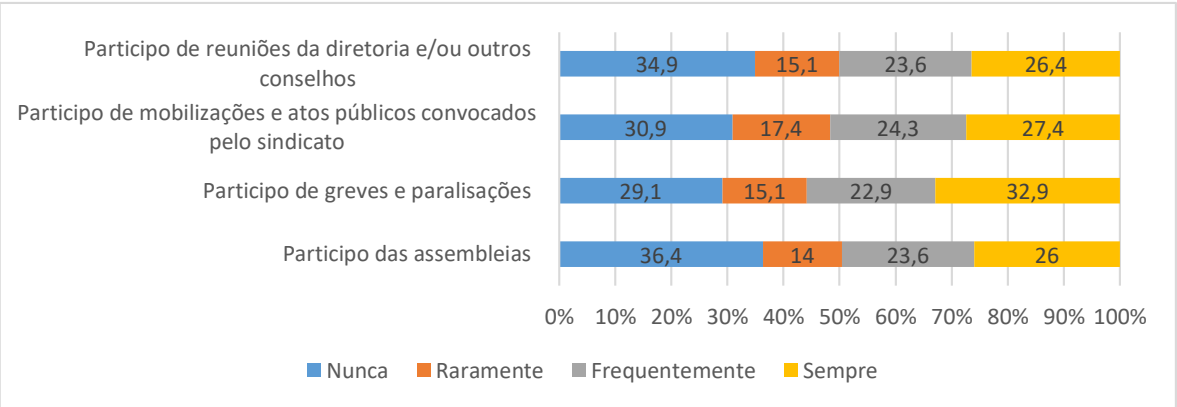
[22] Os gráficos apresentados foram extraídos da reportagem “O Perfil das pessoas associadas a sindicatos no Brasil em 2017” de autoria de Caroline Souza e Gabriel Zanlorenssi, publicado em 02 de maio de 2019. Disponível no link: https://www.nexojornal.com.br/grafico/2019/05/02/O-perfil-das-pessoas-associadas-a-sindicatos-no-Brasil-em-2017. Acesso em 24 de setembro de 2019.

conforme o gráfico 88. Por outro lado, a atividade que obteve o maior percentual de docentes que “nunca” participam é a assembleia, registrando 36,4% dos professores.

Válido registrar que cerca de metade (50%) dos professores entrevistados afirmam participar “sempre” e “frequentemente” das atividades de mobilização e atos públicos e reuniões da diretoria e/ou outros conselhos.

Os dados apresentam semelhança com os resultados de Oliveira e Vieira (2012) no qual afirmam que 65,5% dos docentes entrevistados revelaram participar “esporadicamente” das ações e tomadas de decisão sindicais, contra 34,5% que afirmam participar “ativamente”.

GRÁFICO 88 – Participação dos docentes das atividades realizadas pelo sindicato – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Dito isso, há que se considerar que muitos fatores incidem sobre as taxas de filiação, portanto sua análise deve se dar de forma articulada a outras variáveis. Desse modo, cruzei algumas informações[23] com o intuito de possibilitar reflexões sobre o comportamento das taxas de filiação do sindicalismo docente no Território Piemonte da Diamantina-Bahia: a) as diferentes faixas etárias; b) o tipo de vínculo de trabalho; c) a participação nas atividades do sindicato (greves, paralisações, assembleias, reuniões, dentre outras); d) a filiação ao partido político; e) sexo; f) renda salarial; g) tempo de trabalho em educação e; h) jornada de trabalho.

O primeiro cruzamento que realizei teve o intuito de perceber as taxas de filiação entre as diferentes idades (TABELA 51 e 52).

[23] O cruzamento dessas variáveis foram inspirada no estudo de Oliveira e Vieira (2014).

TABELA 51 – Filiação ao sindicato por faixa etária – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

Você é filiado ao sindicato?	Até 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	Acima de 61 anos	Total
Não	17,3%	53,3%	20%	9,3%	0%	100%
Sim	2,3%	35,8%	46,2%	14,5%	1,2%	100%
Total	6,7%	41,2%	38,4%	12,5%	1,2%	100%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Destaco, inicialmente, que enquanto as faixas etárias até 30 anos e de 31 a 40 anos correspondem a 6,7% e 41,2% do total de respondentes, sua participação entre os não filiados salta para 17,3% e 53,3% respectivamente (TABELA 51).

Isto revela que a participação das duas faixas etárias mais jovens cresce quando se considera os não filiados, sendo este crescimento mais elevado nos docentes entre 31 a 40 anos. Entretanto, as demais faixas de idade (41 a 50 anos, 51 a 60 anos e acima de 61 anos) tem sua participação percentual aumentada nos casos de filiados, ainda que com percentuais diferentes.

Esse cenário torna-se evidente as dificuldades que os sindicatos estão enfrentando para filiar os docentes mais novos.

TABELA 52 – Filiação ao sindicato por faixa etária – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

Você é filiado ao sindicato?	Até 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	Acima de 61 anos	Total
Não	76,5%	38,1%	15,3%	21,9%	0%	29%
Sim	23,5%	61,9%	84,7%	78,1%	100%	71%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

É possível verificar uma tendência que aumenta o nível de filiação à medida em que os docentes são mais velhos. Desse modo, 76,5% dos docentes com até 30 anos não são filiados, enquanto esse percentual é de apenas 15,3% entre os docentes com 41 a 50 anos (TABELA 52).

Os dados das tabelas corroboram com os resultados do estudo de Ferraz (2012) ratificando a relação entre a taxa de filiação e o perfil etário dos docentes. Contudo, outros fatores podem atingir de forma desigual as diferentes faixas etárias, uma delas diz respeito ao tipo de contrato que os docentes têm com a rede de ensino.

Desta forma, é importante observar as informações da tabela 53. É perceptível a tendência de maior filiação entre aqueles docentes que possuem um vínculo empregatício mais estável.

Esse cenário também se revelou em diferentes pesquisas realizadas em variados estados brasileiros, como exemplo Ferraz (2012) em território nacional; Melo, Cardoso e Lima (2012) em Minas Gerais e; Oliveira e Vieira (2014) em Pernambuco.

TABELA 53 – Filiação ao sindicato por tipo de vínculo de contrato de trabalho – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

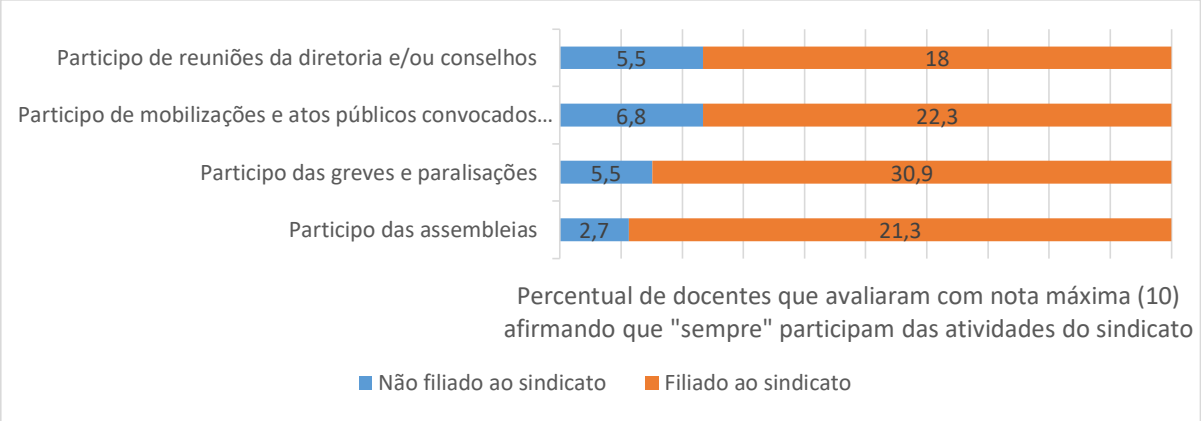
Você é filiado ao sindicato?	Estatutário	Contrato Temporário/ Substituto	Total
Não	19,1%	81%	29%
Sim	80,9%	19%	71%
Total	100%	100%	100%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Ferraz (2012, p.354) nos adverte que “[...] o que parecia ser um problema de ordem cultural e político-geracional pode ser revertido se os sindicatos conseguirem ampliar o percentual de docentes com vínculo empregatício estável”. Portanto, a dificuldade de filiação pode estar situada no tipo de contrato e não nas questões de consciência política das novas gerações.

Se nos concentramos nos docentes que avaliaram com nota máxima (10) afirmando participar “sempre” das atividades do sindicato, percebo que há uma diferença significativa entre os filiados e não filiados. Por exemplo, 30,9% dos docentes filiados afirmam participar “sempre” das greves e paralisações, em detrimento de 5,5% dos docentes não filiados. Essa mesma tendência se repete para a participação nas assembleias, nas reuniões da diretoria e nas mobilizações convocadas pelo sindicato. Ou seja, há uma estreita relação positiva quanto a participação nas atividades do sindicato e a taxa de filiação (GRÁFICO 89).

GRÁFICO 89 – Participação nas atividades do sindicado dos docentes filiados e não filiados – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Cenário semelhante ocorrem em outros estudos (FERRAZ, 2012; MELO, CARDOSO, LIMA, 2012) em que a maior parte dos docentes filiados participam ativamente de todas as ações e tomadas de decisões do sindicato. Oliveira e Vieira (2014) corroboram os resultados desta tese quando afirmam que um terço dos docentes da educação básica de Pernambuco relatam participar com frequência das atividades de greve e paralisações, reuniões e campanhas salariais, entretanto, as reuniões de diretoria são as atividades que os filiados menos participam.

TABELA 54 – Filiação ao partido político e filiação ao sindicato – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

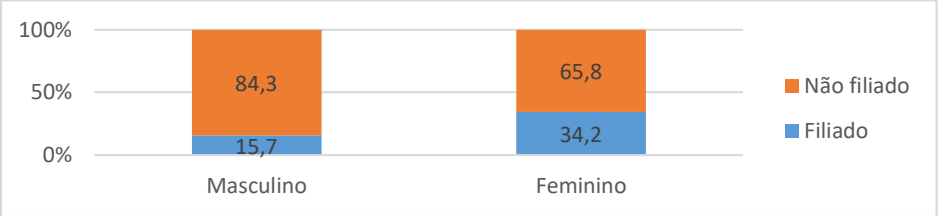
Você é filiado ao sindicato?	Não sou filiado a partido político	Sou filiado a partido político	Total
Não	97,3%	2,7%	100%
Sim	93,6%	6,4%	100%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Os resultados da tabela 54 acima eram esperados, pois quanto mais próximo do sindicato, maior o nível de filiação partidária, o que pode ser fruto de um comportamento mais politizado em relação as questões públicas. Mesmo apresentando baixas taxas de docentes filiados a partidos políticos (4,8% do total) é notório que há um aumento percentual de docentes filiados ao partido político quando o mesmo também está filiado ao sindicato, representando cerca de 6,4%.

O sexo dos docentes apresenta correlação com as taxas de filiação. Observo um maior percentual, cerca de 84,3% dos docentes do sexo masculino filiado ao sindicato, em contraposição a 65,8% de docentes do sexo feminino sindicalizadas (Gráfico 90).

GRÁFICO 90 – Filiação ao sindicato e sexo dos docentes – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.



Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Sobre a relação entre a participação de homens e mulheres no sindicato, Ferreira (2004) nos propõe a pensar que há uma inversão da proporcionalidade dos números sobre a docência e gênero no Brasil, pois enquanto que a docência tem sido uma profissão com maioria feminina, o perfil dos sindicalizados e dos membros das diretorias dos sindicatos vem se apresentando enquanto um espaço de maioria masculina. Essa inversão pode ser percebida nos dados apresentados.

