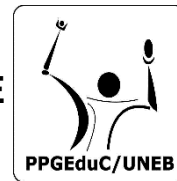


**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc**



**Gildison Alves de Souza**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS  
RURAS DE CAPIM GROSSO – BA**

**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO  
DO EDUCADOR**

**HOMINEM AUGERE**

**SALVADOR – BA, 2020**

**Gildison Alves de Souza**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS  
RURAIS DE CAPIM GROSSO – BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC-UNEB, 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 para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR – BA, 2020**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS DE CAPIM GROSSO – BA**

**GILDISON ALVES DE SOUZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 29 de maio de 2020, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca examinadora:

Dr. Elizeu Clementino de Souza - Orientador  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dra. Paula Perin Vicentini  
Universidade de São Paulo – USP  
Doutorado em Educação  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

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

Dra. Mariana Martins de Meireles  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Brasil

## **Agradecimentos**

Felizmente há muitas pessoas a quem sou grato e continuarei sendo até os últimos dos meus dias. Sem meus familiares e amigos eu jamais poderia chegar até aqui.

Tenho gratidão eterna a meu amado e saudoso Avô/Pai o Sr. Heleno José Alves pelos seus ensinamentos e cuidados.

Sou infinitamente grato a minha amada Avó/Mãe Dona Joselita Maria Araújo Alves por me mostrar o ápice da bondade humana.

Agradeço também a meu amado irmão por estar sempre disposto a me ajudar nos momentos mais difíceis e sempre torce por mim, tenho a honra de ter meu irmão como melhor amigo, Gilberto Felix de Souza Junior (Zé, só eu o chamo assim), aquele que estava ao meu lado quando vi meu nome na lista de aprovados no Mestrado e me deu o primeiro abraço de felicitações como se ele mesmo tivesse conquistado algo que desejava muito.

Agradeço a minha mãe Jucineide Araújo Alves, segunda pessoa a me dar o abraço de felicitações, por querer sempre o meu melhor.

Agradeço a meu pai Gilberto Felix de Souza pelas palavras de conforto e apoio nessa minha jornada.

Agradeço a José Henrique Alves de Souza, meu querido sobrinho que me fez ter mais amor pela vida e me salvou de abismos pelo simples fato de existir.

Sou eternamente grato a Isabela Araújo Freitas, a mulher mais encantadora, fascinante, paciente, organizada e amorosa que tive o prazer de conhecer. Você foi um pilar de sustentação durante as fases mais difíceis do processo de construção dessa pesquisa, sem você eu teria desmoronado.

Agradeço a meu querido amigo Osni Oliveira Noberto da Silva pelo seu apoio em todo o meu percurso formativo. Você foi fundamental para que eu me mantivesse focado em mais essa parte da jornada meu nobre.

Agradeço ao meu querido amigo Claudio Fernando Oliveira Silva, sua força me inspira a ser mais forte.

Agradeço ao meu querido amigo Evandro Oliveira, pessoa de grande importância em meu trajeto e aquele que me acolheu em sua residência em

diversas ocasiões na qual precisei estar em Salvador, inclusive no dia anterior à entrevista.

Agradeço a meu caro amigo Vinicius por todo o suporte nessa minha jornada.

Duas pessoas nessa lista de agradecimento foram basilares para que fosse possível a minha estadia em Salvador e conseqüentemente na conclusão do Mestrado, não consigo imaginar o que eu passaria se não fosse pela sua bondade, Jandieli Rodrigues e Luiz Carlos, sou extremamente grato a vocês.

Agradeço a meu orientador, o Professor Elizeu Clementino de Souza por sua paciência e ensinamentos constantes. Você é uma pessoa de uma sabedoria e inteligência admiráveis e que inspira não só a mim, mas a muitos outros. Você é um grande guia.

Agradeço a todos os colegas do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), por me acolherem de forma tão agradável desde a primeira reunião. Especialmente, ao meu amigo Michael Daian Pacheco Ramos por compartilhar o seu conhecimento comigo.

Agradeço aos Professores do PPGEduc da Linha II - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, assim como os colaboradores de outras linhas, vocês são gigantes (não todos).

Agradeço aos demais servidores que trabalham no Campus I da UNEB, principalmente aqueles que são responsáveis por manter a Pós-Graduação funcionando bem.

Agradeço a CAPES por financiar essa pesquisa. Sem a bolsa eu não seria capaz de me manter durante o curso.

Agradeço a Banca examinadora que desde a qualificação se mostrou essencial para que a minha escrita evoluísse.

Agradeço aos meus colegas de turma que fizeram com que eu desejasse ainda mais ir a todas as aulas para conviver e crescer junto com eles, em especial a Rodrigo, Luana, Marcelo, Juliana Santos, Juliana Andrade, Celina, Verena e Mateus.

Gratidão!

## RESUMO

A presente pesquisa investiga questões relacionadas as Condições de Trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso, município situado no interior da Bahia a cerca de 280km da capital Salvador. Busca-se analisar a relação das condições de trabalho dos professores das escolas rurais de Capim Grosso com suas trajetórias formativas. Para que essa análise fosse possível, parti de uma contextualização histórico-legislativa sobre as condições de trabalho docente no Brasil, com ênfase nas políticas públicas estabelecidas pelas leis promulgadas a partir da Constituição Federal de 1988, além da revisão de literatura sobre condições de trabalho docente em escolas rurais no Brasil. Do ponto de vista metodológico, utilizei princípios do método (auto)biográfico e como dispositivo de pesquisa a entrevista narrativa, realizada com quatro professoras. A análise das narrativas evidenciou que há grande similaridade na trajetória das professoras colaboradoras, tanto no que se refere ao início quanto na progressão de suas carreiras, a formação docente e a forma como as professoras percebem a valorização profissional. Além disso, suas histórias frequentemente se cruzam com a luta pelo reconhecimento e apoio do poder público municipal para a melhoria das condições de trabalho e, por conseguinte, do lugar ocupado pelas escolas rurais de Capim Grosso no contexto do sistema municipal de educação.

**Palavras-chave:** Condições de trabalho docente. Pesquisa (Auto)biográfica. Escolas Rurais.

## ABSTRACT

This research investigates issues related to the Teaching Work Conditions in rural schools in Capim Grosso, municipality located in the interior of Bahia about 280km from the capital Salvador. It seeks to analyze the relation between the working conditions of teachers in rural schools in Capim Grosso and their formative trajectories. For this analysis to be possible, I started from a historical-legislative contextualization of teaching work conditions in Brazil with emphasis on public policies established by laws enacted from the 1988 Federal Constitution, in addition to the literature review on teaching working conditions in rural schools in Brazil. From the methodological point of view, I used principles of the (auto) biographical method and as a research device the narrative interview, carried out with four teachers. The analysis of the narratives showed that there is great similarity in the trajectory of the collaborating teachers, both with regard to the beginning and progression of their careers, teacher education and the way that the teachers perceive professional valorization. In addition, their stories often intersect with the struggle for recognition and support from the municipal public power to improve working conditions. and, therefore, the place occupied by rural schools in Capim Grosso in the context of the municipal education system.

**Keywords:** Teaching working conditions. (Auto) biographical research. Rural Schools.

## LISTA DE SIGLAS

BA - Bahia

CAF - Currículo, Avaliação e Formação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT - Projeto Conhecer, Analisar e Transformar

CEB - Câmara de Educação Básica

CFB - Constituição Federativa do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE - Conferências Nacionais de Educação

EduRural - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste

FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FARJ - Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe

GEPEFA - Grupo de Estudos Pesquisa em Educação Especial e Educação Física Adaptada

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações e Comunicações

MEC - Ministério da Educação

MOC - Movimento de Organização Comunitária

NASF - Núcleo de Apoio a Saúde da Família

Observal - Observatório de Educação do Capô do Vale do Jiquiriçá

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PICIN - Programa de Iniciação Científica

PNE - Plano Nacional de Educação PPGEduC - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

PROLEIGO - Projeto de Habilitação do Professor Leigo

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNEB 2000 - Projeto Acadêmico Especial de formação inicial em Pedagogia para docentes que trabalhavam na Educação Básica

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

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

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Rui Barbosa na Fazenda Junquinho	72
Figura 2 – Escola Justiniano Pinto da Silva – Lajedo	75
Figura 3 - Dona Alzira e sua filha Edinalva em frente à residência e a casa de farinha onde aconteceram as primeiras aulas na comunidade Lajedo	78

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição dos docentes do país por nível de escolaridade	4
Gráfico 02: Distribuição dos docentes do Ensino Fundamental do país por nível de escolaridade	6

## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>II. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: conceito e legislação</b>	<b>28</b>
2.1. Trabalho docente e neoliberalismo: conceitos e influência nas políticas educacionais	29
2.2. Condições de trabalho docente na Constituição brasileira e seus reflexos na LDB	34
2.3. Condições de trabalho docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024)	38
<b>III. TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS: conceitos, produção acadêmica contemporânea e legislação</b>	<b>51</b>
3.1. Conceito, produção acadêmica e legislação voltada para as escolas rurais do Brasil	52
<b>IV. CAMINHOS, BIFURCAÇÕES E DESTINOS: trajetória metodológica</b>	<b>63</b>
4.1 Metodologia: “ninguém se perde em um caminho reto”	64
4.2 Processo de realização e análise das narrativas	67
4.3 Lugares e pessoas: contexto da pesquisa	70
<b>V. NARRATIVAS DOCENTES: desvelando as condições de trabalho nas escolas rurais de Capim Grosso</b>	<b>80</b>
5.1 Primeiros passos	81
5.2 Início da carreira docente e formas de contratação	81
5.3 Formação profissional	94
5.4 Condições físicas e materiais das escolas	109
5.5 Valorização da profissão docente e apoio do poder público	121
<b>VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS: a chegada de uma caminhada e a largada para outros desafios</b>	<b>134</b>
<b>Referências</b>	<b>140</b>
<b>Anexos</b>	<b>148</b>

## I. INTRODUÇÃO

---

O estudo integra a pesquisa guarda-chuva “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (MCTI/CNPq), no âmbito da Chamada Universal nº. 14/2014 coordenada pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/CNPq/UNEB) e atualmente conta com financiamento da Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018, voltando-se para questões relacionadas as condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do estado da Bahia, tendo como subprojeto o estudo das condições de trabalho docente de professores de escolas rurais de Capim Grosso.

A pesquisa do GRAFHO busca investigar aspectos teórico-metodológicos e de formação, num prisma colaborativo e com vínculo às classes multisseriadas<sup>1</sup>, as relações que essas têm com o trabalho docente, o cotidiano escolar e as narrativas de experiências pedagógicas, realizando atividades de pesquisa-formação que possam contribuir para que ocorra o melhorias da qualidade da educação pública no estado da Bahia (SOUZA et al. 2017a).

Além disso, a pesquisa guarda-chuva tem como centralidade ações de pesquisa-formação e a construção de análise de problemas de pesquisas e investigações acerca da educação rural que tem sido praticada no âmbito do GRAFHO, por meio de uma rede de pesquisa colaborativa que envolvem a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade de Paris 13, Nord-Paris 8 – Vicennes–Saint Denis (França), mediante parceria entre o GRAFHO, o *Centre de Recherche Interuniversitaire Experience* (França), o Observatório de Educação do Campo do Vale do Jiquiriçá (Observal) e o Grupo Currículo, Avaliação e Formação (CAF) da UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa. Esses grupos funcionam de maneira articulada na

---

<sup>1</sup> As classes multisseriadas podem ser conceituadas como sendo uma forma de organização de ensino onde o docente trabalha, na mesma sala de aula, com duas ou mais séries do Ensino Fundamental simultaneamente, logo, atendendo a alunos com nível de conhecimento e idades diferentes.

realização de pesquisas sobre ações educativas que são desenvolvidas em diversos espaços rurais na Bahia-Brasil e na França, debruçando-se sobre modos de configurações da educação rural, com foco nas classes multisseriadas, nas práticas que lhes são inerentes e nas condições de trabalho docente (SOUZA et al. 2017b).

O meu interesse por essa temática surge com base em minha própria história e percurso de vida-formação. As dificuldades percebidas, a partir de minhas experiências, fizeram-me desenvolver a curiosidade em conhecer questões concernentes as condições de trabalho docente de professoras de escolas rurais do município de Capim Grosso.

É desafiador narrar a minha própria história, mas, ao mesmo tempo é inspirador porque só cheguei até aqui graças aos caminhos que percorri. Até mesmo as estradas trilhadas pelos meus ancestrais, tem vinculação com a temática desenvolvida neste trabalho. Rememorar, para além de ser uma experiência formativa, é algo que considero como sendo a confirmação de minha existência. Existo em dois momentos, no passado e no tempo presente. Acionar lembranças de minhas memórias e experiências formativas tem existência no passado-presente, através do uso da história como uma ferramenta, seja ela por meio de imagens, narrativas ou qualquer outra forma que ative a memória do que um dia fui. Para socializar um pouco do que me trouxe até esse momento, contarei alguns episódios de minha vida relacionados à educação e os percursos de vida-formação-profissão.

A minha história e a de Capim Grosso, pequena cidade do interior da Bahia, tem nomes. Sou Gildison Alves de Souza, filho de Juncineide Araújo Alves e Gilberto Felix de Souza, meus avós maternos, pessoas que me criaram desde meu nascimento são Joselita Maria Araújo Alves (Dona Zelita) e Heleno José Alves (Sr. Heleno), Homem (com h maiúsculo mesmo) no qual me inspiro diariamente e que infelizmente faleceu no ano de 2012. Desconheço o nome da família de meu pai. Meu avô saiu de Batateira para Recife no Pernambuco, e então, em 1967 mudou-se para Capim Grosso, até então distrito de Jacobina, minha avó já morava na região, em um lugar chamado Caiçara, hoje povoado de Capim Grosso, que originalmente, assim como Capim Grosso, era apenas uma fazenda.

Além de ter nascido em Capim Grosso, sou descendente dos fundadores do município, minha mãe, Juncineide Araújo Alves é filha de Dona Joselita Maria Araújo Alves, que é filha de Dona Edite Maria de Araújo (Dindinha) e Senhor José Amâncio de Araújo (Dindinho), que é filho de João Amâncio de Araújo (Iôô), irmão de Zézamo Amâncio de Araújo, dono da Fazenda Capim Grosso, lugar que deu origem ao município de mesmo nome, que hoje é um dos maiores entroncamentos rodoviários da Bahia. Minhas raízes são na roça.

Quando nasci em 1989, Capim Grosso ainda era um lugar predominantemente rural, mesmo tendo sido emancipado politicamente em 1985 (SILVA; SOUZA, 2015). Lembro de ir pescar nas lagoas que hoje são aterradas para dar lugar as inúmeras construções que são erguidas diariamente na cidade. Em minha infância tudo era distante, haviam poucos carros, não haviam ruas calçadas, todas eram de terra batida, os falecimentos eram anunciados no megafone instalado em uma das torres da Igreja Matriz, escutando-se de toda a cidade. Era um lugar pequeno e, aos meus olhos, feliz. Relembrando os cenários percebo que muito mudou e pouco do que existia na cidade e que guardo em minhas memórias foi preservado.

Estudei sempre em escolas públicas e as que existiam no município nem muros possuíam, eram abertas. Isso me dava a sensação de que a escola era gigante e não apenas um espaço separado por limites impostos pelas paredes. Lembro que quando foram construir os muros da Escola Municipal Otaviano Ferreira dos Santos, onde eu cursei os primeiros anos do ensino fundamental, pensei em ir durante a noite derrubar a obra para que eles tivessem que refazer durante o dia e assim eu e os colegas que estávamos articulando isso não perderíamos nossa liberdade, nosso quintal, nossa alegria de brincar livremente. Não pensava em derrubá-lo por maldade, era por medo, mas, mesmo assim nunca cheguei a tocar em nenhum tijolo daquela parede em construção. Lembro de muitos dias alegres nessa escola, mas todos são antes dos muros serem construídos.

As lembranças, mais vívidas que tenho depois das paredes são as que eu, criança pequena, tentava sair e não conseguia, era impedido pelo vigia e pelos muros que marcavam os limites da escola, era uma sensação de estar numa prisão, nunca me dei bem com delimitações.

Lembro com riqueza de detalhes da estrutura da escola. Tinha apenas três salas de aula, somente um banheiro, as portas e janelas eram verdes e pesadas, havia janela dos dois lados da sala, as cadeiras eram feitas de uma madeira compensada que furava a roupa com suas lascas e seus pregos soberbos, o chão das salas era de cimento queimado, verde escuro, quase preto, as professoras tinham apenas uma mesinha pequena e uma caixa de giz como material de trabalho, Pró Cida, Loiane, filha da diretora, e Rosângela eram as professoras, não lembro de nenhuma outra, creio que seja porque essas foram as que mais me marcaram. Ainda encontro Cida e Loiane vez em quando, elas ainda trabalham como professoras.