TABELA 55 – Filiação ao sindicato por tempo de docência – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

Você é filiado ao sindicato?	Não	Sim
1 à 10 anos	67,7%	32,3%
Mais de 10 até 15 anos	33,3%	66,7%
Mais de 15 até 20 anos	15,5%	84,5%
Mais de 20 até 30 anos	11%	89%
Acima de 30 anos	0	100%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

O tempo de trabalho dos docentes apresenta relação com a filiação (MELO; AUGUSTO, 2012; OLIVEIRA; VIEIRA, 2014). A medida em que se avança no tempo de docência há um aumento nas taxas de filiação, como consequência todos os professores com mais de 30 anos de sala de aula são sindicalizados. Importante registrar também que mais da metade dos professores, variando entre 67% a 90%

das faixas etárias acima de 10 anos de docência são filiados. O menor percentual de docentes sindicalizados está entre aqueles que possuem até 10 anos de trabalho, com cerca de um terço dos professores (Tabela 55).

Cenário correspondente encontramos na pesquisa de Oliveira e Vieira (2014) no qual 80% dos docentes com mais de 30 anos de trabalho na educação pública de Pernambuco são sindicalizados. Por outro lado, há uma sub-representação em relação a nossa pesquisa, pois apenas 12% dos professores com até 9 anos de trabalho são sindicalizados.

O rendimento salarial é uma outra variável que possui estreita relação com a filiação sindical (MELO; AUGUSTO, 2012), pois a medida que aumenta o salário, cresce o percentual de sindicalizados. Diante dessa informação, posso inferir que o maior rendimento do docente guarda relação positiva com a filiação sindical, conforme a tabela 56. Essa correlação positiva entre o salário e o percentual de sindicalizados também foi identificada por Melo e Augusto (2012) e Melo, Cardoso e Lima (2012).

TABELA 56 – Filiação ao sindicato por renda salarial – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

Você é filiado ao sindicato?	**Até 1 salário mínimo (SM)**	**Mais de 1 a 2 SM**	**Mais de 2 a 3 SM**	**Mais de 3 a 5 SM**	**Acima de 5 SM**
Não	63,6%	37,6%	17,4%	5,7%	0%
Sim	36,4%	62,4%	82,6%	94,3%	100%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

A sindicalização é maior entre os que possuem pós-graduação, bem como a participação ativa nas decisões do sindicato (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Sendo assim, posso inferir que a maior escolaridade dos professores apresenta relação positiva com a filiação sindical.

Nesta pesquisa ratifico a correlação entre filiação e nível de escolaridade. Os docentes da graduação apresentaram o maior percentual de filiados, 73,6% (TABELA 57).

TABELA 57 – Filiação ao sindicato por escolaridade – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia.

Você é filiado ao sindicato?	Não	Sim
Ensino fundamental	100%	0%
Ensino médio	35%	65%
Graduação	26,4%	73,6%
Pós-graduação	28,7%	71,3%

Fonte: GRAFHO, UNEB, Banco de Dados CTDPRTPD, 2020.

Diante desse cenário, Ferraz (2012) nos apresenta alguns desafios frente as questões sobre o sindicalismo docente, a saber: a) a ampliação da oferta da educação básica através das metas do Plano Nacional de Educação acarretará uma ampliação na contratação de novos docentes, contudo como os sindicatos vão absorver essa nova geração em termos de filiação? b) ampliação da participação sindical em processos legislativos, comissões, conselhos que fiscalizam as políticas educacionais e; c) com a lei do piso salarial profissional nacional os sindicatos necessitam estar fortalecidos tendo em vista que o cenário exigirá mobilizações, greves e embates judiciais para que os entes federados cumpram o que reza a lei.

Araújo (2012) sistematiza que a organização e a mobilização da categoria, juntamente com outros atores sociais, possibilitou colocar em debate, no Brasil, importantes pautas para o direito à educação e à valorização profissional, a saber: o piso salarial dos profissionais da educação; as diretrizes nacionais; as políticas nacionais de formação dos profissionais da educação; garantia de formação inicial para todos os professores; a profissionalização dos funcionários da educação; a formação continuada em nível de pós-graduação para os professores; a regulamentação da gestão democrática e a previsão dos 10% do PIB para a educação.

No sentido de pensar os desafios para a organização do trabalho e o sindicalismo docente, Araújo (2012) chama-nos atenção para a violência no espaço escolar, a valorização dos profissionais nos planos de educação, a profissionalização e a formação dos trabalhadores em educação, o salário e a carreira, a eleição direta para a direção das escolas e o piso salarial nacional dos professores.

Outro ponto importante destacado por Oliveira e Vieira (2014) é que nos últimos anos, o movimento sindical vem apresentando à Universidade demandas de estudos

e pesquisas que podem possibilitar a orientação de ações no sentido de atuar sobre as condições de trabalho que tem sido motivo de sofrimento profissional.

Algumas narrativas que compõem a pesquisa de Sousa (2015) apontam a importância do sindicato no processo de valorização docente, em especial na cobrança e exigência de melhores salários tendo em vista o descaso histórico de desvalorização desses profissionais nas localidades rurais da região cabendo aos políticos a direção da política de remuneração dos professores.

Algo que necessita ser posto nas reflexões atuais sobre o sindicalismo, em particular dos docentes, é a captura da subjetividade dos professores e da sociedade pela lógica do ataque aos movimentos sociais que lutam por seus direitos historicamente conquistados. Percebo um discurso, disseminado no Brasil pelos movimentos de direita, de neutralizar, atacar e minar as ações dos movimentos sociais, em especial o movimento docente.

Como expressão contemporânea dos ataques ao movimento sindical, exemplifico a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), aprovada no governo do presidente Michel Temer, que acabou com o imposto sindical. Esta ação diminuiu a arrecadação das entidades, fragilizando-as. O governo do presidente Jair Bolsonaro, publicou a Medida Provisória 873/2019 com o intuito de reforçar a facultatividade do imposto sindical.

Um dos pontos que mais chama atenção, a partir dos dados apresentados nesta tese é que cerca de um terço dos professores não são filiados. Esses docentes têm conhecimento da situação da categoria, manifestam insatisfação com o salário, as condições de trabalho, a infraestrutura, o plano de carreira, boa parte não se sente valorizada, vive uma intensificação do trabalho e precarização dos contratos. Porém, mesmo diante dessas constatações, não lutam de forma organizada para a mudança deste cenário.

Dito isso, necessitamos reafirmar cotidianamente que o sindicato é uma organização criada historicamente para lutar contra o patronato, com o intuito de garantir e ampliar os direitos para melhorar as condições objetivas de trabalho, reivindicando questões de ordem econômica e política. Para que essas pautas sejam conquistadas, deve haver um engajamento e mobilização dos trabalhadores em educação para pressionar os membros dos poderes executivos e legislativos.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu-me observar com mais rigor partes do Brasil, em particular do Território de Identidade Piemonte da Diamantina, que necessitam ser consideradas pelas políticas educacionais, com o intuito de proporcionar melhores condições de trabalho para os professores que atuam em escolas rurais, respeitando seus modos de vida e produção que lhes são próprios.

A desigualdade tão característica da realidade brasileira se sustenta na injusta distribuição de riqueza que resulta em diferenças regionais, sobretudo em áreas rurais nos seus mais de cinco mil municípios. Isto tem reflexo diretamente na educação pública. Tais desigualdades impactam em condições de trabalho mais precárias, principalmente para a educação escolar em espaços rurais.

Esta pesquisa dialoga com a tese de que os docentes que trabalham em escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia atuam em um contexto educacional de baixa escolaridade dos professores, inadequada relação entre a formação e atuação profissional, gestão escolar marca por um contexto administrativo complexo, grande número de escolas com nível socioeconômico baixo, alta rotatividade docente, elevadas taxas de reprovação e abandono e baixa taxa de aprovação, altos índices de distorção idade-série e pequena participação no Ideb somada ao baixo alcance das metas projetadas. Esses docentes vivem condições de trabalho permeadas por processos de intensificação, com o aumento de novas funções e responsabilidades, com precários contratos de trabalho que acarretam uma constante mudança de escola e uma sobrecarga de trabalho em atividades de planejamento, avaliação e gestão. Soma-se ainda às precárias instalações físicas das escolas que apresentam insuficientes equipamentos pedagógicos e inexistentes serviços básicos de infraestrutura, como rede de esgoto, coleta de lixo e internet, além do insuficiente auxílio no transporte e hospedagem e o convívio com insatisfatórias condições dos veículos e estradas. Essa sobrecarga de trabalho em ambientes precários tem acarretado o adoecimento dos profissionais contribuindo para o afastamento de suas atividades. Por fim, noto que as políticas de *accountability atreladas a uma cultura da performatividade,* através da realização de avaliações em larga escala, a competição entre as escolas, a remuneração docente atrelada ao desempenho dos estudantes vêm sendo incorporada na percepção desses professores, corroborando com a incorporação da lógica da eficiência e eficácia no contexto dessas escolas rurais.

Ao analisar sob quais condições os professores das escolas públicas rurais de educação básica realizam o seu trabalho no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, considerando as transformações oriundas das recentes reformas educacionais e as políticas de globalização, realizei estudo de caráter quantitativo, através do desenvolvimento de um *Survey*, aplicando um questionário com 268 docentes que atuam em escolas rurais, dos nove municípios que constituem o Território Piemonte da Diamantina-Bahia, sobre as condições de trabalho docente de professores rurais do referido Território, ao destacar o perfil profissional, as condições de trabalho dos docentes e de infraestrutura e funcionamento das escolas, frente as proposições políticas educacionais atuais e quais percepções são construídas pelos docentes rurais sobre as condições de trabalho, de saúde em relação ao seu trabalho, de gestão escolar, a organização político-sindical e suas expectativas em relação à formação, à carreira e ao futuro e, especialmente, das políticas educacionais em curso.

Essa tese contribuiu no melhor entendimento das relações entre o espaço vivido (rural) e a formação de tais indivíduos, seja no entendimento de si mesmo, do outro e do mundo (SOUZA *et al.*, 2018). Para isso, desenvolvi uma compreensão do rural na sua relação com o urbano, superando as concepções historicamente produzidas sobre o contexto rural enquanto espaço marginalizado, inferiorizado, atrasado. Essas composições teóricas reforçam a compreensão do rural como um espaço diversificado, contudo apresentam singularidades, particularidades e especificidades (PORTUGAL, 2013; SOUZA *et al*., 2018).

Pude perceber no desenvolvimento desta tese no Território Piemonte da Diamantina-Bahia o contexto rural enquanto espaço rico, multicultural, ao mesmo tempo singular e plural, diverso e diferente, haja vista a diversidade de paisagens, culturas, histórias e práticas sociais (SOUZA *et al.*, 2018). Evidenciei também que a escola rural, em sua comunidade tem uma importância fundamental que ultrapassa o significado pedagógico articulando-se como elemento de política social (AMIGUINHO, 2008).

Construir uma reflexão sobre os marcos normativos relacionados com a educação em contextos rurais, em particular a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996a) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001a e 2002). Esses dispositivos levaram em conta as necessidades, demandas e carências das reivindicações daqueles que residem em

contextos rurais e detém o direito de uma educação escolar com a qualidade referenciada.

Neste estudo com os dispositivos legais, percebi que o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para acesso e permanência da escola, de forma gratuita no ensino público, assim como a diversidade de ideias e concepções pedagógicas, contudo observei que ainda há uma defasagem de oferta da educação infantil (creche e pré-escola) e não há oferta do ensino médio nas escolas rurais do referido Território.

Algo que me chamou atenção e que merece destaque em estudos mais aprofundados é a evidente política de fechamento das escolas rurais, também conhecida como política de nucleação. Esse cenário ocorre mesmo diante da aprovação da Lei nº 12.960 (BRASIL, 2014b) que estabelece restrições, normas e procedimentos para fechamento das escolas do campo.

Desenvolvi reflexões sobre os aspectos conceituais e os fatores associados as condições de trabalho, a partir da literatura científica e percebi que os sistemas escolares, a estrutura física das unidades educacionais, as normas que organizam a dinâmica das interações na instituição, os recursos materiais disponíveis para a realização das atividades, as condições de emprego - cargo, função, vínculo de contratação, carga horária de trabalho, remuneração, plano de carreira, formação continuada, como também a experiência relacional entre os sujeitos docentes e com os sujeitos discentes - e as percepções e os efeitos objetivos e subjetivos de todo esse conjunto de fatores e processos constituem as condições de trabalho dos docentes (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Identifiquei os principais ordenamentos legais relacionados com as condições de trabalho dos professores da educação básica, a saber: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). Esses dispositivos versaram sobre: gestão democrática, plano de carreira, concurso público, piso salarial profissional mínimo e valorização profissional.

Ao analisar os indicadores de qualidade do ensino no contexto rural busquei construir um panorama da educação básica. Dentre os principais resultados, verifico que há menos professores com formação em nível superior, independente da etapa de ensino quando se compara com áreas urbanas, reforçando as evidências teóricas

que apontam para o fato de que os professores da educação básica de contextos rurais apresentam menor escolaridade e uma inferior adequação entre formação e disciplina que lecionam do que os professores de contextos urbanos. Esse cenário revela que os desafios postos para o contexto rural afim de garantir a Meta 15 do Plano Nacional de Educação serão maiores exigindo um esforço e atenção em grau diferenciado das políticas educacionais dos municípios que constituem o Território.

Pude perceber também que de modo geral no Brasil em localidades urbanas há um maior percentual de escolas com níveis de complexidade de gestão do que em contextos rurais. Particularmente, sobre as escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, os dados revelam que a educação ofertada em áreas rurais não é homogênea, pois ora encontro escolas com até 50 matrículas, operando em um único turno e etapa (nível 1 de complexidade da gestão da escola) e ora identifico escolas com até 500 matrículas, operando em até 2 turnos, com 2 ou 3 etapas apresentando os anos finais como etapa mais elevada (nível 5 de complexidade da gestão da escola). Dessa forma, compreender com detalhes as carências, desafios e complexidades de cada município e escola, permitirá um melhor diagnóstico da educação e, consequentemente, mais qualidade na construção de políticas públicas educacionais.

Observei que as escolas urbanas do Território Piemonte da Diamantina, possuem um Inse (Nível socioeconômico das escolas) maior do que as escolas rurais. Ao passo que 81% das escolas rurais do Território estão dispostas nos grupos 1 e 2 da escala de Inse. Desse modo, é perceptível que a desigualdade socioeconômica da população rural se reflete também na desigualdade educacional.

Quando comparo as escolas rurais com as urbanas no Brasil, na Bahia e no Território Piemonte da Diamantina, em relação ao indicador de regularidade docente caracterizam-se pelos extremos, ou seja, são maioria na faixa de baixa regularidade, bem como, são maioria também na faixa de alta regularidade. Os dados revelam um cenário específico do Território investigado onde houve uma menor tendência de rotatividade dos docentes das escolas rurais, tendo em vista que a maior parte delas possuem uma média-alta do indicador, diferenciando dos dados nacional e estadual que sobressaem as escolas rurais com média-baixa. A exposição desses dados nos faz refletir sobre a necessidade de mais estudos e pesquisas que visem compreender os motivos que fazem com que os professores sejam tão irregulares em determinadas escolas e/ou municípios.

Evidenciei que à medida que avançam as etapas da educação básica, ocorre um aumento na proporção de estudantes que são reprovados e abandonam a escola, bem como há uma diminuição da taxa de estudantes aprovados, sempre em prejuízo daqueles que frequentam as escolas rurais. Ao tempo, a compreensão dos problemas de evasão e repetência escolar no espaço rural deve se levar em conta a organização pedagógica que muitas vezes ocorre sem qualquer vínculo com os interesses dos estudantes.

Este estudo apontou que para ambas localidades (urbana e rural) no referido Território a medida em que se avançam as etapas da educação básica ocorre um aumento no percentual de estudantes com distorção idade-série, acompanhando a tendência nacional e estadual. As localidades rurais apresentam maiores índices de distorção idade-série para todas as etapas da educação básica, essa tendência se repete nos dados nacional e estadual, contudo chama atenção que 45,1% dos estudantes baianos de áreas rurais estão com atraso em relação a série cursada em 2018 nos anos finais do ensino fundamental.

Algo que me chamou atenção na análise do Ideb é que a grande maiorias (75%) das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia não realizaram a Prova Brasil 2015 e/ou não obtiveram a nota do Ideb, levando-me a reforçar a crítica aos critérios metodológicos do exame que excluem grande parte dessas escolas. Porém a distribuição de participação no interior do Território se dá de forma diferente revelando as particularidades de cada município.

Em relação a disposição da infraestrutura, os achados desta tese revelam a existência de diferença significativa entre as escolas rurais e urbanas no Território. A precariedade da infraestrutura é evidente quando identifico nas localidades rurais escolas que não possuíam salas de direção, sala de professores, sala de recursos multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretaria, laboratórios (ciências e informática), biblioteca, sala de leitura, refeitórios, banheiros, despensa, cozinha e outras dependências. O serviço de energia elétrica está universalizado nas escolas do Território e a maioria das escolas possuem água ofertada pela rede pública, porém a coleta de lixo periódica, o esgoto da rede pública e o acesso à internet são serviços que ainda estão ausentes em muitas escolas rurais do Território.

Considero que os recursos materiais são fundamentais para o funcionamento administrativo, a gestão, planejamento e desenvolvimento das atividades escolares,

desta forma é preocupante que em algumas escolas rurais do Território não há computadores, televisão, aparelhos de som, impressora, projetor multimídia e copiadora.

Os dados apresentam a nova configuração de oferta da educação básica no Brasil, em que a participação das unidades localizadas em áreas rurais decresce em proporção bem superior aos estabelecimentos urbanos. Constato que no Território estudado 67% das escolas rurais foram extintas ou paralisadas no ano de 2018, acompanhando de forma mais intensa a tendência dos dados nacionais (PACHECO; PEREIRA; OLIVEIRA, 2018). Esse processo acarreta mais prejuízo no acesso à educação às pessoas que vivem em localidades rurais do Território.

A oferta da educação básica nas escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina é de exclusividade do município, sendo que a maior parcela de cobertura refere-se a pré-escola, cenário diferente do que apontam os dados nacionais no estudo de Pacheco, Pereira e Oliveira (2018) onde a maior frequência é dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação ao tipo de edificação as escolas rurais do Território funcionam em sua grande maioria em prédio escolares próprios, desta forma rompe-se com uma característica histórica da educação em contexto rurais em que esses estabelecimentos eram ofertados em templos, igrejas, casa do professor, galpão, paio, rancho, barracão e salas anexadas em outras escolas.

No que tange ao local de funcionamento diferenciado 11% das escolas rurais do Território se encontram em áreas remanescentes de quilombos e unidades de uso sustentável de área remanescente de quilombos, porém não encontrei escolas em áreas de assentamento, terras indígenas e outros locais que expressam a diversidade étnica-racial e cultural do Território.

Portanto, os dados desta tese trazem à tona uma realidade já conhecida de fragilidades e carências da educação básica desenvolvida nas escolas/creches rurais do país. A partir das informações apontadas foi possível delinear melhor o cenário de franca desvantagem da população rural em relação a população urbana, seja na configuração dos indicadores educacionais da qualidade de ensino, na situação de funcionamento das escolas, na oferta dos espaços externos e internos, na disponibilidade de serviços de infraestrutura e na disposição dos recursos pedagógicos.

A análise desenvolvida nesta tese sobre os planos de educação revela o caráter genérico das estratégias tornando complexa a sua viabilidade e execução. Os planos educacionais não apontam como lidar de forma objetiva com questões que se constituem próprias da educação em contexto rural como: as classes multisseriadas, as precárias condições de infraestrutura da escola, as difíceis condições de trabalho dos professores, os baixos índices de ensino e aprendizagem, o processo de nucleação das escolas, a ausência de oferta da educação básica em algumas comunidades, a desarticulada formação dos professores, dentre outros.

Os estudos desta pesquisa sinalizam ainda que no Território todos os municípios apresentaram metas com intenção de garantir a formação continuada em sua área de atuação garantindo as especificidades e o contexto. Grande parte dos municípios abordam em seus planos de educação o objetivo de formar pelo menos metade (50%) dos docentes em nível de pós-graduação. A garantia de assegurar que todos os docentes possuam o ensino superior em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam foi uma meta presente em todos os municípios do Território, com exceção de Mirangaba.

No que tange a valorização docente, os planos de educação apontam que visam equiparar o rendimento médio dos professores com os demais profissionais com escolaridade equivalente, apontam para a formulação e/ou reformulação dos planos de cargos e salários, tomando como referência o Piso Salarial Nacional Profissional e ingressos através de concurso público.

Diante das análises dos dados é permitido afirmar que o perfil sociodemográfico dos professores das escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina configura-se de características já apontadas por outros estudos, como: a) o universo docente é predominantemente feminino, contudo, a participação masculina amplia-se à medida que se avançam as etapas da educação básica (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; CARVALHO, 2018; INEP, 2019a); b) a média de idade dos professores é de 41 anos, sendo que há mais docentes jovens nas etapas inicias da educação básica (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; CARVALHO, 2018); c) maior presença de professores negros (pretos e pardos) (MATIJASCIC, 2017); d) em relação ao estado civil dos professores há uma mesma tendência de outras pesquisas (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) em que a maioria são casados e possuem filhos; e) entre os professores que possuem deficiência, a baixa visão foi a opção mais mencionada pelos docentes (INEP, 2019a).

Quando comparo com outros estudos, destaco que as particularidades encontradas nesta tese, no que se refere ao perfil sociodemográfico dos professores que atuam em escolas rurais, foram: a) em comparação com outros estudos (INEP, 2018b; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) há uma pequena proporção de docentes na faixa etária abaixo dos 30 anos, revelando uma preocupação na reposição de novos professores na medida que os atuais professores aposentarem; b) pequeno percentual de professores não declararam a cor/raça diferentemente de outros estudos no país (FLEURI, 2015; CARVALHO, 2018); c) identifiquei uma maior proporção de professores casados e que vivem com o(a) companheiro(a), em detrimento de uma menor proporção de docentes solteiros quando comparo com outros estudos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) e; d) um grande número de professores do Território possuem filhos indo na contramão do que apontou a pesquisa de Matijascic (2017).