A secretaria era pequena, não recorro a existência de muitos materiais, ia lá somente para uma tarefa que me lembro com saudade: ajudar as professoras a rodar as atividades no mimeógrafo, eu fazia questão de estar sempre perto para ajudar as professoras. O papel saía quente, com um cheiro forte, era como magia ver tantas cópias saindo daquela máquina amarela. Além da secretaria havia uma cantina, chefiada por Dona Dete, uma pessoa por quem tenho um carinho imenso e que até hoje visito de vez em quando, ela foi responsável por preparar a merenda que alimentava a mim e muitas outras crianças diariamente. Meu grande copo azul ficava na cantina, existia os da prefeitura, mas eu tinha o meu, e Dona Dete lavava e guardava todos os dias depois de perguntar se eu não queria mais um pouquinho da sopa, do arroz doce, do suco com pão...

Eu não me dava conta se nessa pequena escola as condições de trabalho eram boas ou ruins, não tinha criticidade suficiente para questionar isso, mas, as professoras pareciam tão felizes quanto a maioria dos alunos.

Saí do Otaviano Ferreira dos Santos e me matriculei na Escola Municipal Tarcília Evangelista de Andrade. Digo me matriculei porque desde os dez anos de idade eu fui responsável por minha matrícula na escola e tudo que envolve o processo educacional formal. Não reclamo, foi algo extremamente importante para a minha formação. Pois bem, nessa escola, a maior da cidade, também não existiam muros e havia uma particularidade interessante, dentro do espaço delimitado pelas salas existia duas escolas, a Tarcília, e o Edna Moreira Pinto Daltro, sendo esse segundo um Colégio Estadual. Pouco tempo depois muros

foram levantados ao redor dessas duas instituições as “encarcerando” dentro de um só espaço.

Havia um grande preconceito dos alunos que estudavam no Edna para com as pessoas da escola Tarcília. Éramos inferiorizados, eu não sabia por que, éramos todos da mesma cidade e não fazia sentido essa inferiorização. Mas, mesmo nessa época uma coisa já me era evidente, o colégio estadual tinha instalações muito mais confortáveis do que no Tarcília. As cadeiras eram fabricadas em material de melhor qualidade, o quadro era melhor, os professores já usavam pinceis de tinta, tinham televisão, a pintura das paredes era com uma tinta melhor, não melava a roupa quando encostávamos na parede e além disso tudo, a Escola Estadual era “dona” de uma quadra velha e quebrada que existia no centro do terreno onde as duas escolas funcionavam, que mesmo precária, era nosso espaço de lazer, era nosso lugar de socialização, de alegria, até mesmo de brigas que eventualmente aconteciam. Eu não sabia que a quadra era do colégio estadual até o dia que construíram outro muro, dessa vez para separar as duas escolas. Capim Grosso só veio ter uma quadra em uma de suas escolas no ano de 2013 (SILVA; SOUZA, 2015), quando eu já estava na graduação. Há muitos muros em minha história, mas, mesmo sendo gigantes, ainda não foram grandes o suficiente para limitar a minha caminhada.

Entre todas as histórias de alegrias e decepções que poderia contar, eu me atentarei a uma que está diretamente relacionada com a docência e a minha percepção de precariedade existente nessa profissão. O ano era 2004, eu estava na oitava série e tinha 14 anos de idade, deveria estar mais adiante, entretanto tinha deixado de ir à escola por um ano por não me sentir motivado nem ver sentido em estar nesse ambiente.

Eu já era questionador em relação aos conteúdos expostos nas aulas, devo isso a meu avô que me ensinou mais do que me lembro de ter aprendido na escola. Eu realizava apenas as atividades que me agradavam e as avaliativas para a tão cobrada nota, diante de minha displicência, um professor em um dos dias de aula me perguntou: “porque você não está fazendo a atividade?” Respondi prontamente que não via sentido naquilo e que se ele me mostrasse uma boa razão eu faria todas as atividades que fossem solicitadas.

A resposta dele foi: “Um dia você pode querer fazer um vestibular e isso tudo cai na prova, talvez um dia você queira até ser professor”.

Continuei sem me interessar e rebati a resposta do docente dizendo “Não tenho a intenção de fazer vestibular e muito menos de ser professor. Nem o senhor vê sentido em estar aqui, quase ninguém aqui participa ou aprende, esse é um trabalho que não quero pra mim”. Diferente da primeira escola que estudei, nessa os professores pareciam estar constantemente insatisfeitos e infelizes. Recordar desse episódio me transporta para a janela daquela sala de aula, como se eu estivesse olhando para mim mesmo falando isso tudo e me faz querer entender mais detalhadamente o que e como eu via o trabalho do professor naquela época.

Apesar de as lembranças serem nebulosas, as condições de trabalho do professor certamente me motivaram a proferir tais palavras para ele. Esse fato que contei permanece em minha memória e hoje, após o ingresso na vida acadêmica, estágios na Universidade, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), e ingresso no mestrado, tenho a intenção e oportunidade de colaborar para que as condições de trabalho docente sejam favoráveis a ponto de estimular não só os professores e professoras, mas também os alunos e alunas a desejarem se tornar docentes e não repetirem o que eu um dia falei.

A crítica, em minha percepção, das condições de trabalho na infância era inexistente, tudo era bom, apesar de não ter sido. Na adolescência as coisas começaram a parecer mais acinzentadas, a realidade estava passando a se fazer mais presente em minha percepção do que a fantasia infantil. Hoje, após ter envolvimento com a pesquisa desenvolvi um olhar de investigador sobre os detalhes que envolvem a educação, nada mais é fantasioso ou cinza, tudo o que concerne à educação em Capim Grosso é claro, restando apenas a sistematização dessas informações para que seja possível estabelecer metas e critérios para a melhoria das condições de trabalho docente e, conseqüentemente da educação no município.

Concluí o ensino médio em 2008, fato que ocorreu quase que unicamente por conta de meu Avô, o Sr. Heleno, e minha Avó Dona Joselita, os quais chamo de Painho e Mainha e que me estimulam a continuar sempre em frente. Ele me dizia sempre “Filho, estude, essa é a única coisa que painho

pode lhe dar e é algo que ninguém nunca vai lhe tomar”. Após sair da escola me vi sem rumo, viajei e trabalhei em tudo o que encontrava. Fui locutor, vendedor, motorista, pintor, eletricista, jardineiro, funcionário de fábrica de vassoura, servente de pedreiro, descarregador de caminhão de botijão etc... até que um dia decidi que faria o vestibular. Fiz, fui aprovado, entretanto, não me matriculei e fui embora de Capim Grosso para trabalhar em Porto Seguro como topógrafo. Fui, aprendi muito, mas as experiências foram demasiadamente severas, senti fome, frio e solidão que jamais imaginei que pudesse sentir. Diante disso eu não tinha outra opção, precisava fazer outro vestibular. Fiz, fui novamente aprovado e voltei para Capim Grosso para iniciar a graduação no curso de Educação Física na UNEB, campus IV em Jacobina.

Durante a graduação, busquei participar de diversas experiências proporcionadas no ambiente acadêmico. Participei de congressos, projetos de extensão, monitoria e estagiei em distintos ambientes como escolas, casas de apoio à pessoas em vulnerabilidade social, academias, Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF) e com Atendimento Escolar Especializado, além disso, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica<sup>2</sup>, financiada pelo Programa de Iniciação Científica – PICIN/UNEB, e passei a ser membro do Grupo de Estudos Pesquisa em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA), coordenado pelo professor Osni Oliveira Noberto da Silva, a pessoa que me motiva e inspira a me tornar professor universitário.

Após algumas adequações, o estudo feito durante a Iniciação Científica configurou-se como Trabalho de Conclusão de Curso, ampliando-se com utilização de entrevistas com expoentes do esporte no município e, posteriormente, publicado em formato de livro intitulado de “Capim Grosso: uma história contada através do esporte” (SILVA; SOUZA, 2015), obra que gerou grande influência nas políticas públicas de esporte em Capim Grosso fazendo com que fosse implantado, por exemplo, a “Bolsa Atleta Municipal”, incentivo dado pelo poder público a atletas do município, o que faz com que, em âmbito municipal, Capim Grosso seja uma das poucas cidades do Brasil a ter esse programa de incentivo sugerido por nós a partir da publicação do referido livro. Após lançamento do livro, fui convidado a desenhar o espaço de

---

<sup>2</sup> A pesquisa teve como título: Análise das Políticas Públicas de Esporte e Lazer em Capim Grosso: de 1985 a 2014.

esporte e lazer de uma nova praça da cidade pelo então prefeito. Fiz o projeto e a praça foi construída seguindo as minhas orientações. Nada disso seria possível sem a realização da pesquisa. Essa experiência faz com que eu acredite que essa investigação realizada a nível de Mestrado possa também proporcionar mudanças no cenário educacional de Capim Grosso.

Além de ter contato com a docência através dos estágios realizados durante a graduação e de monitorias de ensino, trabalhei como professor substituto no Colégio Estadual Edna Moreira Pinto Daltro, em Capim Grosso, por cerca de um semestre. Foi uma experiência enriquecedora pois, pela primeira vez, vivenciei diretamente a realidade das condições de trabalho docente no ensino médio, tendo o ponto de vista de um professor, e conheci algumas de suas nuances, mas, apesar de me interessar em conhecer, essa experiência me fez concluir que não daria continuidade à carreira de professor na Educação Básica.

Essa decisão de não seguir atuando na Educação Básica é imbricada em dois fatores principais: o primeiro é a ausência de incentivo à pesquisa para os docentes que atuam nesse nível de ensino. Essa ausência me insatisfaria muito pelo fato de a pesquisa ser um elemento muito importante quando se busca melhorar qualquer circunstância, não tendo o incentivo para pesquisar e propor as melhorias que são indubitavelmente são necessárias eu estaria insatisfeito. Quanto a isso cabe citar Paulo Freire (1997) que afirma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p.15) e continua dizendo que:

Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997. p. 15).

Para além de buscar a novidade, me satisfaço somente em provocar mudanças. Por isso, o Mestrado configura-se como a próxima etapa de meu percurso na busca em me tornar um professor-pesquisador universitário, dessa forma, através de pesquisas como essa que apresento mais detalhadamente adiante, eu poderei intervir com base em minhas investigações, elaborando

propostas que sejam apresentadas ao poder público de Capim Grosso, e eventualmente, sendo atendido no que couber.

O segundo fator que me causou desinteresse em atuar na Educação Básica são as condições de trabalho docente. Durante maior parte de minha vida, enquanto estudante, escutei meus professores reclamando de sua profissão, desmotivados e insatisfeitos, alegando estarem atuando como docente enquanto não conseguia outra “coisa melhor”, eu não sabia o porquê, mas quando ministrei aulas na Educação Básica durante a graduação, comecei a compreender essa desmotivação. Vi e vivenciei o trabalho docente e suas condições pelos olhos ingênuos de uma criança, também pela visão rebelde e insatisfeita de um adolescente até enxergar com o olhar crítico e reflexivo de um professor em formação que confronta com seu “futuro” ambiente de trabalho.

A partir da observação de minha história enquanto estudante de escola pública, descendente dos fundadores da cidade, que nasceu e sempre morou em Capim Grosso, da lembrança recente de meu percurso como pesquisador na Universidade, e da certeza de que há pouca perspectiva de vida/profissão para jovens na referida cidade, ao invés de me distanciar por completo do meio educacional eu decidi abraçar o compromisso de me inserir no sistema educacional capimgrossense a partir de outra perspectiva, a de pesquisador, investigando, conhecendo, analisando e propondo mudanças para que um futuro melhor seja construído para os alunos e professores do município, contribuindo para a ampliação de uma real perspectiva de vida e profissão dessas pessoas.

Assim, por tudo que foi contado, a relação e aproximação com o objeto da presente pesquisa existe desde minha origem, e a pós-graduação na UNEB proporcionou uma reaproximação com essas raízes. Como ocorre comumente, iniciei o referido curso com a intenção de investigar as condições de trabalho docente no território de Capim Grosso, tanto nas escolas rurais quanto urbanas. Entretanto, essa pretensão foi sendo reconfigurada de acordo com as experiências vivenciadas no âmbito da UNEB e, principalmente, nas vivências proporcionadas pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO).

O contato inicial com a temática aqui proposta ocorreu na primeira reunião do GRAFHO, onde conheci, de forma ainda superficial, um estudo realizado pelo referido Grupo que versa sobre Multisseriação, Seriação e Trabalho Docente (SOUZA, et. al., 2017a, 2017b). Ao debruçar-me nas leituras, o interesse para investigar as condições de trabalho docente nas escolas rurais aumentou consideravelmente, principalmente, por considerar as contribuições e pesquisas já desenvolvidas pelo GRAFHO, sobre a temática da multisseriação, escolas rurais e condições de trabalho docente.

Cabe aqui destacar que dentre os referidos estudos, a pesquisa realizada por Sousa (2015), intitulada “Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano”, na qual a autora discorre sobre as questões que envolvem e determinam as condições de trabalho de docentes de escolas multisseriadas no referido território, são apontados fatores como: formação acadêmica, forma de ingresso na carreira, satisfação com o salário, planos de carreira e motivação para o trabalho com a docência como sendo a base para boas condições de trabalho, evidenciando em seu estudo informações qualitativas e quantitativas mostrando que muitos dos elementos essenciais que melhoram as condições de trabalho ainda não existem na realidade da maioria das professoras que fizeram parte da pesquisa. Trago esse destaque porque a forma e conteúdo da pesquisa de Sousa (2015) surtiram grande influência sobre a minha escolha de realização da presente investigação.

O que, finalmente, me fez decidir em realizar o estudo acerca das condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso foi a experiência vivenciada num evento organizado em parceria entre o GRAFHO e o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Escola Doutoral - Políticas públicas e trabalho docente: conjunturas, processos e resistência.

Esse evento ocorreu entre os dias 13 a 31 de agosto de 2018 e em suas três semanas de duração houveram diversas atividades, sendo iniciado com o Seminário de Formação: experiências, narrativas e (auto)biografias na formação docente; Seminário de Formação: questões teórico-metodológicas

sobre pesquisa com trabalho docente; e Conferências, mesas de debates, seminários de teses e dissertações.

Estive presente em muitas das apresentações e debates que ocorreram no referido evento e, a partir da observação da riqueza do que foi exposto pelas pessoas que participaram da Escola Doutoral, alusivo às escolas rurais, decidi direcionar o foco da investigação para as condições de trabalho docente nas referidas escolas no município de Capim Grosso.

Assim, o tema da investigação aqui proposto versa sobre as condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso, município situado na região Centro Norte do Estado da Bahia, no cruzamento das rodovias 407 e 324 e se encontra a aproximadamente 280 km da capital baiana, Salvador. Município de clima semiárido, tem uma área de 350,032 km<sup>2</sup> com cerca de 30.000 habitantes (IBGE, 2014). O qual teve sua emancipação política, desvinculando-se oficialmente do município “mãe” Jacobina, no dia 09 de maio de 1985.

A proposta da pesquisa tem como centralidade questões relacionadas as condições de trabalho docente, visto que a realização de estudos nesse campo temático tem sido um desafio nos últimos anos, uma vez que, os novos avanços tecnológicos, a reestruturação da economia neoliberal, as alterações trabalhistas, têm provocado transformações na educação pública (OLIVEIRA, 2004). De acordo com os estudos de Souza *et al.* (2017a) existe grande escassez de trabalhos no campo acadêmico que investigam escolas rurais. Em Capim Grosso a produção acadêmica que trata da temática condições de trabalho docente nas escolas rurais é inexistente. Tal fato evidencia a necessidade de investigações nessa área e as possíveis contribuições que o trabalho apresentará para o município.

O recorte da problemática do objeto toma como referência análise de estudos desenvolvidos sob coordenação do GRAFHO e do GESTRADO que versam sobre condições de trabalho docente, dentre os quais, destaco as pesquisas desenvolvidas por Souza *et al.* (2017a); Souza *et al.* (2017b), Souza *et al.* (2017c), Souza *et al.* (2017d), livros que fazem parte de uma série de cadernos temáticos e roteiros didáticos, como ações da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” que é realizada também pelo GRAFHO.

As obras mencionadas tratam, respectivamente, das escolas rurais, suas diferenças e cotidiano, questões concernentes a multisseriação e condições de trabalho docente. Os cadernos têm como objetivo socializar resultados de investigações sobre questões teórico-metodológicas e de formação, numa perspectiva colaborativa, com vínculo com as classes multisseriadas, as relações que possui com o trabalho docente, como também o cotidiano escolar e as narrativas sobre as vivências pedagógicas, buscando construir ações que possam contribuir para o aprimoramento da educação pública no estado da Bahia.