No que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores que atuam em escolas rurais no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, percebi elementos comuns a outros estudos sobre a temática, a saber: a) a maioria dos docentes possuem ensino superior revelando a tendência de aumento da escolaridade desses profissionais (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; SOUZA; GOUVEIA, 2011; DIEESE, 2014); b) a maioria dos professores que possuem ensino superior cursaram outras licenciaturas (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); c) mais da metade dos docentes possuem especialização que foram cursados na modalidade presencial na rede privada; d) a maioria dos docentes entrevistados participam de atividades de formação continuada (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); e) os docentes entrevistados afirmaram que as atividades formativas contribuíram para aprofundar os conhecimentos, ajudar no trabalho com os estudantes e colaborar na preparação de atividades, conforme sinaliza também o estudo de Oliveira e Vieira (2010) e; f) as atividades que os professores mais se sentiram preparados na docência são a comunicação com os alunos e pais e o trabalho em equipe com os colegas ao tempo que as atividades de maior despreparo foi à utilização de novas tecnologias e domínio dos aspectos administrativos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

Por outro lado, ao interpretar as informações sobre a formação inicial e continuada dos docentes do Território destaco algumas questões particulares da pesquisa: grande número de professores com ensino superior e pós-graduação, rompendo com a lógica da baixa escolaridade docente evidenciada em alguns estudos

(MATIJASCIC, 2017; BOF, 2006; INEP, 2007); o ensino privado na modalidade a distância vem se tornando o lugar predominante de formação docente, contrapondo os dados da Unesco (2004) e Oliveira e Vieira (2010); a maioria das atividades formativas dos docentes foram os cursos e oficinas dentro da escola oferecidas por instituições públicas, em particular a Secretaria Municipal de Educação; as atividades de formação continuada não contribuíram para solucionar os desafios da docência (IBOPE, 2018) e as questões que afetam o trabalho dos professores (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR; ESCOBAR, 2010) em particular a compreensão da pedagogia da alternância e a reflexão sobre a realidade e o contexto da educação rural e as classes multisseriadas e; os docentes se sentiram despreparados no desenvolvimento de suas atividades docente no conhecimento acerca das turmas multisseriadas e da educação rural.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que vários desafios são postos no que tange à formação inicial e continuada, a saber: falta de tempo; limitação financeira; pequena oferta de cursos; desarticulação da oferta com as problemáticas e necessidades das escolas rurais; desarticulação das instituições formativas com as secretarias de educação municipais; incentivos para afastamento remunerado; garantia de avanços horizontais e verticais no plano de carreira, dentre outros.

Compreendo que a formação inicial e continuada necessita articular-se às políticas de valorização da educação e dos profissionais, de modo a garantir trabalho digno e o direito de estudar com liberação e incentivo, especialmente, o afastamento remunerado.

A análise dos dados desta Tese sobre o vínculo funcional e o contexto de trabalho, permitiu observar situações comuns em outras pesquisas, como: a) maioria prestou concurso público para o cargo de professor (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); b) a maior parte dos professores trabalham nos anos inicias do ensino fundamental (INEP, 2019a); c) a média do tempo de trabalho dos docentes nas escolas rurais é de 15 anos; d) metade dos docentes afirmam que estão satisfeitos com a progressão funcional que a carreira proporciona (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) e; e) a grande maioria afirma que trabalham em apenas uma escola (INEP, 2019a).

No que tange as informações sobre vínculo funcional e contexto de trabalho, esta tese apresenta dados singulares, a saber: a) pequeno número de docentes que ingressaram no sistema educacional sem concurso público, rompendo a lógica que constituiu a forma de contratação de professores em espaços rurais (SOUSA, 2015;

BOF, 2006); b) diminuição do número de docentes que trabalham com turmas multisseriadas (SOUSA, 2015); c) grande número de docentes estatutários rompendo a lógica histórica de maioria de contratos temporários nessas localidades, contudo há mais professores temporários do que nas escolas urbanas acarretando uma maior rotatividade e formas precárias de contratações sem garantia de direitos trabalhistas, férias, décimo terceiro, descanso remunerado, etc. (BOF, 2006); d) a grande maioria possuem carga horária de 20 horas divergindo de outras pesquisas (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); e) prevalece a categoria de professores com baixa remuneração que recebem no máximo até 2 salários mínimos divergindo dos dados da pesquisa de Oliveira e Vieira (2010), dessa forma a maioria desses profissionais estão insatisfeitos com a remuneração; f) mais de um terço dos professores que trabalham 40 horas não estão recebendo sua remuneração de acordo com o Piso Salarial Nacional Profissional e; g) a mudança da gestão do município devido as eleições municipais foi o principal motivo de mudança dos docentes de escolas nos último 4 anos.

A análise das informações sobre o vínculo funcional dos professores rurais do território investigado nos indica um cenário preocupante pois a maior parte dos docentes acredita que uma melhor remuneração deve estar atrelada ao desempenho do aluno como resultado da produtividade docente, traduzindo-se em premiações e bônus aos professores, acompanhando a tendência global das políticas de *accountability*, colocando em risco as garantias e direitos consolidados nos estatutos profissionais.

As informações que emergiram dos dados desta tese possibilitaram evidenciar elementos apontados em evidências teóricas (SOUSA, 2015; BOF, 2006; INEP, 2007; OLIVEIRA, VIEIRA, 2010; FURTADO, 2004; MATIJASCIC, 2017) de que os professores que trabalham em escolas rurais residem em localidades próximas das escolas, convivem com uma insuficiente política de auxílio ou suporte para o transporte e hospedagem, queixam-se das precárias condições das estradas e são os principais provedores de renda familiar.

No que tange às condições de vida dos professores que atuam nas escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina, identifico especificidades que emergiram na coleta dos dados, como: a) a maioria mora no mesmo município e em localidades rurais (SOUSA, 2015), sendo que a maior parte deles reside a uma distância de até 5 km das unidades educacionais em que trabalham, desta forma gastam de 1 à 15 minutos para se deslocarem, predominantemente a pé, entre suas residências até as

escolas; b) a política de auxílio dos docentes que necessitam de transporte e/ou hospedagem é escassa no território investigado (BOF, 2006; INEP, 2007), pois apenas 20,4% dos professores afirmam que recebem algum auxílio ou suporte para se deslocar e aqueles que necessitam se hospedar revelam que não recebem auxílio dos órgãos responsáveis; c) a maioria dos professores avalia como regular o estado dos veículos e das estradas, contudo a pior avaliação é para as estradas (FURTADO, 2004); d) a maior parte dos professores exercem atividades predominantemente na educação (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) entre aqueles que exercem atividades em outro setor não ligado à educação, a maioria desenvolve atividades agrícolas (SOUSA, 2015), seguido de comércio e vendas; e) a maioria das mulheres docentes configuram-se como principais provedoras da renda familiar e um terço delas possui renda bruta entre 1 a 2 salários mínimos (MATIJASCIC, 2017) e; f) em média moram 4 pessoas em suas residências e em seu tempo de descanso a maioria realiza tarefas domésticas.

A análise dos dados desta tese sobre as atividades de docência e as percepções sobre as condições de trabalho, revelam situações já evidenciadas em outras pesquisas, a saber: a) os docentes sinalizam para um cenário de sobrecarga de trabalho, onde apontam que gastam em média 6 horas de trabalho semanalmente em casa (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); b) a avaliação dos estudantes é a atividade que os professores gastam a maior parte do tempo, em torno de 6 horas semanais (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); c) há uma tendência de ampliação do trabalho dos professores, pois eles revelaram que gastam semanalmente tempo em atividades de gestão e trabalhos administrativos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); d) o ruído que mais atrapalha o desenvolvimento das atividades são aqueles originados no interior da sala de aula (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); e) a ventilação é o item mais mal avaliado pelos docentes em comparação com a iluminação e as condições das paredes (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); f) as precárias condições de infraestrutura das escolas rurais são expressas na avaliação negativa dos docentes dos parques, as quadras de esporte, a sala de informática, a sala dos professores, os banheiros, os equipamentos, os recursos pedagógicos, o refeitório, rede de esgoto e destinação do lixo (PACHECO, PEREIRA, OLIVEIRA, 2018) e; g) os professores reforçam um sentimento de satisfação com a vivência profissional mesmo reconhecendo as adversidades de sua profissão (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

No que tange as informações sobre as atividades de docência e as percepções sobre as condições de trabalho, esse estudo sinaliza um contexto específico, como: a) Os professores que trabalham 20h e 40h semanais, têm trabalhado em média 17 horas e 33 horas respectivamente, representando um valor maior do que a carga horária estipulada na Lei do Piso Profissional Nacional; b) 13,5% dos docentes afirmaram que trabalham com turmas multisseriadas, revelando um cenário diferente do que apontam as pesquisas (BOF, 2006; INEP, 2007, SOUZA *et. al.*, 2018); c) a maioria dos professores (turmas seriadas e multisseriadas) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental possuem uma turma, já grande parte dos docentes dos anos finais do ensino fundamental possuem entre 3 a 5 turmas; d) em média os professores de turmas seriadas possuem 21 alunos e aqueles de turmas multisseriadas 14 alunos, sendo que 25% desses profissionais possuem alunos com deficiência, contudo os docentes de turmas seriadas possuem maior apoio para acompanhar esses estudantes com deficiência do que os professores de turmas multisseriadas; e) a atividade específica mais executada no trabalho com os estudantes com deficiência é a adaptação das atividades propostas, contudo metade dos professores não recebem orientação específica para o desenvolvimento dessas atividades e; f) Nos últimos dois anos os professores afirmam que houve aumento na cobrança para cumprir as metas estabelecidas pelo Ideb ou outros sistemas de avaliação fruto da cultura do desempenho (BALL, 2005; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) mesmo que a maioria dessas escolas não participem dessas avaliações em larga escala, indicando uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, resultando na auto intensificação, mesmo que em algumas situações os professores afirmem possuir autonomia (HYPÓLITO, 2012).

Os dados desta tese revelam questões comuns apontadas em outras pesquisas sobre a relação entre as condições de trabalho e a saúde docente, como: a) 25% dos docentes se afastaram por problemas de voz, doenças musculoesqueléticas ou saúde mental (OLIVEIRA; VIEIRA 2010; ARAÚJO; CARVALHO, 2009) e; c) um terço dos professores não realizam atividade física regular durante a semana (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

Ao tempo, esta pesquisa, revela elementos próprios que emergiram na análise dos dados, a saber: a) alto percentual de docentes que estiveram doentes em condições de se afastar nos últimos 2 anos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); b) a maioria dos professores se afastaram pelo motivo da licença maternidade, acompanhamento

de cirurgia de parentes e câncer de mama; c) um grande percentual de professores (60%) ficaram afastados por licença médica por mais de um mês, diferentemente do que apontam outros estudos (CALDAS, 2012; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); d) um quarto dos professores afastados por licença médica tiveram redução salarial e sofreram readaptação na função exercida (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010); e) As variáveis sexo, idade, etapa de atuação, tempo de trabalho, carga horária semanal e mudança de escola revelaram-se associadas a diferentes perfis de saúde dos profissionais (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; 2012; GONÇALVES, 2012) e; f) os dados sinalizam que as variáveis relacionadas a fatores ambientais de risco e a intensificação do trabalho revelaram-se associadas ao perfil de adoecimento dos professores (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; 2012; GONÇALVES, 2012).

Os dados coletados e analisados nesta tese permitem concluir que a saúde dos docentes entrevistados está em estado de alerta em consequência das precárias instalações, da sobrecarga de trabalho, da quantidade excessiva de alunos nas turmas, além da desvalorização dos docentes com baixos salários. Esse conjunto de condições provocam um esgotamento físico e mental nos trabalhadores, afastando esses professores das escolas e, por outro lado, permitindo que pessoas doentes continuem trabalhando, devido às implicações nas gratificações ou tempo de aposentadoria.

As informações que revelaram esta tese contribuem para a construção de um perfil de adoecimento docente dos professores que atuam em escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, sem perder de vista suas especificidades e heterogeneidades e, assim, indicar elementos para a construção de políticas públicas focalizadas na melhoria da qualidade da saúde e da vida dos professores.

Com o intuito de superar um limite reconhecido por Araújo e Carvalho (2009), denominado de efeito do trabalhador sadio, aponto a necessidade de outros estudos com professores que adoeceram e abandonaram a profissão.

Conforme apontam as evidências teóricas sobre a organização e gestão escolas (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; CABRAL NETO, 2012; DUARTE; FERREIRA, 2012; DOURADO, 2012) os resultados desta tese revelaram que os professores possuem consciência da importância do trabalho coletivo para a gestão democrática, constituindo-se em uma prática no cotidiano das escolas rurais, porém as suas condições objetivas de trabalho e os recursos financeiros impactam na efetivação desse movimento democrático. Identifiquei, também, que na percepção dos

professores há uma centralidade do papel do gestor na direção da unidade escolar, pois é compreendido como uma liderança sobre a comunidade escolar, conforme sinaliza Dourado (2012) e Duarte e Ferreira (2012).

A participação da comunidade é um elemento fundamental para a construção de uma gestão democrática (DOURADO, 2012), contudo esta tese revela um cenário preocupante devido à baixa participação dos membros familiares nas questões da vida cotidiana da escola. As situações que houve maior participação do envolvimento familiar foram os encontros para avaliar o acompanhamento escolar dos filhos e a cobrança sobre os resultados, corroborando com outras evidências teóricas (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; CABRAL NETO, 2012; DOURADO, 2012). Esses dados vão de encontro a uma configuração de grande participação da comunidade nas questões que afetam as escolas rurais, conforme revela Souza *et al.,* (2018).

O distanciamento dos pais na vida cotidiana da escola (gestão escolar, acompanhamento dos filhos, etc.) pode ser reflexo das condições de vida desses sujeitos, que na busca pela sobrevivência não encontram tempo suficiente para se vincularem às atividades das escolas.

Outra evidência das novas regulações educativas no contexto da gestão escolar, fruto de uma cultura da performatividade (BALL, 2002), também denominado de cultura de auditoria (APLLE, 2007), baseado nas políticas de prestação de contas (*accountability*) é que a maioria dos professores entrevistados afirma que a gestão orienta o trabalho pedagógico visando os exames externos (SAEB, PISA, TALIS, etc.) e sinalizam que existe uma competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade. Soma-se a isto que grande parte dos docentes concordam que devem receber um bônus pelo desempenho dos alunos, corroborando na construção de uma cultura organizacional baseada nos princípios da racionalização, eficiência e eficácia conforme nos alerta Lima (2012).

Os resultados desta tese corroboram com as evidências teóricas de que nos últimos anos a avaliação dos professores tem assumido destaque e foi se intensificando no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2010; HYPÓLITO; JORGE; BARBOSA, 2012) haja vista que houve uma expressiva concordância por parte dos professores de que seu trabalho seja avaliado (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), contudo há uma maior tendência de que essa avaliação aconteça por membros internos a comunidade escolar, em particular, a direção/coordenação, revelando uma tradição de avaliação vertical (CABRAL NETO, 2012). Mediante esse contexto de centralidade

do processo avaliativo os professores se auto responsabilizam pelo desempenho e pelo sucesso e/ou fracasso dos alunos e das escolas nos testes padronizados, corroborando com outras evidências teóricas (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014).

Característica da nova gestão pública são os convênios e parcerias com instituições públicas e/ou privadas, contudo os dados revelam que essa tendência ainda não ocorre com frequência nos âmbitos das unidades educacionais pesquisadas, porém um quarto dos professores concordam com a realização deste tipo parceria e convênios. Esse dado nos alerta para um possível cenário de processos de privatização e mudanças na relação entre o público e o privado, conforme chama atenção Hypólito (2008).

Mediante a análise dos dados do Survey desenvolvidos nesta tese, pude identificar na percepção dos professores, elementos que dificultam o trabalho, emergiram questões comuns a outros estudos, como: aumento de casos de violência, uso de drogas e agressões físicas ou verbais no contexto escolar, impactando o trabalho dos professores (INEP, 2019c). e a precária situação socioeconômica das famílias dos estudantes interferem no desempenho das atividades docentes (SOUSA, 2015; HASHIZUME; LOPES, 2006).

Soma-se a isso a aprovação automática dos estudantes com baixo desempenho escolar e a pequena participação das famílias no acompanhamento da vida escolar e a reprodução de uma visão urbanocêntrica revelando discursos e práticas que negam as diferenças e especificidades do contexto rural, quando por exemplo grande parte dos professores afirmam que a inadequação do calendário escolar às necessidade do espaço rural e o currículo centrado em uma visão urbana interferem em suas atividades (SOUZA, *et al.*, 2018).

Outro elemento de alerta que vem sendo apontado pelas evidências teóricas (SOUZA *et al.*, 2017a; 2017b; 2018) e identificado nesta tese é a interferência da política de nucleação (fechamento das escolas rurais) no desempenho do trabalho dos professores. A distância entre as unidades educacionais e a Secretaria de Educação, a ausência de assistência pedagógica regular, as dificuldades de acesso dos professores às escolas, o predomínio de classes multisseriadas e a constante rotatividade dos professores são elementos que vem interferindo no desenvolvimento das atividades dos docentes conforme sinalizam Souza *et al.*, (2018), Inep (2007) e Bof (2006).

Por fim, os principais elementos que os professores do Território sinalizam para melhorar a qualidade do trabalho são: receber melhor remuneração, reduzir o número de alunos por turma e melhorar as condições de trabalho, corroborando com o estudo de Oliveira e Vieira (2010; 2012; 2014). Importante destacar que os docentes revelam satisfação e preocupação com a profissão, pois a maioria afirma que para os próximos 5 anos pretendem continuar na mesma função na rede em que trabalha e desejam fazer um curso superior ou pós-graduação. Para os professores do Território as medidas mais eficazes para a valorização docente é oportunidade de qualificação, escuta para construir as políticas educacionais e uma melhor remuneração.

Pude identificar que mesmo diante da atual organização escolar e do trabalho dos professores, advindo das políticas educativas e das condições de trabalho, não houve grandes limitações para a participação política sindical dos docentes, superando percentuais de outros estudos (MAUÉS, *et al.*, 2012; MELO; AUGUSTO, 2012; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010; SOUSA, 2015), pois cerca de 70% dos professores entrevistados são filiados ao sindicato profissional.

Através dos dados do *Survey* possibilitou-me extrair algumas considerações e inferências gerais sobre a resistência e organização político-sindical dos docentes que atuam nas escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, revelando que tanto as filiações sindicais como a participação dos docentes estão relacionadas positivamente com o maior nível de escolaridade dos docentes, com o maior tempo de trabalho na educação, com o mais alto salário e o vínculo empregatício forte, conforme apontam os estudos de Melo e Augusto (2012) e Oliveira e Vieira (2014).

Contudo, mesmo diante de um percentual significativo de professores filiados no território investigado, chamo atenção para o que argumenta Melo e Augusto (2012), pois a nova abrangência do trabalho docente, o novo perfil dos professores, a grande heterogeneidade da profissão, as múltiplas exigências sob a égide da performatividade, a precariedade das condições e a intensificação do trabalho, acrescidos pela crescente falta de tempo dos trabalhadores para refletir e discutir, individualmente e coletivamente sobre essas questões, têm apontado para maiores dificuldades de organização em torno de interesses comuns.

Esse processo é perceptível quando identifico que a maioria dos professores não participam de qualquer movimento social, contudo, um cenário que vem ganhando força no Território é que entre aqueles docentes que participam de movimentos sociais, o engajamento nos movimentos religiosos equivale a maioria das

respostas. Percebi uma ínfima participação de professores nos movimentos LGBTTQI, de direitos humanos, partidos políticos, negro/quilombola e do Movimento Sem Terra (MST).

Dessa forma, os resultados desse estudo têm uma importância significativa para a educação no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, especialmente no que se refere às políticas de valorização docente. Além de subsidiar as discussões de questões necessárias sobre as condições de trabalho de professores em áreas rurais, possibilita a socialização de conhecimento de informações sistematizadas que podem auxiliar os gestores municipais no delineamento de políticas e ações efetivas para a educação em contexto rural, juntamente com os movimentos sociais. Portanto, espero contribuir com melhorias na qualidade da educação oferecida as populações que residem em contextos rurais, bem como colaborar na melhoria das condições de trabalho dos professores que atuam nessas localidades.

Almejo que os resultados disponibilizados possam contribuir na formulação e implementação de políticas públicas que possam melhorar as condições de trabalho e de vida dos docentes e, consequentemente, a educação básica baiana.

Considero para estudos futuros a adoção de métodos qualitativos, em particular as entrevistas narrativas, para tentar captar mais elementos que a presente pesquisa não conseguiu, sobre os modos próprios de desenvolvimento da docência em contextos rurais.

Os dados apresentados nesta tese demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem em áreas rurais e áreas urbanas, com evidente desvantagem para as primeiras. Indicando que historicamente as políticas públicas para esses povos não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre as localidades rurais e urbanas.

Para além da preocupação com este estudo com a qualidade dos resultados gerados, vislumbro o comprometimento com a possibilidade de mudança do quadro de precariedade ao qual vem sendo submetida a educação em contextos rurais. É evidente que esta pesquisa representa uma etapa importante na construção de referências e informações que aglomeradas e sistematizadas poderão contribuir para o desenvolvimento de pesquisas subsequentes e de ações com o intuito da melhoria do cenário educacional de escolas rurais no Território Piemonte da Diamantina.

Esta tese tem importância para a educação básica no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, especialmente, no que se refere às políticas educacionais e a

valorização dos profissionais da educação. Além de subsidiar o debate sobre questões relevantes para a educação, possibilita o conhecimento e a divulgação de informações sistematizadas que podem auxiliar os governos municipais na definição de políticas e ações efetivas para a educação de crianças e jovens que vivem em espaços rurais, com a participação dos movimentos sociais, pesquisadores e outros envolvidos. Espero, com essa pesquisa, contribuir para aumentar as oportunidades educacionais e melhorar as condições de trabalho oferecidas à comunidade escolar, contribuindo, assim, para a redução da pobreza e a melhoria de qualidade de vida dos cidadãos que habitam e trabalham nas diversas áreas rurais do país.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Funções e Medidas da Ruralidade no contexto econômico**. Texto para discussão nº 702. Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0702.pdf. Acesso em 6 out. 2019.

ABRAMOVAY, R. Para una teoria de los estudios territoriales. In: MANZANAL, M.; NEIMAN, G.; LATTUADA, M. **Desarrollo rural**: organizaciones, instituciones y territorios. Buenos Aires: Ciccus, 2006. p. 51-70.

AFONSO, L. E.; BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. A carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 965-1001, 2011. Disponível em: <goo.gl/vX1zRh>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M. *et al*. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil Vol.III – Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 278-295.

ALMEIDA, I. C.; WOLYNEC, E. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1024/998. Acesso em: 6 out. 2019.

ALVARENGA, E.; VIEIRA, E. P.; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., Rio de Janeiro-RJ, 2006. **Anais...***,* Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>. Acessado em: 01 jun. 2018.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 143. Mai./ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

ALVES, W. F. O trabalho e a saúde dos docentes em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 133-150.

AMIGUINHO, A. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/16/28. Acesso em: 6 out. 2019.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente. Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em:

https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/4/3. Acesso em: 5 out. 2019.

APPLE, M. **Poder, significado e identidade:** ensaios de estudos educacionais críticos. Porto: Porto Editora, 1999.

APPLE, M. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**. V. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1935/193543849005.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

ARAÚJO, H. Organização e luta dos docentes no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 325-342.

ARAÚJO, T. M. *et al*. Fatores associados a alterações vocais em professoras. **Caderno de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, p. 1229-1238, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n6/04.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**. V. 30, n. 107, p. 427-449, mai./ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: MINAYO, C.; HUETS, J. M. M. **O campo da saúde do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010. p. 120-150.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf. Acesso em 26 out. 2019.

AZEVEDO, M. L. N. de; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O Trabalho Docente na Educação Básica no Paraná.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte. Ed: UFMG, 1999.

BAHIA (Estado). Decreto n. 12.354, de 25 de agosto de 2010. **Inclui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências.** 2010b.Disponível em: <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>. Acessado em: 29 jun. 2016.