Tomo também como referência para a construção da problemática a pesquisa de Sousa (2015), texto que, junto com as demais obras produzidas pelo GRAFHO, me fez ter o interesse inicial sobre as condições de trabalho nas escolas rurais. Destaco também o texto de Souza e Sousa (2015), quando analisam questões sobre as condições de trabalho docente de escolas rurais multisseriadas através de informações coletadas por meio de um questionário e de entrevistas narrativas, revelando a precariedade das condições de trabalho docente nas escolas multisseriadas e também as formas com as quais as professoras superam as dificuldades para a realização de seu trabalho.

Ancoro-me também em Oliveira e Vieira (2012), através de pesquisas envolvendo diversas instituições sendo seis federais – UFMG, UFPA – Universidade Federal do Pará, UFG – Universidade Federal de Goiás, UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, UFPR – Universidade Federal do Paraná, e uma estadual, UEM – Universidade Estadual de Maringá, as quais abordam diferentes aspectos relativos às condições de trabalho docente, tendo como foco aspectos concernentes a gestão educacional, a formação inicial e continuada, a organização sindical, o perfil docente e suas condições de trabalho.

Mais algumas das referências que embasam o presente estudo são, Cabral Neto, Oliveira e Vieira (2013) em livro que compila nove textos com pesquisas feitas em sete estados do Brasil: Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Norte e Pará. Essas pesquisas reúnem informações que buscam colocar em evidência a relação entre as mudanças ocorridas no âmbito legal/educacional dos últimos anos do século XX e a sua interferência sobre trabalho docente e a educação básica no Brasil. Duarte e

Oliveira (2014), em texto que aborda as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX no âmbito da educação básica com foco nos sistemas de ensino mineiro e pernambucano, principalmente no que concerne ao salário e os planos de carreira dos professores, relacionado essas questões às condições de trabalho dos mesmos.

Assim, a pesquisa foi construída buscando elucidar o seguinte problema: De que forma as condições de trabalho dos professores das escolas rurais de Capim Grosso se relacionam com suas trajetórias formativas profissionais?

Conseqüentemente, esta questão de pesquisa desdobra-se no seguinte objetivo geral: Analisar condições de trabalho das professoras das escolas rurais de Capim Grosso e suas relações com trajetórias formativas e a legislação Brasileira. O objetivo geral desdobra-se em objetivos específicos, a saber: Conhecer o contexto histórico e social da vida/formação das docentes que atuam nas escolas rurais do município de Capim Grosso, a partir das narrativas (auto)biográficas; Analisar as condições de trabalho das professoras nas escolas rurais de Capim Grosso; e Compreender de que forma as condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso se relacionam com a legislação Brasileira.

Destaco a importância e relevância social, política e acadêmica do presente estudo. Elas se inscrevem, justamente, na baixa produção de pesquisas sobre condições de trabalho de professores em escolas rurais, ao tempo em que busca contribuir para ampliar discussões sobre as condições de trabalho docente, de maneira a aludir elementos que permitam compreender o processo que as envolvem e suas eventuais consequências. Além disso, essa pesquisa poderá servir como base para a elaboração e/ou revisão dos futuros planos municipais de educação e de políticas públicas que possam contribuir com o sistema educacional de Capim Grosso, muito em função da não existência de estudos sobre a temática proposta para o município em questão.

A presente pesquisa é composta por seis capítulos o primeiro, introdutório, quando relato aspectos relacionados a minha trajetória acadêmica-formativa, evidenciando a iminência de realização da pesquisa proposta em Capim Grosso e as primeiras delimitações.

No segundo capítulo apresento o conceito de trabalho docente e condições de trabalho, bem como uma discussão sobre a proletarização e

análise das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação em vigência, assim como de leis que apresentam determinações voltadas para a educação no Brasil, fazendo um apanhado do conteúdo referente às condições de trabalho docente, cruzando informações contidas no Censo Educacional de 2016 e de 2018.

O terceiro capítulo sistematiza levantamento das produções relativas às condições de trabalho docente nas escolas rurais. Também é feita uma análise de leis, decretos e resoluções que versam sobre as diretrizes educacionais das escolas rurais e discussão sobre os pontos nos quais são feitas menções a aspectos que estejam relacionados às condições de trabalho docente nas escolas rurais.

No quarto capítulo apresento o percurso metodológico escolhido para essa investigação, caracterização do estudo, do universo da pesquisa, assim como as colaboradoras e síntese do perfil de suas histórias de vida que são intimamente ligadas a história das escolas selecionadas para fazerem parte desse estudo em Capim Grosso, descrevendo as etapas da produção do *corpus* da pesquisa e proposta de análise, com base em princípios do método (auto)biográfico.

O quinto capítulo caracteriza-se pelo diálogo e protagonismo da investigação com as professoras colaboradoras. A centralidade do capítulo volta-se para a socialização das narrativas e suas relações com as condições de trabalho docente, especialmente, no que se refere à contratação/forma de ingresso na carreira, formação profissional, condições físicas e materiais das escolas, por fim, valorização profissional.

Nas considerações finais, apresento (in)conclusões da pesquisa, espaço onde reafirmo a evidente relação entre a vida e a formação das professoras, as similaridades nos seus percursos desde o início de suas carreiras até a conquista da estabilidade contratual por meio de concurso público, assim como das condições de trabalho muitas vezes desfavoráveis. Além disso, aponto a necessidade de realização de novas pesquisas voltadas para as escolas rurais em Capim Grosso, da mesma forma como vem sendo feito pelo GRAFHO em diferentes territórios de identidade baianos.

**II. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE:  
conceito e legislação**

---

Nesse capítulo discuto conceitos de trabalho docente e condições de trabalho docente, com ênfase na proletarização deste e a atribuição de novas funções aos docentes, a partir das reformas educacionais ocorridas à luz das tendências neoliberais nas últimas décadas do Século XX. Serão abordados também disposições postas na Constituição Federal Brasileira, no que se refere à educação no país e seus reflexos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como uma análise do Plano Nacional de Educação 2014/2024, no que tange às condições de trabalho docente, relacionando-o com o Censo Educacional de 2016 e de 2018, com atenção nas metas do referido Plano foram ou não alcançadas no período proposto.

## **2.1 Trabalho docente e neoliberalismo: conceitos e influência nas políticas educacionais**

Para entender o que é trabalho docente assim como de outros termos que serão utilizados na pesquisa, numa perspectiva contemporânea, busco as definições contidas no dicionário elaborado pelo GESTRADO/UFMG, que dialoga com autores do Brasil e colaboradores internacionais. Por conseguinte, será possível compreender as consequências que vem afetando as políticas educacionais na atualidade, as quais têm reforçado a precarização das condições de trabalho docente de maneira contínua e crescente. Assim, entende-se trabalho docente como sendo:

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas [...] O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (VIEIRA, 2010, p.1).

Dessa forma, temos o trabalho docente como algo que não está relacionado apenas à sala de aula, o que faz com que não seja possível

caracterizá-lo como uma unidade e/ou atividade isolada, mas sim como um conjunto de fatores que envolvem o processo educativo, além de funções sociais que vão além do processo pedagógico, o que agrega a esse trabalho uma complexidade peculiar. Entretanto, é de fundamental importância deixar claro que apesar da extensão e complexidade do que está relacionado às condições de trabalho docente, nesse trabalho me atentarei apenas para alguns dos aspectos que se relacionam com esta vasta temática, os quais configuram-se como eixos temáticos de análise das entrevistas, a saber: a formação profissional; condições físicas/materiais das escolas; forma de ingresso na carreira; e valorização profissional.

Além de ser o ato realizado com a intenção de educar, o trabalho docente, principalmente em contexto de vulnerabilidade social ou em escolas rurais, é agregado por variadas ações. Isso ocorre porque as escolas com as referidas especificidades, por serem, comumente a única agência pública do lugar, assumem a função de estruturas que teriam o papel de garantir o bem-estar das pessoas que nele habitam, como por exemplo, postos de saúde (OLIVEIRA, 2010).

Não é descartável a possibilidade de confundir trabalho docente com função docente, já que essa última, em sua definição, se limita à sala de aula e as ações realizadas nesse e para esse espaço. Dessa forma, as funções docentes perpassam pela:

[...] seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; participação na elaboração do projeto político pedagógico e dos conselhos escolares; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem (SILVA, p. 1, 2010).

Por conseguinte, a depender do contexto na qual a escola está inserida, por exemplo, em áreas rurais, há a imprescindibilidade do(a) docente realizar muito mais do que é caracterizado como sendo a sua função. Existem elementos pessoais, culturais, social e históricos que têm grande influência sobre o trabalho docente, o que implica em instabilidade entre o objeto de trabalho e a suas relações com a sociedade, a escola, aos saberes

pedagógicos, científicos e escolares, assim como o próprio sujeito, por este ter que se adequar ao contexto no qual atua e, por muitas vezes, desempenhar papéis que deveriam ser exercidos por outros agentes públicos (LESSARD, 2009).

Tendo em vista que o (a) docente realiza funções diversas à que seu cargo demanda, não é possível descartar a discussão acerca da proletarização do trabalho docente. Nesse sentido, Contreras (2002) faz alusão a proletarização dos docentes, afirmando que “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho [...]” (p. 33). Essa assertiva é corroborada por Sousa (2015), que nos diz que a categoria dos professores está sofrendo uma transformação, tanto no que se refere às condições de seu trabalho, quanto nas tarefas por eles realizadas. Referindo-se também à proletarização do trabalho docente, Souza (2011) destaca que:

[...] o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no desenvolvimento pessoal/profissional dos professores/professoras e reafirmam um movimento de crise de identidade, de profissionalização e proletarização do trabalho docente, incidindo sobre a “figura” do professor. (p. 214).

Os problemas aos quais o autor se refere são melhor compreendidas graças as investigações feitas sobre a formação e trabalho docente, essas, passaram a ser ainda mais indispensáveis por conta das mudanças impostas ao ofício dos professores a partir dos anos de 1990. Castro e Brito (2013) assinalam que o trabalho docente passou por significativas mudanças no início dos anos 90 do século XX, para que o sistema escolar se assentasse a um tipo de modelo neoliberal de regulação, difundido em várias partes do mundo. Isso se deu a partir de diversas políticas que visavam reformar os sistemas de ensino da época, como nos explica Oliveira e Maúes (2012):

A partir de então, os professores se tornaram alvo das políticas de inspiração neoliberal, mediante surgimento de diretrizes, programas e ações orientadas para a regulação e o controle profissional por meio de aferição e remuneração por desempenho, bem como a definição de competências e de certificações profissionais. (OLIVEIRA e MAÚES, 2012, p. 67).

Essa ideia é discutida também por Oliveira (2007), quando apresenta as novas atribuições estabelecidas aos professores, que diante das diversas funções assumidas pela escola pública, tem que desempenhar papéis que não são produto de sua formação, sendo esses profissionais obrigados a executarem funções de assistente social, psicólogo, técnico de informática, entre outras.

Para Tenti Fanfani (2005), as modificações ocorridas no trabalho docente podem ser descritas em algumas proposições, a primeira é que elas fazem com que a docência passe a ser um trabalho que está em constante desenvolvimento quantitativo, caracterizando-se por uma expansão ininterrupta de atribuições, paralelo a isso está a escassez nas oportunidades da ascensão na carreira, instabilidade empregatícia e o grande controle administrativo na realização do trabalho.

Outra proposição sistematizada por Tenti Fafani (2005) é a de que o trabalho docente está em crescente heterogeneidade, isso significa que, graças a inovações tecnológicas, que têm efeito sobre as questões pedagógicas, por exemplo, são crescentes os graus de desigualdade entre os docentes no que se refere as condições de trabalho. A esses fatores se soma a degradação das recompensas materiais e simbólicas dos docentes, em pontos como decadência dos salários em relação às funções exercidas e a consequências negativas no plano subjetivo que resultam em desapontamento e insatisfação.

Segundo Castro e Brito (2013), a escola foi obrigada a se reorganizar e como resultado “novas funções surgiram, conseqüentemente outras desapareceram; novos métodos e instrumentos passaram a fazer parte do trabalho docente; a gestão ganhou maior autonomia na tomada das decisões” (2013, p.128) Assim, o professor é entendido, cada vez mais, como um trabalhador que presta serviço técnico, instrumental, burocrático e isso tem surgido como barreira para esse profissional realizar o objetivo real da escola, que é a produção e socialização sistemática do conhecimento, assim como a formação de cidadãos autônomos, com consciência e criticidade. Por conseguinte, perde-se o sentido na função tradicional do educador, na medida em que a atuação docente adquire características de ofícios codificados e controlados

A profissão docente, de acordo com Noronha *et al.*, (2008), é essencial para o desenvolvimento social, entretanto, paralelo à sua importância, estão as precárias condições de trabalho e a baixa remuneração nos diversos níveis e redes de ensino, o que deixa em evidência o não reconhecimento do trabalho docente.

Para Nóvoa (1995), os docentes “[...] são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores [...]” (p. 17). Podemos entender com isso que o trabalho do professor é dotado de particularidade, por ter como produto o conhecimento ou o saber, diferenciando-se daqueles que são prioritariamente voltados para produção e consumo.

Nesse sentido, o trabalho docente é entendido por Landini (2008) como aquele que “[...] tem como pressuposto a ação voltada a conduções dos processos de ensino com a finalidade de proporcionar aos alunos a apropriação, assimilação e generalização do conhecimento científico [...]” (p. 127).

Caldas (2007) compreende que as condições de trabalho docente são derivadas de um compilado de recursos que viabiliza melhores circunstâncias para a execução do trabalho educativo, envolvendo tanto os materiais didáticos e infraestrutura das escolas, quanto o serviço de apoio à escola e aos professores. Para Oliveira e Vieira (2013) as condições de trabalho docente são designadas por um conjunto de recursos que tornam viáveis a execução do trabalho e que envolve fatores que vão desde as instalações físicas e os materiais disponibilizados aos docentes até as maneiras de contratação, salário e estabilidade. Sendo assim,

[...] as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. 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) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1).

Dessa forma, discutir as condições de trabalho docente na contemporaneidade, perpassa também pela necessidade de análise da legislação vigente no Brasil, uma vez que as determinações quanto ao salário e planos de carreira, por exemplo, são prescritas nas diretrizes legais existentes no país. Para tanto, tomarei como foco a análise da Constituição Federal do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao tomar como objeto a análise da legislação relativa ao trabalho docente no Brasil e as garantias legais que o amparam, objetivo sistematizar, a partir de estudos realizados por Oliveira (2004), Murillo e Román (2012), Gurgel (2012), e Souza e Sousa (2015), contrapontos entre o que está garantido em lei e proposto no PNE e resultados de estudos empíricos, afim de analisar se de fato as determinações legais estão sendo cumpridas na prática.

## **2.2 Condições de trabalho docente na constituição brasileira e seus reflexos na LDB**

Sabendo da riqueza histórica do Brasil e, por conseguinte, da docência no referido país, situarei breve histórico das reformas educacionais ocorridas pós-constituição de 1988, ao tomar como referência documentos legais, tendo em vista que nesse período as influências neoliberais afetaram diretamente a reconstrução das políticas e práticas educacionais brasileiras.

Em sua versão atualizada no ano de 2017 e publicada em 2018, a Constituição Federativa do Brasil (CFB), no Capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, merece nossa atenção. No que se refere à atividade e as garantias direcionadas aos docentes, o Artigo 206, está escrito que:

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.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 2018).

Apesar de existir o princípio que garante a valorização dos profissionais e estabelece a forma de contratação, como devendo ser feita exclusivamente por concurso público, é apontado por estudos realizados por Oliveira (2004) que ocorre exatamente o oposto, visto que os pontos referentes às relações de emprego tem sido precarizadas no âmbito do trabalho docente. Isso é notado por conta do aumento do número de contratos temporários nas instituições de ensino públicas, podendo chegar em alguns estados a um montante que corresponde ao de professores efetivos, sendo agravado pela inexistência de um piso salarial nacional e de planos de carreira.

Essas informações são corroboradas por Murillo e Román (2012) que expõem em seu estudo que 69,9% da contratação de professores no Brasil entre os anos de 2006 e 2009 era por tempo indefinido, ou seja, não era realizada por meio de concurso público. Os autores apontam ainda que, no referido período, 54,9% dos professores exerciam outra atividade profissional além da docência. Esses fatos apresentados, além de ferirem a Constituição, certamente contribuem com a precarização das condições de trabalho desses profissionais, bem como dos serviços por ele prestados.

Tais práticas ferem também o Artigo 60 da Constituição, que estabelece o prazo de 14 (quatorze) anos, a partir da promulgação da lei, para que estados e municípios aportem parte de seus recursos para a “[...] manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação [...]” (BRASIL, 2018, p. 204).

Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, um projeto referente às diretrizes e bases nacionais de educação foi apresentado pelo, então, deputado Octávio Elísio (MONTEIRO *et al.*, 2011). O referido documento foi elaborado para atender às demandas geradas pela reestruturação da sociedade brasileira, propondo a ampliação dos recursos para o sistema público de educação (CERQUEIRA *et al.* 2009).

Após emendas serem anexadas ao projeto original foram feitas negociações para que um modelo democrático fosse aplicado às escolas públicas, visando à ampliação da abrangência do sistema de educação pública, progressos no currículo do ensino médio e a regulamentação da educação infantil. Houve também a audiências públicas nas quais muitas instituições

privadas se opuseram a pontos da proposta de lei e essas tinham o apoio de alguns parlamentares (CERQUEIRA *et al.* 2009).

Os referidos debates deram origem a duas versões do projeto, a primeira em nome de Octávio Elísio e a segunda atribuída à Darcy Ribeiro. Perante os conflitos de conceitos em relação à criação e aprovação da nova LDB o Senado elaborou o Parecer n. 72/96 com base no projeto inicial. Este foi mantido sob análise e discussão até a sua aprovação, com isso, foi promulgada no dia 10 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MONTEIRO *et al.* 2011).

A LDB determina as medidas a serem tomadas para os reajustes, melhoria e universalização do sistema educacional brasileiro. Desde, então, foram feitas diversas atualizações na referida Lei, a última versão publicada é datada do ano de 2017, versão esta que utilizarei para a análise.

No que diz respeito às medidas, que estão ligadas às condições de trabalho docente, destaca-se o Título VI que aborda as ações direcionadas aos profissionais da educação. Em seu Artigo 67, é dito que:

Os sistemas de ensino promoverão 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, 2017a. p, 41).

Nota-se que há como predisposto para sua criação, o embasamento na Constituição Federal de 1988. Porém, assim como a CFB, a LDB está sendo ferida em alguns aspectos de vital importância para a melhoria das condições de trabalho dos professores, discorrerei sobre eles no decorrer desse capítulo.

Um dos pontos que estão relacionados as condições de trabalho e que é apontado na LDB é a valorização profissional, esta, deve ser promovida pelos

sistemas de ensino, reafirmo com base nos estudos de Oliveira (2004) e Murillo e Román (2012), que essa valorização não está sendo posta em prática.

Um dos fatores que comprovam a precariedade na valorização profissional é apontado por André (2015), que afirma que a insatisfação, no que tange ao reconhecimento e valorização profissional, está causando a evasão de docentes<sup>3</sup> para instituições privadas. Tal fato evidencia o descaso no tratamento dos professores, o que dificulta a prestação de bons serviços.

A mesma autora diz ainda que o número de evasão dos professores é maior entre aqueles com melhores qualificações e enfatiza a necessidade de elaboração de políticas que garantam um ambiente profissional que favoreça a permanência dos docentes competentes na profissão.

Tratando-se do ingresso na carreira docente como sendo feita exclusivamente através de concurso público, já vimos em dados citados anteriormente que isso não acontece na prática, apesar de essa norma constar também na Constituição Federal.

Esse acontecimento é problematizado também por Souza e Sousa (2015) que versa sobre as condições de trabalho docente de professores de classes multisseriadas do Território Baixo Sul baiano em sua investigação e que tiveram como sujeitos da pesquisa 118 docentes. Evidenciam os autores que a maioria dos profissionais “tem contrato temporário, sem direitos trabalhistas garantidos, tais como férias, décimo terceiro salário, aposentadoria e outros” (p. 395).

Uma vez que não é obedecida a determinação da forma de ingresso, os incisos II a V são inviabilizados, considerando-se que o aperfeiçoamento continuado, piso salarial e progressão na função, com base na titulação, são benefícios garantidos somente a quem é contratado por meio de concurso público.

Gurgel (2012) destaca que o aumento das contratações temporárias, a falta de incentivo à formação continuada; as jornadas de trabalho múltiplas as quais os professores precisam se submeter; o aumento das atribuições dadas aos docentes sem compensação da remuneração; inferioridade no rendimento

---

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento dessa questão, consultar o trabalho de Santos (2009).

em relação a outros profissionais com mesma formação, entre outros fatores, contribui para a precarização do trabalho docente.

O não atendimento dos referidos pontos podem, indubitavelmente, desestimular a prática docente e estão totalmente conectados ao inciso VI do mesmo documento, uma vez que esses aspectos impactam diretamente nas condições de trabalho docente, tornando-as inadequadas. Nesse sentido, Hypolito (2012) afirma que a negligência em relação às condições de trabalho docente tem acarretado o aumento da precarização dos serviços. Essa precarização envolve as condições dos materiais de trabalho no que se refere aos aspectos físicos, ou seja, salas de aula, prédios, ginásios etc. mas também está relacionada a outros fatores como como número de alunos por turma, acervo bibliográfico etc.; e de pessoal, que corresponde a quantidade de professores.

O autor cita ainda as condições subjetivas de trabalho como sendo um dos elementos que são precarizados se referindo ao tempo usado para a elaboração de atividades, pressão emocional, assim como o reconhecimento e a valorização profissional. Um dos fatores que está relacionado à precariedade das condições de trabalho é a formação e carreira docente, isso se refere aos tipos de contratação do profissional, a maneira como o docente ingressa na carreira, perspectiva de progressão, entre outros. Há também a questão salarial que é precarizada e, todos esses estão relacionados à insatisfação e falta de reconhecimento do trabalho docente, o que afeta profundamente o trabalho docente e as escolas (HYPOLITO, 2012).

Visto isso, farei apontamentos sobre o Plano Nacional de Educação com vigência entre os anos de 2014 e 2024 a fim de identificar as medidas propostas para a promoção da melhoria das condições de trabalho docente.

### **2.3 Condições de trabalho docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

Outro documento que merece destaque, no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro e às condições de trabalho docente, é o Plano Nacional de Educação (PNE). Ele foi elaborado por determinação da CFB e pela LDB. Sua primeira versão, após a Constituição Federal esteve em vigência entre os

anos de 2001 a 2010 e atualmente o que está em vigor, corresponde às metas a serem alcançadas entre os anos de 2014 a 2024.

Após tramitar em torno de diversas discussões no Congresso Nacional, o PNE que deveria ser promulgado em 2010 e posto em vigência a partir de então, foi concluído apenas em 03 de junho de 2014 e aprovado por meio da Lei n. 13.005 de 25 de junho do mesmo ano (BRASIL, 2014). As discussões foram realizadas em duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e teve o envolvimento de diversos educadores, pais, estudantes, sindicalistas, representantes de comunidades e de outras esferas sociais. Porém, mesmo tendo as participações mencionadas, o texto do PNE sofreu várias mudanças em todo o processo de elaboração e no texto final (HYPOLITO, 2015).

As alterações publicadas no texto final do PNE foram adicionadas para servir a interesses que sequer surgiram nas conferências, e foram inseridas por deputados sob influência de *lobbies* privatistas e conservadores que estabelecem, de certa forma, a submissão de escolas públicas ao mercado para que dessa forma possa ser garantida as pretensões deste nas políticas educacionais (HYPOLITO, 2015).

No último PNE, há uma paradoxalidade destacada por Hypolito (2015), quando afirma que existe uma ambiguidade em alguns temas e a incompletude em outros. Como exemplo tempo por um lado do plano que define o aumento do investimento direcionado à educação e por outro, medidas que priorizam políticas privatistas em detrimento do investimento na educação pública de maneira integral.

É inegável a existência da precarização do trabalho docente que atua, majoritariamente, em escolas que se encontram em péssimas condições físicas e materiais, o que demanda um investimento massivo para que seja possível a alteração desse cenário. Para que seja alcançado um padrão de qualidade nas escolas públicas é preciso que seja direcionado grande investimento:

[...] tanto em termos de prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como em termos 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. 522).

Entre as diretrizes do PNE estabelecidas pela Lei 13.005, concentrarei atenção no inciso IX do Art. 2º que aponta como norma a “valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, p. 43). Na versão final do PNE foram estabelecidas 20 metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes à sua publicação, bem como estratégias para que isso ocorra (BRASIL, 2014).

Apesar do referido documento não haver nenhuma meta explicitamente direcionada às condições de trabalho docente fazendo uso desse termo, elas estão pulverizadas em algumas das metas e estratégias contidas no PNE. Como exemplo, temos a meta 07 que visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 61).

Entendo que a qualidade da educação dar-se-á em grande parte, de maneira proporcional às condições de trabalho as quais os professores são submetidos, e para isso, é imprescindível que as leis que tratam dessa temática sejam postas em prática. Sobre essa questão, a estratégia 7.5 da meta citada acima diz que:

Formatizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (BRASIL, 2014, p. 62).

Evidencio com base nessa estratégia, que há o amparo legal para que medidas de vital importância sejam tomadas. Entre os elementos citados na estratégia 7.5, a melhoria e expansão da infraestrutura escolar e a ampliação dos recursos pedagógicos estão intimamente ligadas às condições de trabalho docente.

Para verificar se as metas do PNE foram cumpridas, realizei, no início dessa investigação, uma análise do Censo Escolar feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC) de 2016 publicado em 2017 e que traz informações acerca da infraestrutura e outros aspectos que envolvem o sistema educacional brasileiro.

No decorrer do meu Mestrado, outro censo foi feito em 2018 e publicado em 2019, portanto, farei uso de ambos para ter um panorama ampliado acerca das mudanças, ou não, oriundas da implantação do PNE 2014-2024 na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental, que é o nível de ensino ofertado nas escolas onde as docentes colaboradoras dessa pesquisa atuam. Além disso, curiosamente o Censo de 2018 só traz informações especificamente relacionadas às escolas rurais no que diz respeito às matrículas, que são feitas em massiva maioria em âmbito municipal, o que me faz usar dados de 2016 que expõe números específicos das escolas rurais fazendo a devida determinação do que é feito em âmbito urbano e rural no que tange às questões educacionais.

O Censo realizado em 2016 aponta que 96,3% das 114,7 mil escolas de Educação Básica municipais – somadas às estaduais totalizavam 186,1 mil - que existem no Brasil possuíam abastecimento de água, mas somente 72% eram oriundos da rede pública. O número de escolas que não tinham abastecimento de água era 4.240 o que correspondia a 3,7% das escolas. Outro ponto referente à infraestrutura que é mencionado no Censo de 2016 é a existência de bibliotecas e/ou salas de leitura, nesse aspecto 49,2% das escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental possuíam esses espaços, esse percentual era de 35,3% em 2008 (BRASIL, 2017b).

No Censo de 2018 consta a existência de 181.939 mil escolas no Brasil, o que evidencia que ocorreu o fechamento de 4.161 escolas. Destas, 60,6% são municipais, o que corresponde ao total de 110.225 escolas, o que nos deixa claro também que a maioria das escolas que foram fechadas são municipais. Além desses adendos, no que diz respeito à infraestrutura, é apontado nesse último censo que somente 40,1% das escolas da rede municipal possuem biblioteca e/ou sala de leitura (BRASIL, 2019) o que evidencia uma redução de quase 10% no número desses espaços entre os anos de 2016 e 2018.

Isso pode ser relacionado à ascensão do uso de tecnologias, entretanto, o Censo de 2018 mostra que laboratórios de informática podem ser encontrados em somente 35% das escolas da rede municipal que ofertam o ensino fundamental, e apenas 55,9% das escolas têm acesso à internet (BRASIL, 2019).

Em 2016, os municípios detinham a responsabilidade de 98% das 44,9 mil escolas rurais do Brasil (BRASIL, 2017b), em 2018 esse número saltou para 98,9% (BRASIL, 2019). Em 2016, as escolas rurais correspondiam a 33,9% de todas as escolas do país, e notoriamente, os problemas de infraestrutura nessas escolas são piores se comparados às urbanas. Isso é percebido nas informações contidas no Censo 2016 onde é evidenciado que das escolas rurais “7,4% não possuem energia elétrica, 12,7% não tem esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água” (BRASIL, 2017b, p. 6). Ainda, de acordo com o mesmo documento, “na zona urbana, apenas seis escolas não possuem energia elétrica, 0,2% não têm esgoto sanitário e 0,2% não têm abastecimento de água” (p. 6). No Censo de 2018 as informações sobre esses pontos são divididas em regiões do Brasil e não evidenciam somente uma estimativa por cada região e fazem referência apenas a escolas do Ensino Médio, no Nordeste o percentual de escolas com abastecimento de água varia entre 40,1 a 60%, o não me fornece um dado para fins comparativos, mas, deixa evidente que, em algumas partes do Nordeste ainda há escassez de água nas escolas públicas.

Os problemas de estrutura física das escolas brasileiras impactam diretamente nas condições de trabalho dos professores, o que inviabiliza uma prática educativa condizente com a real necessidade dos alunos, impedindo que se garanta uma educação de qualidade para todos. Essa situação ganha outra configuração, no que se referente às escolas rurais, por considerar as condições físicas, deslocamentos e as condições de trabalho a que estão submetidos os professores.

Outras metas contidas no PNE que são relacionados às condições de trabalho docente são as de número 15, 16, 17 e 18. Elas têm como foco, respectivamente, a “formação continuada, formação inicial, salário dos professores, plano de carreira docente e equiparação salarial com o rendimento médio dos profissionais de outras áreas e de mesma escolaridade” (SILVA, *et al.* 2018 p.106). Na meta de número 15 é objetivado:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do

*caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78). Grifo próprio.

Essa meta não foi alcançada, pois, quando observado os dados do Censo Escolar realizado pelo INEP e MEC em 2016, 7,2% das 181,1 mil escolas de Educação Básica do Brasil possui apenas 1 docente, o que deixa evidente que, muitos docentes são incumbidos de lecionar em disciplinas que não são específicas de sua formação. É destacado que essa característica está relacionada apenas às escolas rurais, essas, correspondem a 33,9% das escolas públicas de Educação Básica do país (BRASIL, 2017b).

Novamente no Censo de 2018 não são apresentados números específicos de quantidade de docentes por nível de ensino e, principalmente em escolas rurais, fato esse que me deixa intrigado e cogitando a possibilidade dessa falta de informações ser algo intencional, mas, sigamos. Nesse Censo foram contabilizados 2,2 milhões de professores e professoras na Educação Básica, entre esses, 62,9% (1.400,716) atuam no Ensino Fundamental e foi destacado que o número de docentes nos anos finais dessa etapa de ensino é historicamente maior, mas, que ocorreu um acréscimo de 5,1% no número de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019).

Na meta 16 é estabelecido que até o último ano de vigência do atual PNE, 2024, pretende-se:

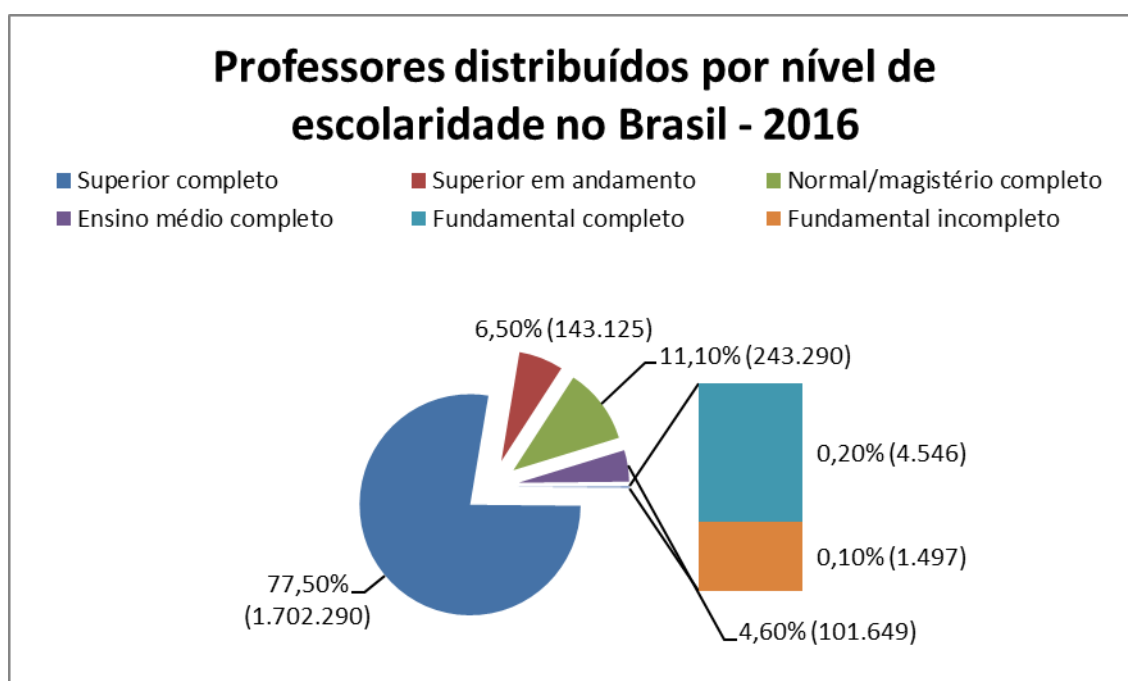
Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores de educação básica, [...] e garantir a todos (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

Para que essa meta seja alcançada até 2024, é necessário que em torno de 1.1 milhões de profissionais concluam um curso de pós-graduação, considerando que existem cerca de 2,2 milhões de professores no Brasil (BRASIL, 2017b). Não é especificado se o curso deverá ser *lato* ou *stricto sensu*, o que nos leva a crer que ambas as formações estão inseridas na meta.