BAHIA (Estado). Decreto n. 15.806, de 30 de dezembro de 2010. **Dispõe da organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências***.* 2010c. Disponível em:

<www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/.../decreto-no-15806.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BAHIA (Estado). Decreto n. 16.014, de 20 de março de 2015. **Dispõe sobre a elaboração do Plano Plurianual Participativo PPA 2016-2019 do Estado da Bahia**. 2015b. Disponível em: < http://www.ppaparticipativo.ba.gov.br/anexos/Decreto_PPAP.pdf >. Acesso em: 02 de maio de 2017.

BAHIA (Estado). Decreto n. 17.377, de 02 de fevereiro de 2017. **Altera as denominações e as finalidades das unidades administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências.** 2017a. Disponível em: < http://diarios.egba.ba.gov.br/html/DO02/fotos/executivo.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

BAHIA. (Estado) Resolução nº 103, 28 de setembro de 2015. **Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** 2015a.

BAHIA. (Estado). Decreto n°. 11.352, 23 de dezembro de 2008. **Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos, e dá outras providências.** 2008. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-11352-de-23-de-dezembro-de-2008. Acesso em: 11 abr. 2020.

BAHIA. (Estado). Decreto nº 14.110, 28 de agosto de 2012. **Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 11.352, de 23 de dezembro de 2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos, e dá outras providências.** 2012a.

BAHIA. (Estado). **Diagnóstico das escolas do campo do estado da Bahia**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. 2017b.

BAHIA. (Estado). Lei n. 13.559, de 11 de maio de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências.** 2016. Disponível em: <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>. Acessado em: 26 mai. 2018.

BAHIA. (Estado). Lei n°. 10.963 de 16 de abril de 2008. **Reestrutura o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, na forma que indica, e dá outras providências.** 2008. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-10963-2008-bahia-reestrutura-o-plano-de-carreira-e-vencimentos-do-magisterio-publico-do-ensino-fundamental-e-medio-do-estado-da-bahia-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias. Acesso em: 11 abr. 2020.

BAHIA. (Estado). Lei n°. 12.577, de 26 de abril de 2012. **Altera a estrutura Remuneratória da Carreira do Magistério Público Estadual do Ensino**

Fundamental e Médio e dá outras providências. 2012b. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1031848/lei-12577-12. Acesso em: 11 abr. 2020.

BAHIA. (Estado). Lei nº 1.835. **Institui o Plano Estadual de Juventude na Bahia: diretrizes a serem observadas pelas políticas públicas voltadas aos jovens com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos.** 2010a.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. Portugal: Universidade do Minho, v. 15, n.2, 2002. Disponível em: http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf. Acesso em 26 out. 2019.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores** brasileiros implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARROS, L. C. **Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis TO**: Uma Análise das Escolas Multisseriadas. Dissertação do Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UFT – Tocantins. 2012. Disponível em: http://download.uft.edu.br/?d=d15137a1-bb1c-4aa2- 936d-d398099b0cf6:dissert_versao_final_ficha. Acesso em 14 de abril de 2016.

BASSI, I.B. Absenteísmo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. p. 1-3.

BERNADELLI, M. L. F. H. Contribuição ao debate sobre urbano e rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Org.). **Cidade e Campo**: relações e contradições entre urbano e rural. 3 ed. São Paulo: Outras expressões, 2013. p. 33-52.

BERRY, B.; SMYLIE, M.; FULLER, E. **Understanding Teacher Working Conditions**: a review and look to the future. Center for Teaching Quality, 2008.

BETANCOURT, O. **Conferencia sobre salud de los trabajadores,** 2009. Disponível em: http://procesospeligrosos.blogspot.com.br/2009/07/organizacion-y-division-del-trabajo.html Acesso em: 7 out. 2019.

BIAZZO, P. P. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. In: ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA, v. 4. 2008, São Paulo. **Anais**... São Paulo, 2008. p. 132-150. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B03f5_x-4RZfYVNqdUFqamhDTkk/view. Acesso em: 6 out. 2019.

BITENCOURT, L.P.; ZART, L. L. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 2, n.

1, p. 252-274, jan./jun. 2017. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3267/9644. Acesso em: 6 out. 2019.

BOF, A. M. (Org). **A educação no Brasil rural.** Brasília, INEP, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Portugal, 1994.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. **Elementos de amostragem**. Versão preliminar. São Paulo: Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (Capes). PNPG 2011-2020. Capes: Brasília, 2010c. v. 1.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília: DF, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 29 de jun. 2016.

BRASIL. Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília: DF, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília: DF. MEC, 2010a.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE**. Brasília. 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília: DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 010172 de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: DF, MEC, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 22 de ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília: DF, MEC, 2008b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em 02 de março de 2017.

BRASIL. Lei n. 12.796, 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: DF, MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 29 de jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: DF, MEC, 2014a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 29 de jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 16 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF, MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 02 de maio de 2017.

BRASIL. Lei nº 11.947, 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências**. Brasília: DF. MEC, 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.695, 25 de julho de 2012. **Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.** Brasília: DF. MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.960, 27 de março de 2014. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas**. Brasília: DF. MEC, 2014b.

BRASIL. Lei nº 6.755, 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Brasília: DF. MEC, 2009a.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.** 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável.** Brasília: CONDRAF/NEAD, 2003.

BRASIL. Norma Regulamentadora nº 17. **Ergonomia.** Brasília: DF. 2018.

BRASIL. Norma Regulamentadora nº 24. **Condições de Higiene e Conforto nos locais de trabalho.** Brasília: DF. 1993a.

BRASIL. Norma Regulamentadora nº 8. **Edificações**. Brasília: DF. 2011.

BRASIL. Norma Regulamentadora nº 9. **Programa de Prevenções de Risco Ambientais**. Brasília: DF. 2017.

BRASIL. Parecer n° 36 de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: DF. MEC, 2001a.

BRASIL. Parecer nº 1, e de fevereiro de 2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília: DF. MEC, 2006a.

BRASIL. Parecer nº 8, 5 de maio de 2010. **Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública**. Brasília: DF. MEC, 2010b.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: DF, MEC, 1993b. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acesso em: 22 de ago. 2019.

BRASIL. Resolução nº 1, 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: DF. MEC, 2002.

BRASIL. Resolução nº 2, 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília: DF. MEC, 2008a.

BREIHL, J. **Epidemiología crítica**: ciencia emancipadora y multicultural, Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003

BRITO, V. L. F. A. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CABRAL NETO, A. Gestão democrática: um estudo em escolas de educação básica no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 257-284.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão Escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.) **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica-** 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, Natal-RN, 2013.

CABRAL NETO, A.; SOUZA, A. L. L. de; QUEIROZ, M. A. de. Dimensões da realidade educacional do Rio Grande do Norte. In: CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.) **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica-** 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, Natal-RN, 2013. p.25-62.

CAÉM. Lei 455 de 22 de maio de 2014. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 22 maio 2014.

CALAZANS, M. J. C. (Coord.). **Caracterização de programas de educação rural no Brasil:** algumas experiências das três últimas décadas. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1981. 85 p. 1º relatório parcial.

CALDAS, A. do R. Estudos sobre o trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 10, n. 30, p.353-365, maio/agosto, 2010. Disponível em: < http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3613&dd99=view&dd98=pb >. Acesso em 20 de fevereiro de 2017 as 11:11h.

CALDAS, A. R. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com os professores da educação básica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 429-446.

CALDAS, A. R.; SOUZA, F. T. Saúde e condições de trabalho de professores(as) da educação básica no Paraná. In: AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica no Paraná**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 105-122.

CAMARGO, A.; FERREIRA, D. L.; LUZ, I. C. P. Perfil, condição e formação docente no Pará. IN: MAUÉS, O. *et al*. **O trabalho docente na Educação Básica:** o Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 53-74,

CAMARGO, R. B. de; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Educação em foco.** Ano 14, n. 17, p. 129-167, 2011. Disponível em: http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/106/141. Acesso em: 11 abr. 2020.

CANDIOTTO, L. Z. P.; CORRÊA, W. K. Ruralidades, urbanidades e a tecnização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo território: revista de geografia agrária**, v. 3, n. 5, p. 214-242, fev. 2008. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11839/6928. Acesso em: 6 out. 2019.

CANO, I. **O aprendizado na educação rural do Brasil:** uma análise dos dados obtidos pelas avaliações estaduais. UERJ. 2003.

CARDOSO, A. M. **A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere e Educere. Revista de Educação**. v. 5, n. 9, p. 267-290, jan./jun. 2010. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3878/3803. Acesso em: 6 out. 2019.

CARVALHO, M. R. V. de. A pós-graduação de professores da educação básica: uma revisão de literatura. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. V.2. 2019. Disponível em: http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3977/3565. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: DF. INEP. 2018. (Série documental. Relatos de pesquisa, n. 41). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2. Acesso em: 6 out. 2019.

CASPERSEN, C. J. et al. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Reports**, v.100, n.2, p. 126-131.

CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

CODETER/TIPD- Colegiado de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Piemonte da Diamantina. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário-**

PTDSS: Território Piemonte da Diamantina. 2017. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDS_Territorio_Piemonte_da_Diamantina.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO-CNTE. **Piso cumprimento municípios.** 2017. Disponível em< http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf >. Acesso em 21 de jan. 2018.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL-CDES**. AS DESIGUALDADES NA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL**: Relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (Cdes), 2014. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/CDES_Relat%C3%B3rio_de_Observa%C3%A7%C3%A3o_5_2014.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. Nota técnica 141. Outubro de 2014. Disponível em: https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

DOURADO, L. F. Políticas Educacionais e Gestão da Educação Básica sob a ótica docente. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 285-298.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

DUARTE, A. *et al*. **O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

DUARTE, A.; FERREIRA, E. B. Política e gestão educacional: uma análise dos dados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 231-256.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. R**evista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 94, n. 237, p. 343-363, mai./ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a02v94n237.pdf. Acesso em: 6 set. 2019.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1999.

FELDFEBER, M. La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas em Argentina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 923-943, set. 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/873/87313719009.pdf. Acesso em 26 out. 2019.

FERRAZ, M. Organização do trabalho e sindicalismo docente: notas sobre taxas de filiação. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 343-370.

FERRAZ, M.; GOUVEIA, A. B. Política educacional pública e sindicalismo docente na região metropolitana de Curitiba (PR). In: **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, Curitiba, ago./dez. 2011.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O Trabalho Docente na Educação Básica no Espírito Santo.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, M. O. V. Mulheres e Homens em sindicato docente: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n. 122, p. 391-410, mai./ago., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22510.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

FILHO, R. B. S.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito.** Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729. Acessado em: 15 jun. 2019.

FLEURI, R. M. **Perfil profissional docente no Brasil**: metodologias e categorias de pesquisas. Brasília: Inep, 2015. (Relatos de Pesquisa, n. 40)

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

FREITAS, L. C. **Produzindo o caos para justificar a reforma**. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. 01 de março de 2018. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/01/produzindo-caos-para-justificar-reformas/. Acesso em: 6 out. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

FURTADO, E. D. P. **Estudos sobre a educação sobre a população rural no Brasil**. 2004.

GATTI, B. A. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul**. Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013. 2v.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil***:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 100, n. 255, p. 277-296, mai./ago. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n255/2176-6681-rbeped-100-255-277.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

GONÇALVES, G. B. B. A saúde vocal do docente brasileiro: fatores de risco para distúrbios de voz relacionados ao trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 399-428.

GOROSTIAGA, J. M.; VIEIRA, L. M. F. Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil (1990-2010). In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, E. M; FELDFEBER, M. (Org.) **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.

GRAZIANO DA SILVA, J. (1999) **O novo rural brasileiro**. Campinas, UNICAMP, Instituto de Economia, (Coleção Pesquisas, 1).

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação e Sociedade.** Campinas. v. 35, n. 129, p. 1165-1682. out./dez. 2014. Disponível**:** http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

HAGE, S. M.; ANTUNES ROCHA, M. I. **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

HAGE, S. M.; **Educação do Campo na Amazônia: retrato de realidades de escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda. 2005. Disponível em: http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/Livro_Geperuaz.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

HASHIZUME, C. M.; LOPES, M. M.; Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. V.6, n. 1. 2006. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11085/8762. Acesso em: 26 out. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Org.**)** **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HYPÓLITO, A. L. M. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão da Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V. 24, n.1, p. 63-78, jan./abr., 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19239/11165. Acesso em: 11 abr. 2020.

HYPOLITO, A. L. M. Novas configurações do trabalho docente. In: CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho Docente: desafios no**

cotidiano da Educação Básica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 253-266.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**. Campinas. V.35, n.97, p.517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000300517&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 22 de ago. 2019.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

HYPOLITO, A.; JORGE, T. A. da S.; BARBOSA, L. C. M. Trabalho docente e avaliação educacional em Minas Gerais: a percepção dos professores. In: DUARTE, A. *et al*. **O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 137-156.

IBOPE. **Profissão professor**. 2018. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Pesquisa-Professor_Divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2012***.* 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2012/defaulttab.shtm>. Acesso em 5 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010.** 2010*.* Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=7545. Acesso em: 29 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Contagem da população 1996.** Rio de Janeiro: Brasília: 1997. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv26412.pdf. Acesso em 18 de out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Classificação e Caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil***:* uma aproximação. Rio de Janeiro: IBGE. 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf >. Acesso em 14 de mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Panorama da educação no campo.** Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/490919>. Acesso em 18 de out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília, 2009. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf >. Acesso em 02 de maio de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** 2019a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Indicadores educacionais**. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais. Acesso em: 6 out 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Panorama da educação no campo.** Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/490919>. Acesso em 18 de out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Dicionário de Indicadores Educacionais**: Fórmulas de cálculo. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486420. Acesso em: 06 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica 020 de 2014. Indicador da adequação da formação docente da educação básica.** 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf. Acesso em 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica 040 de 2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.** 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse).** 2015a. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica 11 de 2015. Indicador de regularidade do**

docente da educação básica. 2015b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb.** 2018a. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em 01 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica 039 de 2014. Indicador de esforço docente.** 2014c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em 01 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXIERA (Inep). **Relatório SAEB 2017** (recurso eletrônico). Brasília, 2019c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0. Acesso em: 11 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXIERA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. [online]:** Brasília, 2019d. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 12 abr. 2020.

JACOBINA. **Lei 1.333**, de 19/09/2015**.** Plano Municipal de Educação Jacobina. Bahia: 2015-2025.

JOHNSON, S. M. **The workplace matters: teacher quality, retention, and effectiveness**. Washington, DC: National Education Association, 2006.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje. **São Paulo Perspectiva.** São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf>. Acessado em: 25 jun. 2016.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742003000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 jan. 2020.

LEITHWOOD, K. **Teacher Working Conditions the Matter**: evidence for change. Ontario: Elementary Teacher´s Federation of Ontario, 2006.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo; Cortez, 2003.

LIMA, L. C. **Elementos de Hiperburocratização da administração educacional**. 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1skZoUiSdeRnL3qmtMF1Oowj8Wmp-PxhG/view. Acesso em 26 out. 2019.

MACHADO, D. C.; GONZAGA, G. O Impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 61, n. 4, out./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbe/v61n4/a02v61n4.pdf. Acesso em: 6 set. 2019.

MARTINS, M. I. C.; MOLINARO, A. Reestruturação produtiva e seu impacto nas relações de trabalho nos serviços públicos de saúde no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1667-1676, June. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232013000600018&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 de setembro de 2015 as 15h.

MATIJASCIC, M. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA. 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td_2304.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

MAUÉS, O. *et al*. **O Trabalho Docente na Educação Básica: o Pará em questão.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MAUÉS, O. Organização dos docentes e ação sindical. In: MAUÉS et. al. **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MEDEIROS, A. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Voice disorder (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: prevalence and associated factors. **Journal of Voice**, Saint Louis, v. 22, n. 6, p. 676-87, 2008.

MELO, S. D. G.; AUGUSTO, M. H. Resistência e organização sindical dos docentes da educação básica no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 299-324.

MELO, S. D. G.; CARDOSO, M. E.; LIMA M. W. Resistência e organização sindical dos docentes das redes públicas de ensino de Minas Gerais. In: DUARTE, A. et. al. **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 101-136.

MIGUEL CALMON. **Lei 586, de 18/12/17.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME. Miguel Calmon, BA, 2017.

MIRANGABA. **Lei 238, de 22/06/2015.** Plano Municipal de Educação – PME. Mirangaba, BA, 2017.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. 5 anos de Plano Nacional de Educação: o que aprendemos**? Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas**

Educacionais. v. 2. 2019. Disponível em: http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/67. Acesso em 07 jan. 2020.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades sociais:** ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-41.

NEVES, E. D. O Trabalho de professores em contexto rural: uma investigação. **Anais...**30º Reunião anual da ANPED. 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-trabalho-de-professores-em-contexto-rural-uma-investigacao. Acesso em: 26 out. 2019.

NEVES, M.Y.; SELIGMANN-SILVA, E. Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional. In: ATHAYDE, M.; BARROS, M.E.B.; BRITO, J.; YALE, M. (Orgs.). **Trabalhar na escola? Só inventando prazer.** Rio de Janeiro: IPUB/ CUCA, 2001. p. 23-50.

NORMAND, R. A modernização "eficaz" da Profissão de Professor Confrontadas as Novas Políticas de Accountability. **Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade.** V. 27, n. 53, p. 18-29, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5658/3604. Acesso em: 12 abr. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc. Campinas**, Vol. 25, Set/Dez. 2004 Disponível em: http://cedes.unicamp.br . Acesso em 25 de setembro de 2015 as 17h.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 p. 13-37.

OLIVEIRA, D. A. et al. **Organização e Gestão Escolar e suas consequências para o perfil e a condição do gestor educacional**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da escola**. v. 2, n. 2. P. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122/225. Acesso em: 6 out. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista. Curitiba**. n. 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/02.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM p.1-4.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte-MG, Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M.; A Nova Gestão Pública no Contexto Escolar e os Dilemas dos(as) Diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE.** V. 33, n.3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303/46239. Acesso em: 12 abr. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; VIEIRA, L. F. **Dicionário:** Trabalho, profissão e condição docente. Belo horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 29 de jul. 2016.

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. (orgs.). **Nuevas regulaciones e América Latina:** políticas y processos del trabajo docente. Lima-Peru, Fondo Editorial UCH, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **Inclusão democrática e direito à educação:** desafios para a docência na América Latina. Belo Horizonte, Unika Editora, 2015.

OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org). **Pesquisa Trabalho Docente na educação básica no Brasil:** sinopse do Survey nacional. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente-GESTRADO, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco.** Camaragibe – PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, J. F. de; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenário de mudanças políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Fino Traço Editora Ltda. Belo Horizonte – MG, 2012. p. 63-90.

OLIVEIRA, J. F. de; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org). **Trabalho na educação básica em Goiás.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J. F. Política educacional e regulação do trabalho docente em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F. de; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org). **Trabalho na educação básica em Goiás.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 151-174.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M. (org.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-15.

OUROLÂNDIA. Lei n°. 327 de 22 de junho de 2015. **Dispõem sobre aprovação do Plano Decenal, para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada e adota outras providências**. Ourolândia: 2015.

PACHECO, M. D.; PEREIRA, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Infraestrutura das escolas rurais de Educação Básica: desigualdades em relação ao meio urbano. **Nodos y Nudos**. v.6, n.45, p. 10-23. 2018. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/9617/7529. Acesso em: 26 out. 2019.

PAULA, A. P. P. de. Administração Pública Brasileira: entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **Revista de Administração de Empresas.** N.41, v.1, p.36-49, jan./mar. 2005. Disponível em: http://www.uece.br/sate/dmdocuments/edital_27.pdf. Acesso em 26 out. 2019.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil:** uma análise quantitativa**.** 2017. 229f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AQQPSG/1/tese_final_edmilson.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de pesquisa**. v. 46, n. 160, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000200312&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 6 out. 2019.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Retenção e rotatividade docente nas redes municipais de ensino no Brasil. **Praxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 13, n. 3, p. 734-749, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12078/209209210242. Acesso em: 6 out. 2019.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: a produção acadêmica brasileira da área da educação. **Revista Praxis Educacional**. v. 14, n. 30, p. 247-270, out./dez. 2018. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4370/3497. Acesso em: 6 out. 2019.

PEREIRA, A. C. da S.; **Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade.** 2008. 149f. Dissertação (Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/1836/1/Dissertacao_CondicoesFuncionamentoEscolas.pdf. Acesso em 26 out. 2019.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (Pnad). **Síntese de Indicadores 2018.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA EM DOMICÍLIO (Pnad). **Síntese de indicadores 2014.** Brasília: DF, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 26 mai. 2019.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA EM DOMICÍLIO (Pnad). **Síntese de indicadores 2015.** Brasília: DF, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 26 mai. 2019.

PINTO *et al*., O Desafio da Educação do Campo. In: BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural.** Brasília, INEP, 2006.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova economia,** vol.27, n.3, 2017. Disponível em: https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/3138/2174. Acesso em: 6 set. 2019.

PORTUGAL, J. F. **"Quem é da roça é formiga!": histórias de vida, itinerância formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais.** 2013. 352f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0109141653.pdf. Acesso em 6 out. 2018.

RIOS, J. A. V. P. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

RIOS. J. A. V. P. Trajetórias e experiências da profissão docente. In: VASCONCELOS, C. P. *et al*. **Por trás da serra**: histórias, narrativas e saberes de uma cidade do interior da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2014. p.123-134.

ROBALINO, M. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas em educação. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 371-398.

SANTOS, F. J. S. **Docência e memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. 2015. 402f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

SANTOS, F. J. S. dos; MOURA, T. V. **Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente:** problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, I.; HAGE, S. M. (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 35-47.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio Avaliação, Política Pública**

Educacional. Rio de Janeiro. v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M., et. al. (Org.) **Território**: Globalização e Fragmentação. 4 ed. São Paulo: Hucitec: Anpur. 1998.

SAÚDE. **Lei 376, de 25/06/2015.** Plano Municipal de Educação – PME. Saúde BA, 2015

SCORZAFAVE, L. G. D. S. Características do professor brasileiro do ensino fundamental: diferenças entre o setor público e o privado. **Economia e Tecnologia.** v. 25, ano 7, abr./jun. 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/ret/article/view/26823/17788. Acesso em: 6 out. 2019.

SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: DF. MEC. (Cadernos SECAD). 2007.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n.43, v.2, p.347-369. Mar./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf. Acesso em 26 out. 2019.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA [Seplan]. **Mapa do território de identidade da Bahia.** 2010. Disponível em:< http://pt.slideshare.net/romeutemporal/piemonte-da-diamantina-dilogos-territoriais>. Acesso em 25 mai. 2016.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA [Seplan]. **Perfil Sintético: Território de Identidade Piemonte da Diamantina.** 2015. Disponível em:< http://www.sdr.ba.gov.br/arquivos/File/PerfilPiemontedaDiamantina.pdf >. Acesso em 01 de maio de 2017.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA [Seplan]. **Plano Plurianual 2004-2007. Bahia: Desenvolvimento Humano e Competitividade.** Salvador, 2003.

SEKI, A. K; *et al*., Professor Temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. **Praxis Educativa**. Ponta Grossa. V. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526/5968. Acesso em 24 nov. 2019.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S.; OLIVEIRA, A. S. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. Brasília: INEP, 2016. (Série documental. Textos para discussão, n. 41). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494022. Acesso em: 6 out. 2019.