De acordo com o Censo de 2016, do total de professores que trabalham na Educação Básica 77,5% possuíam nível superior completo. Entre os

professores com graduação, 90,0% são licenciados (BRASIL, 2017b). Não é mencionado, entretanto, a quantidade de professores que já possuíam formação específica na data da promulgação do PNE, o que dificulta a interpretação no que se refere ao alcance ou não dessa meta. O gráfico 01 apresenta informações percentuais acerca do nível de escolaridade dos professores no ano de 2016.

**Gráfico 01: Distribuição dos docentes do país por nível de escolaridade**



Elaborado com base em informações contidas no Censo Escolar 2016 – Autoria própria (2020)

O gráfico evidencia que um número significativo de professores ainda não possui nível superior, totalizando 494.107 o que corresponde a cerca de 22,5% dos professores que atuam no país. Esses dados também comprovam que a meta de número 15 ainda não havia sido alcançada.

O Censo de 2018 mostra que houve alterações percentuais em alguns pontos mencionados no Gráfico 01, mesmo assim, o não cumprimento da meta de número 15 persiste.

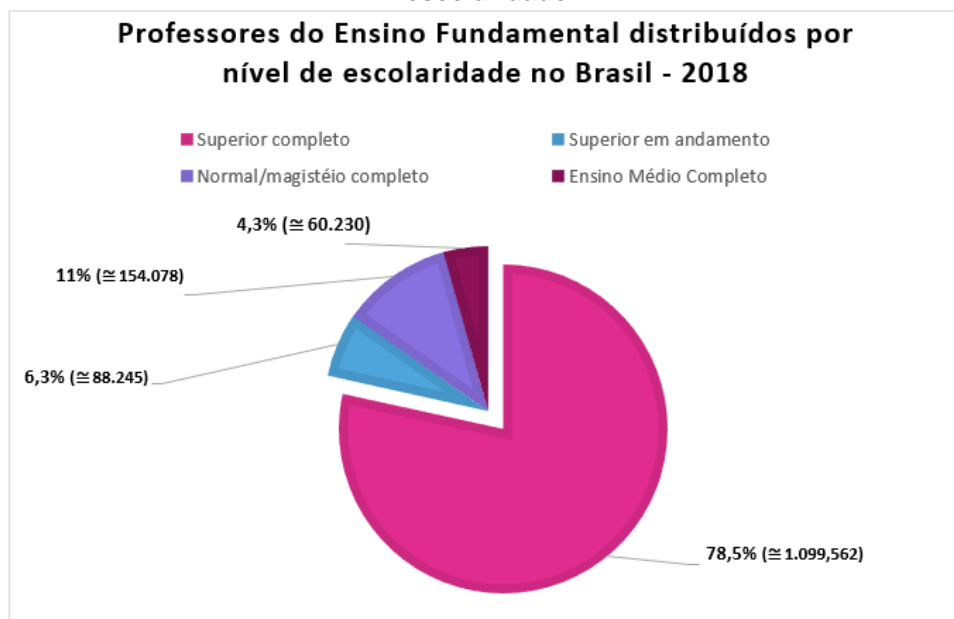
Quando toca no assunto da formação, o Censo 2018 divide as informações sobre os professores de ensino infantil, fundamental e médio, realizando um apanhado de todo o cenário nacional apenas no que se refere à pós-graduação e a formação continuada, não especificando também qual

formação continuada se refere. Ao fazer referência à docentes que possuem pós-graduação no Brasil, o Censo 2018 mostra que entre os anos de 2016 e 2018 ocorreu um acréscimo de 2,6% saltando de 34,6 para 37,2%. Esse acréscimo mostra que o cumprimento da meta de número 16 está próximo, faltando somente 12,8% dos docentes concluírem a pós-graduação para que os 50% estabelecidos na meta sejam alcançados. Entretanto, pelo fato de existir a possibilidade de que maior parte desse crescimento de docentes com pós-graduação ser advindo de professores que já possuíam nível superior no censo de 2016 e não existirem informações precisas sobre o nível de formação de todos os docentes no cenário nacional, não há como fazer uma interpretação mais profunda sobre esses dados. Sobre a questão da formação contida no PNE, Hypolito (2015, p. 528) destaca a seguinte observação:

É certo que esse tipo de programa não será apresentado para a formação docente no Brasil, tão defasada e frágil, mas mostra uma tendência do gerencialismo para a compreensão de como deve ser a formação docente. Isso pode ter influência para dois aspectos importantes da formação, pelo menos. Um é enfraquecer a formação inicial nas faculdades de educação e nas universidades. Outro, decorrente deste, é demonstrar que o importante para ensinar é a prática. Portanto, a formação inicial e continuada pode ser realizada em centros apropriados para isso, que não são as universidades.

Essa brilhante observação feita por Hypolito (2015) leva a compreensão de que os interesses postos no PNE 2014-2024, aparentemente, transpassam os limites dos setores públicos e buscam o favorecimento na atuação de espaços exteriores à universidade. O gráfico 02 foi construído para ilustrar o nível de formação especificamente de professores do Ensino Fundamental no Brasil. Após observar algumas incongruências existentes nos dados disponíveis no PNE, as observações de Hypolito tornam-se ainda mais incisivas quando a relacionamos com o cenário macro da educação no Brasil.

**Gráfico 02: Distribuição dos docentes do Ensino Fundamental do país por nível de escolaridade**



Elaborado com base em informações contidas no Censo Escolar 2018 – Autoria própria (2020)

No gráfico 02 acrescentei as porcentagens exatamente como consta no documento do Censo 2018 disponível no site do INEP, curiosamente, o total da soma das porcentagens ultrapassa os 100% de docentes que atuam no Ensino Fundamental e atinge o número de 1.402,115 docentes, portanto, 1.399 professores a mais do que o número indicado no mesmo documento. Essa falha causa estranheza, o que pode levar a considerar até mesmo que as informações postas no documento são, possivelmente, inverídicas ou no mínimo inconsistentes. Mas, também pode ter sido um erro humano, o que pode causar falhas na interpretação e/ou até mesmo no encaminhamento de recursos para fomentar a formação dos docentes no Brasil.

Outra das metas que está de alguma forma ligada às condições de trabalho docente é a de número 17, quando estabelece que:

Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 81).

A valorização profissional é uma das bases para a boa execução de um ofício e o não cumprimento dessa meta compromete a boa execução do trabalho docente. De acordo com Grochoska (2015), a valorização do professor é efetivada com base em três pontos “formação, condições de trabalho e remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador” (p. 28). Sobre a questão do rendimento/salário dos docentes, Gurgel (2012) diz que “as políticas públicas de financiamento da educação têm aprofundado a precarização do trabalho docente” (p. 170). Uma das estratégias para alcançar a meta 17 é a implementação de planos de carreira para os docentes da rede pública. Algo facilmente percebido no PNE é a repetição de pontos como o da formação, quando a isso, Hypolito (2015, p. 526) diz que “é obvio que há necessidades específicas que precisam ser atendidas e muitas por meio de formação continuada” e continua: “todavia, este tema é muito recorrente no plano, chega a ser repetitivo, para não dizer, neurótico”.

O plano de carreira é citado também na meta seguinte, a de número 18 onde é afirmado que se deve:

Assegurar, no prazo de dois anos, 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 (BRASIL, 2014, p. 82).

Entendo o plano de carreira como sendo fator de grande relevância para a escolha de uma profissão. Levando em consideração a importância da atuação dos professores para o desenvolvimento de qualquer sociedade, eu me pergunto o porquê de não ter sido garantido o plano de carreira para todos os docentes antes? A quais interesses atende a inexistência do plano de carreira dos docentes?

Em pesquisa realizada por Souza e Sousa (2015) é afirmado que 37% dos 118 docentes entrevistados em um de seus estudos possuem plano de carreira e de salários, 48% não possuem esse benefício e 15% não informaram. Ainda, de acordo com os autores, isso possivelmente, ocorre pelo

fato de os docentes não terem conhecimento acerca da existência desses planos.

Aproprio-me dos apontamentos de Gurgel (2012), que menciona a procura pelo bem-estar na realização do trabalho docente como sendo algo constantemente contrariada por tensões diversas oriundas da precariedade de sua situação. O principal ponto de impedimento do bem-estar da profissão docente é o da instabilidade da carreira, sendo essa uma dura realidade para os professores, principalmente os jovens com contratos temporários.

Percebo que os fatores aludidos são importantes na viabilização da melhoria das condições de trabalho docente. Evidencia-se que o PNE apresenta metas e estratégias relacionados à infraestrutura, formação continuada e em nível de pós-graduação, formação específica para a área de atuação, valorização profissional, recursos pedagógicos, planos de carreira e equiparação de rendimento em relação a outros profissionais com a mesma formação.

Considero que esses são pontos vitais, porém percebo também que alguns desses objetivos ainda não foram alcançados, tendo até mesmo o seu prazo de execução já expirado. Diante disso tudo, um elemento que merece grande destaque e que certamente dificultará a aplicabilidade e consecução das metas estabelecidas no PNE 2014-2024 é a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 241/2016, criada pelo presidente ilegítimo Michel Temer, instituindo o Novo Regime Fiscal e que foi aprovada em outubro do referido ano.

Esse documento estabelece a “fixação de limites para expansão da despesa primária” (BRASIL, 2016, p. 2) por um período de 20 anos, ou seja, até 2036. A PEC prevê também que no ano de 2017 será fixado:

Limite equivalente à despesa primária paga em 2016, corrigida pela inflação medida pelo IPCA<sup>4</sup> verificada neste exercício; para os exercícios seguintes, o limite corresponderá ao verificado no ano anterior, atualizado pela inflação também do ano antecedente (BRASIL, 2016, p. 2).

---

<sup>4</sup> Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

Isso significa que os gastos com educação foram congelados no patamar existente em 2017 (ROSSI; DWECK, 2016). Essa medida, certamente, irá dificultar ainda mais que as referidas metas do PNE sejam alcançadas, o que afeta diretamente nas condições de trabalho às quais os docentes são submetidos.

As medidas estabelecidas pela PEC 241 só poderão ser revistas 10 anos após a sua aprovação, essa determinação é encontrada no Art. 102 § 7º que “estabelece possibilidade de revisão do método de correção das despesas primárias, por lei de iniciativa do Presidente da República, para vigorar a partir do décimo ano de vigência do Regime” (BRASIL, 2016).

Conforme o Censo Escolar 2017 existe 2,2 milhões<sup>5</sup> de professores atuando na Educação Básica. Os professores que trabalham em apenas uma escola totalizam 78,3% do total, o que corresponde a 1.718,685 profissionais. Ainda no mesmo documento consta que 21,7% dos docentes, 477.712 atuam em duas ou mais escolas (BRASIL, 2017b). Portanto, o número de docentes que tem suas condições de trabalho desfavoráveis é grande, principalmente os que trabalham nas escolas rurais.

Cabe salientar que esses dados correspondem a professores de escolas públicas e privadas, não sendo explicitado no documento o exato número de professores da rede pública que trabalham em mais de uma instituição de ensino. Dos 2,2 milhões de docentes, 75,6% trabalham apenas na rede pública, 20,6 apenas na rede privada e 3,8% atuam em ambas as redes (BRASIL, 2017b).

Com base nessas informações, percebo que o número de professores cujas condições de trabalho são desfavoráveis à prática docente, o que evidencia que o esforço para que essa realidade seja alterada possivelmente é muito maior do que o previsto nas leis aqui apresentadas.

Ser professor é uma tarefa de extrema complexidade. Um agravante para a dificuldade de exercício dessa função é a evidente precariedade das condições de trabalho as quais esses profissionais são submetidos.

---

<sup>5</sup> É possível que esse número tenha se alterado haja vista que o último Censo ocorreu apenas em 2016, há dois anos, e foi publicado em 2017. Não encontramos dados atualizados relativos a esse quantitativo de docentes.

Percebo, portanto, que a reestruturação do sistema educacional brasileiro se deu por forte influência neoliberal, tal acontecimento afetou grandemente as condições de trabalho docente. Essa influência fez com que a categoria de professores sofresse uma transformação tanto no que se refere às condições de seu trabalho quanto nas tarefas por eles realizadas. Com a reestruturação do sistema, os docentes passaram a ter que desempenhar papéis que não são produto de sua formação, sendo obrigados a executar funções de assistente social, psicólogo, técnicos de informática, entre outras.

Foi possível notar também que desde a Constituição Federal de 1988 há o amparo legal no que concerne a aspectos que influenciam as condições de trabalho docente. Entretanto, vimos que muitas determinações legais não foram atendidas mesmo tendo passado muitos anos desde a promulgação de duas das leis citadas, a LDB e a CFB.

Um bom professor sem condições de trabalho adequadas, no que diz respeito à salubridade do ambiente, recursos pedagógicos, salário digno, reconhecimento e valorização profissional etc., tem, por consequência, sua prática afetada negativamente. Dessa forma, percebo que ainda há muito que ser feito para que as devidas mudanças no cenário educacional brasileiro sejam concretizadas.

Diante disso, fica evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as condições de trabalho sejam dignas a todos os professores e professoras. Enfatizo, também, que além de beneficiar o professor, quando as condições de trabalho na qual esse profissional atua são satisfatórias, a possibilidade de melhoria em diversos aspectos da sociedade é amplamente aumentada, tendo em vista que grande parcela das melhorias sociais é, incontestavelmente, oriunda da educação.

No próximo capítulo objetivo analisar questões relacionadas as condições de trabalho docente, com foco nas escolas rurais, ao tomar como base disposições legais e estado da arte sobre escolas rurais.

**III. TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS:  
conceitos, produção acadêmica contemporânea e legislação**

---

Apresento neste capítulo uma síntese das produções relativas às condições de trabalho docente nas escolas rurais. Também será feita uma análise de leis, decretos e resoluções que versam sobre as diretrizes educacionais das escolas rurais, discutindo pontos nos quais são feitas menções a aspectos que estejam relacionados às condições de trabalho docente nas escolas rurais.

### **3.1 Conceito, produção acadêmica e legislação voltada para as escolas Rurais**

Para compreender o trabalho docente nas escolas rurais faz-se importante antes conceituá-las. Assim, para Souza et al. (2017a) “falar de rural não significa referir-se apenas a um espaço geográfico, mas as relações que são desenvolvidas nesse espaço a partir de vários elementos, como pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos e subjetividades” (p. 25). Dessa forma, o rural não é um espaço marginalizado, inferior ou dependente da cidade.

Em relação à produção acadêmica que trata de aspectos específicos das escolas rurais, como, por exemplo, as condições de trabalho docente de professores dessas escolas, percebo que há uma lacuna nesse sentido. Essa assertiva é corroborada por Souza *et al.* (2017a), quando afirmam que:

A problemática da educação rural, da formação de professores e do trabalho docente nesses espaços, do ponto de vista nacional e estadual, é ainda insuficiente e pouco estudada/pensada no âmbito da academia, dos governos e dos sujeitos envolvidos nesse processo (p. 28).

Para confirmar essa afirmação, efetuei uma pesquisa no Banco de teses e dissertações da Capes, estipulando um recorte temporal que vai do ano 2008 a 2018. Realizei a busca fazendo uso dos descritores “condições de trabalho docente” e “zona rural” e delimitar a área do conhecimento “Educação”, com isso foram encontrados 247 registros, destes, 191 são Dissertações de Mestrado e 41 Teses de Doutorado.

Após a leitura dos títulos das pesquisas, 27 delas apresentavam aderência com o levantamento realizado. Posteriormente a leitura dos resumos, apenas 02 estudos apresentavam plena aderência as discussões sobre condições de trabalho docente em escolas rurais. Ambos são Dissertações de Mestrado. Uma delas defendida em 2010, por Lúcia Gracia Ferreira, intitulada de “Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas” e outra defendida em 2015 por Rosiane Costa de Sousa, intitulada de “Professoras de Classes Multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano”. Ambas investigações foram realizadas no âmbito do GRAFHO e são vinculadas à projetos de pesquisa sobre a temática da temática do presente estudo.