SERROLÂNDIA. **Lei 568, de 25/06/2015.** Plano Municipal de Educação – PME. Serrolândia, BA, 2015.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente nos planos municipais Piemonte da Diamantina-Bahia. **Revista Teia**. v. 20, n. 57, p. 275-289, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/38209/30204. Acesso em: 6 out. 2019.

SOARES, T. M. *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf. Acessado em: 01 jun. 2018.

SOUSA, R. C. **Professoras de Classes Multisseriadas**: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul baiano. 2015. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-DE-ROSIANE-COSTA-DE-SOUSA-2015.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

SOUZA, A. M. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisões. **Revista Meta: Avaliação**. v. 2, n. 5, 2010. Disponível em: http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/78/93. Acesso em: 6 out. 2019.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de Trabalho e suas repercussões na Saúde dos Professores da Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05. Acesso em: 6 out. 2019.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SOUZA, C.; ZANLORENSSI, G. O perfil das pessoas associadas ao sindicato no Brasil em 2017. Nexo. 2 de maio de 2019. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/grafico/2019/05/02/O-perfil-das-pessoas-associadas-a-sindicatos-no-Brasil-em-2017. Acesso em: 12 abr. 2020.

SOUZA, E. C de; RAMOS, M. D. P. Indicadores educacionais do Território Piemonte da Diamantina: apontamentos iniciais. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. V. 28, n. 69. p. 677-699. 2019. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8179/pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

SOUZA, E. C. de (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, E. C. de (org.). **Memória (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011a

SOUZA, E. C. de, *et.al.* **Escola Rural**: diferenças e cotidiano escolar. Salvador: EDUFBA, 2017b. (Caderno temático 2)

SOUZA, E. C. de, *et.al.* **Multisseriação, Seriação e Trabalho Docente**. Salvador: EDUFBA, 2017a. (Caderno temático 1)

SOUZA, E. C. de, *et.al.* **Ruralidades, Ritos de Passagem e Acompanhamento Escolar**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**. V. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011b. Disponível em:< http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359 >. Acesso em 02 de maio de 2017.

SOUZA, E. C. de; SOUSA, R. C. Condições de Trabalho Docente, Classes Multisseriadas e Narrativas de Professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras.** V. 15, n. 2, p. 380-408, mai./ago. 2015. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

SOUZA, M. M. C. de. O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa.** 1999. n. 107, p. 169-186, julho/1999.

TAFFAREL, C. N. Z., SANTOS JUNIOR, C. L., ESCOBAR, M. O. (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: EDITORA, 2010. Disponível em: https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf. Acesso em 5 out. 2019.

TAMEZ, S. Saúde docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. p. 1-5.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade.** v. 28, n. 99, p. 426-443. Mai./ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf. Acesso em: 6 out 2019.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente:** análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

UMBURANAS. **Lei 146, de 21/12/2011.** Plano Municipal de Educação de Umburanas: traçando diretrizes, objetivos e metas para a melhoria na qualidade da educação Umburanense. Umburanas, BA, 2011.

UNESCO. **Condiciones de trabajo y salud docente**: otras dimensiones del desempenho professional. Santiago de Chile: Ediciones ORELAC/UNESCO, 2005.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO)**. O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VÁRZEA NOVA. **Lei 486, de 19/06/2015.** Plano Municipal de Educação C PME. em consonância com a Lei 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE. 2015. b

VEIGA, J. E. da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**. v. 15, n. 43. São Paulo: IEA, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a10.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIDAL, E.; COSTA, L.; VIEIRA, S. L. Ensino Fundamental: fim de um ciclo expansionista? In: **Análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD 2005**. 2007. Livro 2 – Educação. Publicação do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília.

VIEIRA, L. F. *et al.* **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do Survey nacional**. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2013.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**. v. 46, n. 32, p. 131-154, mai./ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5125/4103. Acesso em: 6 out. 2019.

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R.; CORSETTI, B. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230065.pdf. Acesso em: 6 out. 2019.

WANDERLEY, M. N. B. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas** – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. Estudos Sociedade e Agricultura, 15 outubro 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre as condições de trabalho docente em escolas rurais na educação básica no Território Piemonte da Diamantina-Bahia. Peço que leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do estudo:

Analisar sob quais condições os professores das escolas públicas rurais de educação básica realizam o seu trabalho no Território Piemonte da Diamantina-Bahia, considerando as transformações oriundas das recentes reformas educacionais e as políticas de globalização.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações serão coletadas através de entrevista e/ou um questionário.

Os registros do questionário serão de forma descritiva, não emitindo juízo de valor sobre as observações.

As entrevistas para a resposta do questionário serão previamente agendadas, a ser realizada em seu ambiente de trabalho ou em algum local de sua preferência, com duração aproximada de uma hora.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e benefícios do estudo:

1. Sua adesão como colaborador deste estudo não oferece risco à sua saúde e não lhe submeterá a nenhum tipo de constrangimento;
2. Você receberá cópia do relatório final da pesquisa;
3. Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com as condições de trabalho dos docentes da educação básica em diferentes aspectos.
4. Você será convidado a assistir à apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia, Campus I;

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações a qualquer momento, se assim o for desejado.

Novas informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

1) Universidade do Estado da Bahia
   Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador-Bahia (Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduc)
   Telefone: (75) 99184-7243
   Orientador da pesquisa: Prof.º. Dr. Elizeu Clementino de Souza
   E-mail: esclementino@uol.com.br

2) Universidade do Estado da Bahia
   Endereço: Rua Barra Paulista, 216, Cidade Nova, Feira de Santana-Bahia-Brasil
   Telefone: (75) 99184-7243
   Pesquisador: Prof.º. MSc. Michael Daian Pacheco Ramos
   E-mail: michaeluneb@gmail.com

Declaração de Consentimento

Eu_____,
professor (a) da
_____
_____
tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo, livremente, em participar do estudo.

Assinatura: _____

Data: ___/_____/_____.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa "**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA**", realizada pelo Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral – GRAFHO/UNEB. A pesquisa é desenvolvida por Michael Daian Pacheco Ramos (estudante do programa de pós-graduação Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia) e orientada pelo professor Dr. Elizeu Clementino de Souza (professor do programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEduc).

O propósito desta pesquisa é conhecer e analisar as condições de trabalho dos docentes das redes públicas rurais de ensino do Território Piemonte da Diamantina. Pretende-se conhecer quem são, o que fazem e em quais condições realizam o seu trabalho. Ela está sendo desenvolvida em 9 municípios do Território Piemonte da Diamantina-Bahia, em unidades escolares de Educação Básica do espaço rural.

Para obter as informações necessárias, está prevista a aplicação de questionário, elaborado pela equipe de pesquisadores. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas nesse questionário e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito desse projeto. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como respondente, não será identificado, e poderá retirar esse consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode contatar os pesquisadores responsáveis – Michael Daian Pacheco Ramos, nos telefones (75) 99184-7243 e o orientador da pesquisa, Elizeu Clementino de Souza, nos telefones (71) 99304-0800.

AUTORIZAÇÃO

Eu,_____ _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone ( )_____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa "**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA**". Declaro para os devidos fins que cedo o direito das respostas ao questionário da pesquisa, realizado entre Outubro de 2018 à Abril de 2019, para o professor Michael Daian Pacheco Ramos, do Departamento de Ciência Humanas do Campus IV Jacobina, Matrícula nº 74.565.546-5, usá-los integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, para a sua tese de Doutorado para efeitos de apresentações em Congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

_____, ____ de _____ de_____
(local) (dia) (mês) (ano)

_____
(Assinatura)

ANEXOS

ANEXO A

COMPROVANTE DE ENVIO À PLATAFORMA BRASIL

ANEXO B

TERMO DE ANUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DOS MUNICÍPIOS

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

08 de Novembro de 2018

Eu, Lucineia da Silva Carvalho, Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Caém – Bahia, autorizo a realização, nas escolas do município, do projeto de pesquisa: **Condições de Trabalho Docente na Educação Básica dos Professores de Escolas Rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia**, que tem como autor o sr. Michael Daian Pacheco Ramos e orientador o Profº Drº Elizeu Clementino, que servirá como subsídios para a produção de Tese no curso de Doutorado do Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Lucineia da Silva Carvalho
Secretária de Educação

Lucineia da Silva Carvalho
Secretaria Municipal de
Educação Cultura e Esporte
Portaria Nº 120/2017

Avenida Otávio Mangabeira S/N, CEP: 44-730.000
sme.caem@hotmail.com
Telefax: (074) 3636-2107
CNPJ 13.913.348/0001-11

PREFEITURA MUNICIPAL DE SAÚDE - BA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER.

08 de Novembro de 2018

Eu, Joelma Ferreira do Nascimento Carvalho, Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Saúde – Bahia, autorizo a realização dos questionários, nas escolas do município, do projeto de pesquisa: **Condições de Trabalho Docente na Educação Básica dos Professores de Escolas Rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia**, que tem como autor o sr. Michael Daian Pacheco Ramos e orientador o Profº Drº Elizeu Clementino, que servirá como subsídios para a produção de Tese no curso de Doutorado do Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Cláusula Única- É vedado o uso dos questionários para quaisquer outros fins, sendo estes, de caráter exclusivo para fins acadêmicos.

Joelma F. do N. Carvalho
Sec. Educação
Decreto Nº 016 de 02/01/2017

Joelma Ferreira do Nascimento Carvalho

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRANGABA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNPJ: 13.913.371/0001-06.

AUTORIZAÇÃO

Mirangaba/BA, 07 de novembro de 2018.

Eu, Gerffson Silvestre Tinel, Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de Mirangaba – Bahia, autorizo a realização, nas escolas rurais do município, do projeto de pesquisa: **Condições de Trabalho Docente na Educação Básica dos Professores de Escolas Rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia**, que tem como autor o sr. Michael Daian Pacheco Ramos e orientador o Profº Drº Elizeu Clementino, que servirá como subsídios para a produção de Tese no curso de Doutorado do Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Gerffson Silvestre Tinel
GERFFSON SILVESTRE TINEL
Secretário Municipal da Educação
Dec. 011 - 02/01/2017

Avenida Jonas Carvalho, n° 125 – centro – CEP. 44745-000 Mirangaba – BA
Tel. (0xx74) 3630-2125 e-mail: pm.mirangaba@prefeitura.com
Site: www.mirangaba.ba.io.org.br

SECRETARIA DA Educação
INCLUSÃO E PLURALIDADE DE SABERES
Rua Francisco Rocha Pires, S/N – Centro – CEP. 44710-000
Telefone (74) 3631-2648
Serrolândia - BA

Serrolândia, 16 de Outubro de 2018.

Eu, Lídia Helena de Oliveira Sampaio, Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Serrolândia – Bahia, autorizo a realização, nas escolas do município, do projeto de pesquisa: **Condições de Trabalho Docente na Educação Básica dos Professores de Escolas Rurais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia**, que tem como autor o sr. Michael Daian Pacheco Ramos e orientador o Profº Drº Elizeu Clementino, que servirá como subsídios para a produção de Tese no curso de Doutorado do Programa de Pós – Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Lídia Helena de Oliveira Sampaio
Secretária Municipal de Educação

Lídia Helena de Oliveira Sampaio
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 185 de 09/05/2018

PREFEITURA SERROLÂNDIA
UMA CIDADE DE TODOS
Praça Manoel Novaes, 99 – Centro – CEP. 44710-000 – Telefax : (74) 3631-2733
e-mails: prefeituraserrolandia@hotmail.com / prefeiserrol@yahoo.com.br
Website: www.serrolandia.ba.gov.br
CNPJ – 14.196.703/0001-41