O trabalho de Ferreira (2010) não tem como foco as condições de trabalho docente, entretanto, aponta como resultados mais significativos alguns aspectos inerentes às referidas condições como, por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelas docentes para desenvolverem a prática educativa no contexto rural.

Já o estudo realizado por Sousa (2015), evidencia, desde o título, que um dos focos da pesquisa é as condições de trabalho docente em classes multisseriadas em escolas rurais do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. A pesquisa aponta diversos fatores que implicam diretamente nas condições de trabalho dos docentes como: formação, remuneração, formas de contratação, condições materiais, entre outras.

A multisseriação em escolas rurais ainda hoje está muito presente nos espaços rurais do Brasil, ainda que seja algo comum no país até meados do século XX também em áreas urbanas, mas que foi revisto a partir da década de 1970 quando o ensino gradual foi proposto por orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, e a Ciência e a Cultura (UNESCO), assim como do Banco Mundial (SOUZA et al. 2017a).

A dimensão da existência de escolas rurais e, portanto, da multiseriação nesses espaços pode ser traduzida em números, quando é levado em consideração que as escolas rurais no Brasil em 2016 correspondiam a de 33,9% de todas as escolas de educação Básica no Brasil, ou seja aproximadamente 63 mil (BRASIL, 2017b)

Assim, a realidade de Capim Grosso em relação à insuficiência de trabalhos voltados para o âmbito rural reforça a importância e relevância da pesquisa em desenvolvimento, uma vez que não existe produção acadêmica que trata das condições de trabalho docente nas escolas rurais no referido município. Outro ponto vital que é abordado por Souza, *et al.* (2017a) é a pouca e precária política de educação voltada para os espaços rurais, ao afirmar que:

Isso é constatado na ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios escolares. Além disso, é inadequado e limitado o material didático-pedagógico utilizado no processo de ensino e de aprendizagem que contemple os anseios dos sujeitos desta ruralidade. (SOUZA *et al.* 2017a, p. 29).

É intrigante como, mesmo com a precariedade evidenciada nos estudos de Souza *et al.* (2017a), escolas como a Rui Barbosa que fica localizada no perímetro rural de Capim Grosso, fundada há mais de 40 anos pela professora Maria Trindade dos Santos na fazenda Junquinho a 18 km da sede, ainda hoje funcione. Esse episódio se torna ainda mais curioso pelo fato de que a fundação da Escola Rui Barbosa ocorreu muito antes da emancipação política do referido município, que foi no dia 09 de maio de 1985, logo, há apenas 35 anos.

Percebo, no exemplo citado, que há uma resistência a essa realidade de precariedade de políticas educacionais, de infraestrutura, material e de formação apontada pelos autores. Dessa forma, torna-se imprescindível conhecer as escolas rurais de Capim Grosso, bem como as condições de trabalho dos docentes, através dos seus relatos (auto) biográficos. Outro fator que agrega valor à pesquisa realizada no referido contexto é a ausência de documentos e de história relacionadas às particularidades de cada um desses espaços e dos indivíduos que o compõem.

O primeiro documento que apresento e que faz apontamentos sobre a educação nas escolas rurais do Brasil, além dos demais aspectos relacionados à educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996. O Artigo 28 do referido documento indica que:

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 (BRASIL, 2017a, p. 21).

Para Souza et al. (2017b), o referido documento afirma o direito as pessoas do campo a possuírem escolarização em suas comunidades e contribuem para a garantia de padrões de qualidade nas escolas rurais. Entretanto, de acordo com Souza et al. (2017a), apesar de a LDB esforçar-se em fazer uma abordagem acerca de questões inerentes à educação nas escolas rurais, não há um avanço no discurso, tampouco na prática, sendo evidenciado somente um tratamento periférico à educação nas referidas escolas. Os autores continuam reiterando que as escolas rurais são dotadas de características singulares que devem ser levadas em consideração ao se formular ações a serem empreendidas nesses locais.

Outro aspecto importante que pode ser notado é que ainda há a precariedade e insuficiência de recursos, infraestrutura e suporte didático-pedagógico nessas escolas. Dessa forma, é possível fazer um desenho superficial da educação rural no Brasil, a partir da observação da inadequação na infraestrutura, estradas precárias, transportes impróprios e docentes sem formação específica para atuar nessas escolas (SOUZA *et al.*, 2017a).

Para além do que é tematizado na LDB, a aprovação em 2001 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2008 a Resolução nº2 que versa sobre a Educação Básica rural, em 2010 o Decreto nº 7.352, que trata da política da educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Documentos esses que são dotados de grande valor em termos de reconhecimento da identidade, particularidades e necessidades de direcionamento das atenções do poder público para os espaços rurais, afim de estabelecer medidas que sejam adequadas para as escolas rurais proporcionando embasamento e seguridade legal impactando diretamente na desvinculação de um modelo urbanocêntrico de educação.

Após esses documentos não houve criação de leis ou decretos referentes à temática em questão, o que evidencia, mais uma vez, a carência de discussões sobre a mesma, a julgar que para que ocorra a melhoria da qualidade das condições de trabalho docente é imprescindível que seja feito o mapeamento em escala microssocial da realidade existente nos diversos territórios. A seguir farei a análise de alguns pontos contidos nas Diretrizes publicadas em 2001 e sequencialmente aos demais documentos direcionados para as escolas rurais.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, promulgada no dia 03 de abril de 2002, com base no descrito na LDB 9.394 de 1996, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas rurais<sup>6</sup> que devem ser levadas em consideração na formulação dos projetos das instituições que compõe os vários sistemas de ensino (BRASIL, 2002).

O documento é composto por 16 artigos, o que já põe em evidência o avanço nas discussões acerca das medidas direcionadas às escolas rurais. Essa Resolução colabora com a afirmação da heterogeneidade cultural, econômica, e política do território rural, abrindo espaços que se direcionam para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas rurais (SOUZA, *et al.* 2017a). Analisarei aqui alguns desses artigos.

As Diretrizes são constituídas por um compilado de procedimentos e princípios que tem como objetivo dar legitimidade à identidade própria das escolas rurais, isso é mostrado já em seu Artigo 2º que diz:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 1).

---

<sup>6</sup> O termo utilizado no documento é “escola do campo” (BRASIL, 2002), entretanto escolhemos o termo “escolas rurais” para usar no presente estudo.

É importante mencionar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, a qual os princípios e procedimentos devem se adequar, fazem alusão às especificidades das escolas rurais, e devem ser respeitadas ao se propor medidas direcionadas a esses espaços, quanto à particularidade dessas escolas, é dito ainda no Art. 2º parágrafo único que “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” (BRASIL, 2002, p. 1). Quanto a isso no Artigo 5º da CNE/CEB consta que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 1).

Entre os demais artigos são mencionados fatores como: responsabilização do poder público com o atendimento escolar; dos sistemas de ensino sobre a regulamentação, flexibilização e organização do calendário das escolas; parcerias a serem estabelecidas para que haja o desenvolvimento de ações específicas; projeto institucional e gestão democrática com base na LDB; financiamento da educação nas escolas rurais; e formação continuada para os docentes. Tendo em vista que há grande complexidade e necessidade de medidas que sejam direcionadas a esse último aspecto é reservado o Artigo 13º, para afirmar que:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios

éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Observo no artigo que há uma reiteração quanto à necessidade de realização de pesquisas nas escolas rurais no que se refere à diversidade e protagonismo dos indivíduos. Entretanto, apesar de muitos pontos estarem relacionados de alguma maneira às condições de trabalho docente, percebo no corpo do documento que elas não são mencionadas de forma direta. Essa ausência de direcionamento de medidas, que culminam no avanço da qualidade das condições de trabalho docente, evidencia que ainda há lacunas a serem preenchidas no que tange à discussão e elaboração de políticas que possibilitem melhoras de maneira mais específica.

Publicada no dia 28 de abril de 2008, a Resolução nº 2, visa estabelecer diretrizes que complementam as normas e princípios que objetivam o desenvolvimento de políticas públicas que atendem a Educação Básica rural. Já em seu artigo primeiro o referido documento define a educação rural<sup>7</sup> como sendo aquela que:

[...] compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e destina-se ao atendimento 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 (p. 1).

Essa Resolução trata de maneira enfática aspectos inerentes à nucleação de escolas rurais, transporte e deslocamento dos alunos. Mas, para, além disso, são trazidos pontos intimamente ligados às condições de trabalho docente, como o Artigo 7º determinando que:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008, p. 3).

---

<sup>7</sup> O termo usado no documento é “Educação do Campo” (BRASIL, 2008).

De acordo com o Censo Escolar 2016, o Brasil tem 186,100 escolas de Educação Básica, 33,9% destas estão localizadas em territórios rurais e 7,4% delas não tem eletricidade, 12,7% não têm sequer esgoto sanitário e 11,6% não possuem abastecimento de água (BRASIL, 2017b). Baseando-nos nessas informações podemos observar que as determinações feitas pela Resolução citada são, de acordo com esse cenário descrito pelo Censo, utópicas.

Os padrões de qualidade são determinados também pela presente Resolução que em seu Artigo 9º afirma: “a oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002” (BRASIL, 2008, p. 3).

Outro ponto no qual os padrões de qualidade são mencionados é o § 2º do Artigo 10º, onde consta que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, p. 3).

É indubitável que as necessidades apontadas no parágrafo são totalmente coerentes, entretanto, afirmar que existe essa necessidade não é suficiente para que elas sejam sanadas. Dessa forma, sabendo das particularidades existentes nas diversas escolas rurais do Brasil, evidencia-se novamente que é imprescindível e urgente a realização de investigações que tenham a finalidade de identificar de forma sistematizada as necessidades mencionadas para assim embasar a construção de projetos que sejam usados para que a realidade nas escolas rurais seja alterada de forma a garantir aquilo que é posto em lei, mas, que, como vimos nos exemplos citados até aqui, não são atendidos.

Saliento que muito do que é apontado pelas leis até aqui trabalhadas será cruzado com as informações obtidas na pesquisa de campo para que possa analisar se as condições de trabalho dos professores nas escolas rurais do município de Capim Grosso estão de acordo com o que é posto em lei ou se

as referidas condições são similares às encontradas nos levantamentos bibliográficos.

Outro documento que faz alusão à educação rural trazendo conceitos e determinações é o Decreto nº 7.352, contendo 19 Artigos e publicado no dia 04 de novembro de 2010 ele dispõe acerca da política de educação rural. No primeiro Artigo é decretado que a referida política é destinada à ampliação da oferta de “Educação Básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010. p. 1).

Sequencialmente no parágrafo 1º é dado o conceito de “população do campo” que é entendida como:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010. p. 1).

Levando em consideração que a população é o conjunto de pessoas que habitam em um determinado espaço, podemos tomar como referência a descrição do habitar feita por Meireles (2018) quando ela define o habitar como sendo uma palavra que faz parte de nosso universo e que tem relação com o lugar onde moramos, mas, quando posta numa dimensão fenomenológica, ela engloba a forma como estamos e somos no mundo de forma a isso construir a realidade que nos cerca. Dessa forma, o que é descrito como sendo a “população do campo” no Decreto é insuficiente para descrever esse povo.

Assim como na Resolução nº2, o Decreto nº 7.352 também faz alusão a elementos relacionados às condições de trabalho docente acrescentando apenas alguns pontos e repetindo outros encontrados na Resolução nº2. No Artigo 4º do referido Decreto é dito que:

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, 2010, p. 2).

Destaco que os avanços nas determinações feitas no Decreto nº 7.352 em relação à Resolução nº 2 não foram significativos no que tange aos fatores relativos às condições de trabalho docente, ocorrendo somente uma compilação das ideias apontadas na Resolução e a repetição do que já continha no Artigo 2º do último documento citado.

Uma das determinações que merece ser destacada pelo seu teor quase utópico, é o Artigo 6º onde é afirmado que:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando saberes próprios nas comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 5).

Esses aspectos também são de suma importância para as condições de trabalho docente, mas, assim como os pontos anteriores da Resolução, essa ainda não é uma realidade. Sobre tal questão (SOUZA, *et al.* 2017b) nos dizem que as mudanças que ocorrem no meio rural ainda são lentas e em condições quase sempre inadequadas e as pessoas que fazem parte do processo educacional nas escolas rurais resistem ao descaso e se apegam à identidade que foi construída histórica e culturalmente.

Em Capim Grosso, o documento com maior peso legal é a Lei Orgânica Municipal. Este é composto por diversas normas que regem o funcionamento do município no que tange a questões políticas, administrativas, educacionais, entre outras. Silva e Souza (2015) descrevem esse documento como sendo “a Lei maior de qualquer cidade. Ela está para o município como a Constituição Federal (CF) está para o país. Essa Lei elaborada em âmbito municipal com base na CF vigente” (p. 160). Os mesmos autores mencionam ainda que caso essa Lei seja elaborada de forma desatenta, pode ocorrer o não cumprimento da implantação de políticas que são indispensáveis para o desenvolvimento do município, o que inevitavelmente envolve a educação.

A versão mais recente da Lei Orgânica Municipal de Capim Grosso foi promulgada em 2004. Até pouco tempo, esse importante documento não era

encontrado no portal da transparência do município de Capim Grosso ou em nenhum outro lugar da internet. Para que eu conseguisse ter acesso ao mesmo pela primeira vez, foram enfrentadas várias adversidades que são detalhadamente descritas no livro “Capim Grosso: uma história contada através do esporte” escrito por Silva e Souza (2015).

A parte do documento que é referente à educação do município de Capim Grosso está no Capítulo III e vai do Artigo 161 ao 170 (CAPIM GROSSO, 2004). Em nenhum momento é mencionada nenhuma medida cujo objetivo seja em benefícios das escolas rurais, condições de trabalho dos docentes que atuam nesses espaços e sequer o termo “rural” ou “roça”.

A inexistência de menção desses pontos na Lei Orgânica Municipal, coloca em evidência o que pode ser interpretado como falta de interesse do poder público municipal em garantir uma educação de qualidade nas escolas rurais que, por terem suas particularidades, devem ser mencionadas com a devida atenção, já que, por mais que existam similaridades, é fundamental que as ações realizadas pelo poder público nas escolas rurais não sejam meramente cópias do que é elaborado levando em consideração as características e demandas das escolas situadas no perímetro urbano de Capim Grosso.

Sendo assim, é indispensável que pesquisas nas escolas rurais do referido município sejam executadas a fim de colaborar com a elaboração das futuras políticas públicas que tem como objetivo melhorar as condições de trabalho das professoras que atuam nas escolas rurais, e conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada nesses espaços.

Outro documento que merece destaque é o Plano Municipal de Educação (PME), que de acordo com Silva, Ramos e Souza (2019) foi copiado quase integralmente do PNE, sendo flagrante a impossibilidade de execução de algumas metas, como por exemplo, a meta 14 do PME que foi copiada de forma idêntica a do Plano Nacional de Educação e que visa formar 60.000 mestres e 25.000 doutores anualmente. Capim Grosso tem pouco mais de 30.000 habitantes, portanto é impossível alcançar esse objetivo, e mesmo assim autoridades públicas municipais assinaram o PME o que torna evidente a falta de atenção ou interesse em ler esse documento tão importante para a melhoria do sistema educacional de Capim Grosso.



**IV. CAMINHOS, BIFURCAÇÕES E DESTINOS:  
trajetória metodológica**

---

Apresento a seguir disposições sobre a metodologia escolhida para a presente investigação, bem como o campo da pesquisa e as colaboradoras do estudo.

#### **4.1 Metodologia: ninguém se perde em um caminho reto**

Apesar das inúmeras bifurcações percorridas para poder chegar às escolas rurais de Capim Grosso, não me perdi em nenhuma das estradas. Isso se deu somente porque não trilhei esses caminhos sozinho, mesmo estando só.

Nenhuma das estradas que percorri foi reta e tenho a indubitável certeza de que nenhuma delas jamais será, eu entendia isso quando meu saudoso Avohai<sup>8</sup> me dizia que ninguém se perde num caminho reto, entendia que sabendo onde queria chegar e fazendo os devidos esforços para que isso ocorresse, eu saberia criar e trilhar o meu caminho. Assim tenho feito, e assim farei até o último dos meus dias.

As estradas que serão trilhadas para que os objetivos do presente estudo também necessitaram ser construídas através da elaboração da metodologia, uma fase obrigatória e fundamental da pesquisa. Dessa forma apresento aqui o caminho “reto” que segui para construir a pesquisa.

Souza e Oliveira (2016, p. 183) esclarecem que “pesquisar implica demarcar, com clareza, o objeto a ser estudado e os caminhos escolhidos por quem pesquisa” e é isso que farei nesse capítulo. Os mesmos autores apontam a escolha da metodologia como sendo feita a partir da consideração de fatores como: valor científico da pesquisa, aderência/coerência com o objeto de pesquisa, a aplicabilidade e desenvolvimento em distintas investigações, entre outros. Dessa forma, optei por utilizar nesta pesquisa o método (auto)biográfico, o qual Nóvoa e Finger (2014) descrevem como podendo ser utilizado em:

[...] uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se autor do seu processo de formação,

---

<sup>8</sup> Neologismo criado por Zé Ramalho, cantor e compositor paraibano. A palavra incide na aglutinação das palavras “avô” e “pai” (KOLIVER, 2013).

por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. (NÓVOA e FINGER, 2014, p. 154-155).

Assim, o aprofundamento do (auto)conhecimento acerca do passado, tem como resultado a emergência de significados que não foram explorados outrora, bem como novas leituras do presente, no qual são desenvolvidas as perspectivas de um futuro que está a ser construído. Mas, entendo que para além de provocar transformações em si dando a autoria do sujeito sobre esse processo, as narrativas (auto)biográficas podem servir como embasamento para causar mudanças em contextos quando essas são sistematizadas de forma a proporcionar o conhecimento das particularidades dos espaços nos quais as pessoas vivem e/ou trabalham. Barthes (2011) reforça a importância de se utilizar a narrativa em pesquisa, ao afirmar que:

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...] a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 2011, p. 19).

Portanto, não há história se não há narrativa. Seja ela feita de maneira verbal ou não verbal, contar histórias é inerente à humanidade e é um ato que reafirma, consolida e (re)constrói a compreensão e formação de si enquanto ser atuante na sociedade e que, portanto, contribui para a edificação da história a partir de um determinado contexto, proporcionando a esta transformação ou manutenção.

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica para Souza (2014, p. 41), “nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular”. Souza (2016) aponta também que a criação de redes que efetuam pesquisas (auto)biográficas permitem implementar diversas ações de pesquisa/formação por meio do entendimento de quatro princípios: I - a ação de narrar como uma manifestação civilizatória e antropológica realizada por meio da linguagem oral e escrita; II – “a apropriação das narrativas (auto)biográficas como método de investigação, através das aprendizagens biográficas e das experiências educativas” (p. 65);

III – Prática de (auto)formação por meio da narrativa de si; e IV – “o uso das narrativas (auto)biográficas como procedimento de intervenção educativa focalizando a formação e a (auto)formação” (p. 65).

Assim, o “processo de dotar de sentido o que se vive, a reconstrução autobiográfica assume o lugar de uma reflexão temporal e social” (CATANI e VICENTINI, 2011, p. 208). Essa reflexão reforça [em mim](#) a escolha do método (auto)biográfico, por ele tornar possível “acessar mundos pessoais e sociais, através das experiências narradas”, (MEIRELES, 2018, p. 32) documentando assim, o conhecimento sobre seu entorno social. Fato que endossa a minha intenção enquanto investigador e a das pessoas que colaboraram com essa pesquisa, que é contribuir com o bem-estar social tendo e promovendo a consciência de que a escola tem uma importante e indispensável função.

Sabendo disso, as narrativas auxiliaram a minha compreensão do processo de construção, manutenção e transformação das escolas rurais de Capim Grosso através do tempo, me agregando embasamento para, talvez, chegar a elaborar projetos que tenham como objetivo atender às especificidades e demandas das escolas rurais desse município.

Como reforço para as intenções que tenho nessa investigação, atrelo os meus esforços ao fato de que a educação ofertada de maneira a respeitar e atender as particularidades e necessidades das escolas rurais e das docentes que nela atuam, podem proporcionar aos indivíduos que vivem e convivem nesses lugares, a conscientização de que o seu espaço tem um valor que independe do urbano para existir. Isso me motiva a contribuir para a melhoria das condições de trabalho das professoras que tanto se esforçam para continuar atuantes mesmo com as eventuais dificuldades existentes em seus percursos formativos e profissionais.

Além disso, como consequência dessa investigação, poderá ocorrer mudanças das condições de trabalho, do aumento da valorização das escolas e das professoras, atrelando, após o registro e difusão dos relatos, o reconhecimento de que há uma inegável e indispensável importância na existência das escolas rurais de Capim Grosso.

De tal modo, na presente investigação optei por utilizar o método (auto)biográfico, com uma abordagem qualitativa, na vertente das narrativas biográficas, ao adotar como dispositivo a entrevista narrativa gravada e

transcrita. Sendo assim, atuei de acordo com Souza (2006), mantendo a interação entre pesquisador e pesquisado, respeitando esse importante fator para a fluidez da entrevista. Gravar as narrativas fez com que fosse possível sua transcrição e, com isso, pude buscar responder os objetivos da pesquisa. Em primeiras aproximações com o campo percebi que há uma vastidão de histórias que, por hora, estavam apenas na memória daquelas pessoas que as viveram.

## **4.2 Processo de realização e análise das narrativas**

Para trabalhar com entrevistas narrativas necessitei compreender que o fato de as pessoas estarem relatando suas histórias não descarta a possibilidade de esquecimento por parte delas e que também, em muitas vezes, não há cronologia dos acontecimentos enquanto eles são relatados nas narrativas autobiográficas que são um “texto vivo” (PÉREZ, 2006, p. 180), e, portanto, mutável. Dessa forma, coube a mim, enquanto pesquisador dedicar ainda mais atenção ao processo de entrevista, assim como realizar a organização dos eventos, experiências descritas nas histórias contadas.

Na construção da pesquisa levei em consideração a subjetividade inerente às narrativas, uma vez que elas são interpretações dos acontecimentos relatados, assim, não cabem comprovação ou criação de hipóteses (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010). O intuito da pesquisa biográfica tem é a escuta do outro, nesse sentido, Delory-Momberger (2012, p. 526) explicita que:

Qualquer que seja o quadro ou o campo do estudo mobilizado (mulheres imigrantes, alunos em situação de fracasso, jovens em busca de inserção etc.), a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência [...] o investigador em pesquisa biográfica deve ter o conhecimento mais preciso possível do campo e dos contextos em que desenvolve sua observação [...] para darem-se os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa.

Assim, para poder realizar esse processo de construção colaborativa das narrativas, através das entrevistas utilizei como base Jovchelovitch e Bauer (2010), que mostram uma sequência de ações a serem seguidas no processo da coleta de informações. Essas ações são divididas em cinco fases:

A primeira é a *preparação*: ela consiste na “exploração do campo” e “formulação de questões exmanentes” (p. 97). O campo foi explorado por meio da leitura de materiais “documentos, notas relatos, etc (p. 97)”, que tenham relação com o objeto do estudo. As questões exmanentes correspondem às minhas intenções enquanto investigador/pesquisador. Elas se diferem das questões imanentes, sendo essas últimas os tópicos, temas, e descrição de eventos que surgem no decorrer da narração (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010).

A segunda fase descrita pelos autores é a *iniciação*: nela são formulados os tópicos iniciais para a narrativa, entre esses, podem estar inseridos os auxílios visuais como fotografias, por exemplo. Utilizei como tópicos os seguintes eixos temáticos: Formação profissional (inicial e continuada); condições materiais/físicas (material didático, salas de aula, estrutura física das escolas), forma de ingresso na carreira docente; valorização profissional (salário, realização pessoal, progressão na carreira, e engajamento/reconhecimento social); e apoio do poder público Municipal, Estadual e Federal em relação aos pontos anteriores.

Os lugares escolhidos pelas professoras para que as entrevistas fossem realizadas foram as escolas, em seus atuais locais de funcionamento e suas residências, locais que serviram como salas de aula no início da história dessas escolas. Dessa forma, os auxílios visuais mencionados por Jovchelovitch e Bauer (2010) foram os lugares das entrevistas e eventuais imagens e textos trazidos pelas colaboradoras.

A terceira fase é a *Narração central*: para Jovchelovitch e Bauer (2010), nessa etapa não se pode interromper a pessoa entrevistada, sendo permitido ao pesquisador realizar apenas encorajamentos não verbais para que a narração tenha continuidade, aguardando para saltar para a fase seguinte apenas após a pessoa entrevistada dar sinais de que finalizou sua fala. Houve momentos nos quais as professoras colaboradoras me perguntavam, por eu ter nascido no município, se eu conhecia uma determinada pessoa ou história que

era citada em sua narrativa, dessa forma a interação verbal foi inevitável. Esse fator fez com que adequações fossem feitas nessa fase no sentido da não utilização de encorajamentos verbais.

Após o sinal de finalização da narrativa da pessoa entrevistada foi possível dar continuidade, partindo para a quarta fase: *Fase de perguntas*: nesse ponto da entrevista exigiu-me ainda mais atenção pois, nela é questionado apenas “o que aconteceu então?” (p. 97), ao querer a complementação de algum relato feito pela pessoa entrevistada. Além disso, não se deve opinar ou questionar as atitudes, apontar ou debater sobre possíveis contradições, ou fazer questionamentos do tipo “por quê”. Deve-se também ir de questões exmanentes para as imanentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Assim foi feito.

A última fase apontada por Jovchelovitch e Bauer (2010) é a: *Fala conclusiva*: nessa fase eu parei de gravar a entrevista e informei à colaboradora que estava interrompendo a gravação. Nessa etapa pode-se fazer perguntas do tipo “por quê”. Na fala conclusiva realizei anotações imediatamente para que não fossem perdidos detalhes que venham a contribuir com a pesquisa.

Após a realização e transcrição das narrativas, iniciei o processo de análise. Essa fase foi realizada na perspectiva interpretativa-compreensiva, conforme sistematiza Souza, quando afirma que:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p. 43).

Para que a análise fosse possível, utilizei a divisão dos tempos de pesquisa citados por Souza (2014), iniciando com a *pré-análise*, a qual consiste em mapear os perfis biográficos do grupo a ser pesquisado. Após conhecer o grupo foi necessária a organização dessas informações, esta é chamada pelo autor de “leitura cruzada” (p. 43), articulando o perfil biográfico com as

narrativas. Essa etapa objetiva construir o perfil dos indivíduos pesquisados, individual e coletivamente. Assim, busquei identificar as colaboradoras tornando explícitos aspectos socioeconômicos, idade, sexo, número de alunos que atende, nível da classe, ano de ingresso na carreira e formação.

Em seguida, realizei a *leitura temática*, partindo das “regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades” (SOUZA, 2014, p. 44), que foram evidenciadas por meio da organização em unidades temáticas e interpretação dos textos narrados.

Na leitura temática procurei expor as peculiaridades e subjetividades das narrativas, ao observar atentamente aspectos da história de vida que levou à escolha da profissão docente, além dos fatores que dificultam ou auxiliam positivamente a atividade das professoras, tais como formação profissional, vencimento, importância e engajamento social, condições físicas e materiais no ambiente escolar e amparo público/legal referentes à melhoria das condições de trabalho docente.

Configurou-se como a última etapa a *articulação das narrativas / leitura compreensiva-interpretativa*, possibilitando conexões das narrativas, a fim de identificar e agrupar as regularidades e irregularidades que constituem as histórias das colaboradoras e das escolas onde atuam. Essa articulação ocorreu desde o princípio da análise uma vez que as releituras das narrativas foram indispensáveis para que houvesse a percepção das subjetividades dos relatos.

Seguindo a sistematização das etapas sugeridas por Jovchelovitch e Bauer (2010) e Souza (2014), apresento a seguir o local de pesquisa e as colaboradoras da pesquisa.

### **4.3 Lugares e pessoas: contexto da pesquisa**

Capim Grosso, emancipado politicamente em maio de 1985 possui, de acordo com o censo escolar realizado pela Secretaria de Educação do município, um total de 14 escolas rurais. Nelas, ainda segundo o mesmo censo, atuam 40 professoras. Algumas dessas foram as fundadoras das escolas nas quais trabalham, onde suas filhas e filhos foram alfabetizados e onde hoje também são docentes. Por essas escolas serem precursoras em

suas comunidades, eu as escolhi como campo para compor a pesquisa. Os parágrafos seguintes são referentes à essas pequenas gigantes do sertão nordestino.

Foram convidadas para participarem do estudo as professoras mais antigas em atuação nas escolas rurais do município de Capim Grosso. Deste modo, encontrei sete professoras com mais de 20 anos de atuação. Após os contatos iniciais, quatro delas aceitaram participar da entrevista. Abaixo uma tabela contendo informações sobre essas colaboradoras para facilitar o reconhecimento das mesmas:

**Tabela 1: dados sobre as professoras entrevistadas**

Nome	Formação	Tempo de docência	Regime de Trabalho	Escola onde atua/atuou
Maria Trindade dos Santos	Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar	50 anos	20 horas	Rui Barbosa
Luísa Oliveira Gonçalves	Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar	29 anos	Regime estatutário municipal - 40 horas	Rui Barbosa
Edinalva Soares Carneiro	Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar	45 anos	Regime estatutário municipal - 40 horas	Justiniano Pinto
Alzira Carneiro	Magistério	67 anos	Aposentada	Justiniano Pinto

Elaborado com base em informações contidas nas entrevistas – Autoria própria (2020)

O nome das professoras não será ocultado ou trocado por pseudônimos por opção das mesmas, as quais assinaram o TCLE concordando e recomendando a utilização de seus nomes verdadeiros por reconhecerem a importância que têm para o município e as comunidades onde trabalham.

Um fator que justifica a minha opção por buscar as professoras com maior tempo de atuação nas escolas rurais de Capim Grosso, é que nas últimas décadas, na transição entre o século XX e XXI, houve a promulgação

de Leis e Decretos Federais, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2018); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2017); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); Resolução n.º2 (BRASIL, 2008); e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010), direcionadas para o sistema educacional como um todo ou especificamente para as escolas rurais, além disso, houve a transição entre governos Federais, e gestão municipal o que alterou a manutenção de algumas políticas públicas criadas para os referidos espaços.

A essa escolha atribuo também meu apreço pelas histórias das pessoas mais experientes, assim como Sócrates na famosa obra de Platão, A República, se dirige à Céfalo em seu diálogo afirmando:

[...] eu aprecio conversar com os velhos. Penso que devemos aprender com eles, pois são pessoas que nos antecederam num caminho que também iremos trilhar, para assim conhecermos como é: áspero e árduo ou tranquilo e cômodo (PLATÃO, 2000, p. 6).

Portanto, estando a professora atuando na escola desde uma época anterior as leis que mencionei, e durante as transições governamentais, as narrativas possuem maior potencial para evidenciar e demarcar questões diversas relacionadas às condições de trabalho docente com possível influência das mudanças políticas no país.

Dito isto, apresento na figura 1, que retrata um dos destinos do meu percurso, a Escola Rui Barbosa, na Fazenda Junquinho em Capim Grosso.

Figura 1 – Escola Rui Barbosa na Fazenda Junquinho



Fonte: Acervo pessoal do autor (2019)

Em meio à vastidão da bela e sofrida Caatinga, logo após velhas ruínas do que outrora foi uma casa de farinha que para muitos foi espaço de labor e provedor de alimento, encontra-se uma cancela aberta e recostada numa cerca como se estivesse pronta para receber aqueles que quisessem adentrar-se. Aparenta não ter sido fechada há muitos anos já que não há marcas de movimento na terra onde ela repousa. Essa é a entrada da fazenda Junquinho, berço educacional de muitas pessoas que residem numa parte rural de Capim Grosso, que mesmo eu, que vivo há trinta anos nesse município, não tinha sentido o prazer de conhecer até então.

Ao entrar na propriedade fui recebido por belos pavões que são criados soltos. Passei em frente a uma casa grande que presumi ser da professora que eu iria conhecer e conversar, e poucas dezenas de metros depois, numa parte mais alta do caminho, logo após um curral, e em frente a um umbuzeiro, se encontrava um prédio, a Escola Rui Barbosa e nela encontrei Dona Maria Trindade dos Santos, a Professora Trindade, nascida no dia 08 de junho de 1952.

Dona Maria Trindade dos Santos que há mais de 40 anos dedicou-se à educação das crianças da fazenda Junquinho, em Capim Grosso – BA foi a fundadora da Escola Rui Barbosa, que além de ser professora das demais crianças do Junquinho e região, também foi professora de seus filhos, filhas, netos e netas na mesma escola. A escola ainda funciona na mesma fazenda que fica a 18 km do município sede, Capim Grosso, e desde a sua fundação muito mudou. Dona Trindade dá início a narrativa me contando quando começou a ensinar, com um sorriso que mostra o orgulho que tem por ter escolhido essa profissão ela diz:

Era uma vocação, eu tinha uma vocação. Na época tinha uns bonecos que a gente fazia de pano, e eu juntava aqueles bonecos todos, quando eu tinha 12 anos que eu brincava de boneca, eu juntava todos e eu já era professora daqueles bonecos. Era um sonho. E eu lutava dizendo: “Meu deus será que eu vou ser um professor?... Eu vou ser um professor” Aí, houve uma... eu acho que foi uma oportunidade (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

A criação da escola na qual Dona Trindade hoje atua aconteceu muito antes da emancipação política de Capim Grosso que ocorreu no dia 09 de maio de 1985. A primeira sala de aula dessa escola foi uma “casa de palha” no início da década de 1970, como a própria Professora Dona Trindade relata. Em seguida, ela conta, apontando para sua casa que fica a poucos metros da escola onde a entrevista aconteceu, que “depois ele fez aquele depósito e eu vim pra o depósito”. “Ele” a quem a Professora se refere é seu marido o qual ela chama de Muliquinho.

Anos depois foi necessária ampliação dessa escola, a transição entre as primeiras estruturas e a que hoje existe serão detalhados adiante. Além de Dona Trindade, a Professora Luísa Oliveira Gonçalves, outra colaboradora dessa pesquisa, também atua na Escola Rui Barbosa. Nascida em 25 de março de 1974, professora desde os 17 anos, sempre em escolas rurais. Luísa iniciou sua atuação em uma escola construída pelo seu pai na Fazenda Várzea Dantas, no município de Capim Grosso, onde ela ainda mora. Posteriormente trabalhou em outras escolas rurais de Capim Grosso, indo para a Rui Barbosa no ano de 2017, em nossa entrevista ela se apresenta dizendo que o seu

sonho inicial era fazer o curso de Direito para que assim pudesse impedir que injustiças acontecessem:

Eu sou Luísa Oliveira Gonçalves, tenho 44 anos, comecei a atuar a educação eu tinha 17 anos de idade. Meu sonho era sempre fazer direito [...] Era um sonho, que eu achava que fazer direito [...] num ia acontecer nenhuma mais injustiça. Mas aí... meus pais não me deixaram sair pra estudar fora, sempre morei em fazenda, sou filha de lavrador, pais analfabetos, e eles não me deixaram sair. (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Após atuar em diversas escolas rurais do município de Capim Grosso, a professora Luísa, em 2017, começou a trabalhar na Escola Rui Barbosa, onde ainda hoje atua. Outras informações mais detalhadas sobre o percurso da vida profissional da professora Luísa, assim como das demais colaboradoras dessa investigação são expostos mais adiante.

Em outro dos dias nos quais saí para o campo de pesquisa, cheguei numa encruzilhada de outros dos caminhos que eu estava percorrendo com minha motocicleta para chegar até a Escola Justiniano Pinto da Silva, já duvidando que estava no caminho certo, parei a moto ao lado de uma carroça conduzida por um rapaz com a intenção de lhe pedir orientação, e para a minha surpresa, ele não se comunicava oralmente, apenas balbuciando alguns sons e gesticulando com suas mãos, mas isso não me fez recuar com meu questionamento e o perguntei o caminho para meu destino naquela tarde de muito sol.

Ele me explicou o caminho com gestos indicando que eu deveria seguir à esquerda para poder chegar até a escola que eu estava procurando. Segui a orientação do rapaz e encontrei o lugar que, coincidentemente ou não, ele havia estudado e que certamente conhecia muito melhor do que eu, que até esse dia só sabia de sua existência pelo nome. Apesar de terem um valor inestimável, as palavras por muitas vezes não dão conta de dizer tudo e eu soube que encontraria a escola por observar o entusiasmo com o qual o condutor da carroça, sem dizer uma palavra, me mostrou o caminho.

Figura 2 – Escola Justiniano Pinto da Silva – Lajedo



Fonte: Acervo pessoal do autor (2019)

Na escola Justiniano eu fui muito bem recebido pela Professora Edinalva Soares Carneiro, nascida em 1961, começou a atuar como professora aos 14 anos dedicando, portanto, 45 anos de sua vida à carreira docente, tendo atuado sempre em escolas de Capim Grosso em sua narrativa ela relata há quanto tempo atua como professora iniciando sua fala após um suspiro profundo e um grande sorriso demonstrando emoção por rememorar sua história:

Então, o meu nome é Edinalva Soares Carneiro, trabalho na escola Justiniano Pinto da Silva, município de Capim Grosso. Sou professora nesse município... há mais de 35 anos [...] na verdade 35 porque documentado, mas tem mais de 40 anos que eu trabalho né, nessa comunidade. Comecei a trabalhar na verdade com 14 anos de idade, hoje tenho 59, imagine aí [...] muitos anos, e só aqui na comunidade do Lajedo (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

A escola Justiniano foi fundada pela mãe da Professora Edinalva, Dona Alzira Carneiro, uma senhora de 83 anos que em todas as suas falas feitas

antes, durante e depois da entrevista demonstrou amor pela profissão que escolheu seguir há 67 (sessenta e sete anos), engajada na carreira docente em na comunidade rural do Lajedo em Capim Grosso desde 1974, antes de começar a dar aulas para as pessoas do Lajedo na sala de sua casa, com a ajuda de sua filha, ela já havia iniciado sua história como professora alfabetizando o seu marido aos 16 anos.

Poetiza por amor à palavra escrita, Dona Alzira fez questão de ler um pouco de suas poesias, me presenteando com algumas um nas quais ela relata trechos de sua história enfatizando em nossa conversa que eu deveria usá-las em meu trabalho, então, aqui colocarei uma delas na íntegra para apresentar essa senhora que tanto fez pela comunidade do Lajedo, construindo e deixando seu legado e missão de educadora para sua filha que, como mostrarei adiante, além de exercer o nobre papel de professora, também age como uma líder comunitária.

O poema a seguir tem o título de “Herança de um lugar” e, nas palavras de Dona Alzira foi feito “quando eu estava no Proleigo, as professoras lá exigiram que cada professor contasse sua história e eu quis contar a minha história, né?”. Ela não menciona a data na qual escreveu o poema, diz somente que a história do poema já é “no meio”, “um pouco adiantada”. Segue o texto exatamente como foi escrito por Dona Alzira:

#### Herança de um lugar

Eu nasci em uma fazenda  
Por nome Formigueiro  
E cresci em um lugar  
Por nome Barreiros.

A fazenda dos meus pais  
Chamava-se Sobradinho.  
Meu pai chamava-se Leonardo  
Apelidado por Dinho.  
A minha mãe Eustáquia  
Era uma linda mulherzinha  
Tinha o apelido de Táquina.

Um casal de trabalhador  
Igual a eles nunca se viu.  
Sendo pais de dez filhos  
Vivendo muito feliz  
Seis homens e quatro mulheres

Casaram-se e viveram ali.

Eu me casei naquela fazenda com um  
 Jovem muito elegante  
 Sou mãe de três filhos  
 Todos eles são constantes  
 Já sou avó e bisavó  
 Acho isso importante!

A primeira moradia em uma casa distante  
 A beira do rio Jacuípe, o banho era constante  
 Rolando na grama verdinha  
 Que as águas deixavam bastante  
 Na margem desse rio passava ali um gigante

O gigante que passava era o medo que eu sentia  
 O marido trabalhava bem longe durante o dia  
 Só a noite regressava com muito amor e alegria.

Os anos foram passando  
 Cheguei a concluir  
 O sonho realizado que nem pensei conseguir  
 É maravilhoso viver a vida que eu vivi  
 Ensinando crianças que são o progresso do país

Tenho outra novidade, a minha família cresceu  
 Adotei duas meninas essas foram Deus que me deu  
 Essas são muito inteligentes  
 Que sabe viver e vencer  
 Hoje na idade que estou elas me ensinam a viver

Obrigado meu Deus criador  
 Por tudo que já me fez  
 Na caminhada da vida  
 Preciso muito aprender, pois o homem  
 Não aprende tudo de uma vez!  
 (Poema de Dona Alzira)

Ela leu esse poema sorrindo, alegre em quase todos os momentos de nossa conversa, Dona Alzira diz que essa alegria é o segredo da longevidade e que é muito feliz por ser professora, tendo como pesar apenas o fato de não estar mais em sala de aula, história essa que será mais detalhada por Dona Alzira nos capítulos seguintes dessa dissertação. A conversa/entrevista com Dona Alzira foi feita em sua residência, um dos primeiros lugares onde as aulas aconteciam no Lajedo, esse lugar, tão querido por ela e, certamente por muitas outras pessoas que por ele passaram estão na figura a seguir.

Figura 3 - Dona Alzira e sua filha Edinalva em frente à residência e a casa de farinha onde aconteceram as primeiras aulas na comunidade Lajedo



Fonte: acervo pessoal do autor (2019)

Com o tempo, o espaço da sala da casa de Dona Alzira já era muito pequeno para acolher o número de alunos e alunas da Professora Alzira e sua filha Edinalva, então elas mudaram o local das aulas para uma casa de farinha existente a poucos metros de sua moradia, mostrada na foto acima logo atrás das professoras e da grande árvore que já proveu sombra para que as aulas acontecessem sob ela. Eram muitas pessoas querendo aprender. A esses espaços improvisados na casa de farinha e na residência de Dona Alzira foram batizados por ela de Escola Divino Mestre. Entretanto, depois da construção do prédio o nome da escola foi mudado para Justiniano Pinto dos Santos.

Todas essas histórias são detalhadamente contadas através das narrativas dessas professoras que concordaram em contribuir para a construção da pesquisa. Suas narrativas evidenciam ausências, emergências e o enfrentamento dos entraves referentes às condições de trabalho das professoras.

**V. NARRATIVAS DOCENTES:  
desvelando condições de trabalho nas  
escolas rurais de Capim Grosso**

---

## **5.1 Primeiros passos**

Após debruçar-me na releitura das narrativas buscando traçar o perfil biográfico e identificação das particularidades na vida/formação das colaboradoras dessa pesquisa, destaco pontos que elenquei como sendo os eixos temáticos da pesquisa. Para que fosse possível realizar o que é chamado por Souza (2014) de análise compreensiva-interpretativa, foi feito o diálogo entre as narrativas das professoras, seguindo essa ordem: formação profissional; condições materiais/físicas das escolas; forma de ingresso na carreira; valorização profissional; cruzando essas informações com o apoio que o poder público eventualmente prestou para a educação das escolas ao longo do período analisado.

Há um início para tudo, assim como há para a humanidade a necessidade de comprovar sua existência desde os primórdios da história. O desenho em contorno de uma mão humana localizada na caverna de Chauvet-Pont-d'Arc, no Sul da França, mostra que há milênios os seres humanos deixam suas marcas intencionando afirmar “eu estive aqui” (HARARI, 2017).

As marcas deixadas nas vidas das mulheres entrevistadas que colaboraram com esse estudo são desveladas, tendo como intenção discutir sobre as suas condições de trabalho e, além disso, de registrar que “elas estão aqui” e são as protagonistas de suas histórias enquanto professoras de escolas rurais do município de Capim Grosso.

## **5.2 Início da carreira docente e formas de contratação**

Os diálogos que tive com as professoras foram iniciados com minha apresentação, ao explicar os objetivos e metodologia da pesquisa, esclarecendo qualquer dúvida que poderia eventualmente surgir.

A princípio, os eixos temáticos emergiram durante a realização das entrevistas, transcrição e releitura. As narrativas me guiaram na escolha dos eixos: formação profissional; condições materiais/físicas das escolas; forma de ingresso na carreira; valorização profissional; cruzando essas informações com

o apoio que o poder público eventualmente prestou para a educação das escolas ao longo do período analisado.

No primeiro deles, as professoras narram sobre o início de sua carreira docente. Uma das questões que interfere diretamente nas condições de trabalho docente é a forma de contratação (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Entretanto, como sistematizado por Oliveira (2004), apesar de dever ocorrer apenas por meio de concurso, as contratações não são feitas dessa forma, sendo grande parte dos contratos feitos de maneira temporária, o que seguramente, interfere de forma negativa nas condições de trabalho docente. Dessa forma, escolhi iniciar com os relatos das primeiras professoras das escolas campo da investigação.

A primeira escola que visitei foi a Rui Barbosa, fundada por Dona Maria Trindade dos Santos, Professora de 67 anos que, como mencionado em sua apresentação, começou a ensinar com 15 anos de idade, em uma escola rural que pertencia a seu tio em Cachoeira Grande, município de Jacobina. Ao voltar para Capim Grosso, Trindade foi morar em um lugar chamado Fazenda Mandassaia, e assim que chegou deu continuidade a suas atividades como docente em uma escola particular, na qual lecionou por cerca de um ano.

A mesma entrevistada entende o início de sua carreira docente como tendo sido uma “oportunidade”. Para contextualizar o que Dona Trindade mencionou ela conta: “eu fui criada sem pai, minha mãe naquela época não tinha aposentadoria, eu posso te dizer que eu passei muita fome<sup>9</sup>”. Emocionada com suas lembranças ela continua seu relato com evidente comoção “não passei mais porque meu padrinho me pegou, eu com sete anos pra eu ir pro Peixe [...] esse meu padrinho foi meu pai nessa época”. O Peixe é um pequeno povoado que fica no território de Capim Grosso há cerca de 5 km do centro e que hoje, com o crescimento do município e consequente ampliação de suas fronteiras encontra-se praticamente dentro da cidade.

Dando prosseguimento e contextualizando a sua oportunidade de se tornar professora, Dona Trindade relata com saudoso olhar sobre os mestres que teve em sua infância e que foram “rígidos”, mas de uma rigidez que “valeu a pena”. Ela menciona o Padre Alfredo, famoso nas histórias dos moradores

---

mais antigos da cidade e citado até por minha avó em nossas conversas nas quais eu sempre peço para me contar algo da vida dela. Dona Trindade lembra também de mencionar a Professora Valdetina que “chamava para ajudar ela na sala de aula” e estimulava a pequena Trindade a seguir na docência... E cita, por fim a Professora Isabel Lima, também moradora de Capim Grosso.

Após um período vivendo no Peixe, Dona Trindade foi morar e estudar em Jacobina, cidade que fica há cerca de 65 km de Capim Grosso. Nesse mesmo período, o padrinho dela, que era vereador, conseguiu um trabalho para ela em uma escola em Cachoeira Grande, pequeno povoado localizado há pouco mais de 25 km da cidade de Jacobina, onde ela começou a dar aulas. Ela conta com alegria e com um sorriso terno no rosto:

Comecei a ensinar eu tinha quinze (15) anos, era quinze anos que eu tinha. Saí daqui fui pra Cachoeira Grande ensinar lá numa escola na zona rural, peguei cem (100) alunos na sala multisseriada porque naquela época não tinha muitos professores, eram poucos, e aí passei lá um ano - Cachoeira Grande fica perto de Jacobina (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Após um período em Cachoeira Grande a Professora Trindade voltou para Capim Grosso, dessa vez para a Fazenda Mandassaia, há cerca de 5 km da Fazenda Junquinho, da qual ela conta que “ensinava numa casa particular – a casa de um tio”. Após um mais um tempo em Jacobina ela voltou para Mandassaia novamente e, suspirando como que de alívio pelo fim desse período de peregrinação, continua seu relato dizendo “fiquei mais um ano, aí casei né, em 72 eu casei”.

Com seu esposo, Dona Trindade mudou-se para a fazenda onde ainda hoje vive e na qual as primeiras salas de aula foram improvisadas em casas de palha, em seguida em galpões construídos pela Professora e seu esposo e, por fim, no prédio onde hoje a escola funciona. Ela narra:

Então eu me senti uma pessoa felizada, porque daqui da zona rural na época só tinha que eu estudava no Peixe. Que foi o meu padrinho que me levou pra lá com 7 anos. E quando eu terminei, fui pra Jacobina [...] que foi na época que esse meu padrinho me arrumou uma escola em Cachoeira Grande. Passei pra Cachoeira Grande. Depois voltei pra Mandassaia (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Se tornar docente foi, para a Professora em questão, uma grande conquista. Isso pode ser notado pela forma como ela narra, com saudosismo orgulho. Possivelmente, no momento da narrativa, existiram uma série de sentimentos que não pude identificar, pois, ainda que estivesse escutando as histórias, não as vivenciei e, por isso, a maioria dos sentimentos que eu poderia mencionar seriam apenas suposições.

Antes de retornar para a referida Fazenda, a Professora conta ter lecionado em uma escola privada que funcionava na casa de um de seus tios em Cachoeira Grande. Ela lembra até mesmo o número de alunos e alunas que tinha quando retornou para Mandassaia, eram 100, o que demonstra que a demanda existente era bastante significativa, mesmo na transição entre as décadas de 1960 e 1970.

[...] lá ensinava numa casa particular – a casa de um tio – depois fui fazer admissão em Jacobina – na época tinha era essa, você não alcançou, mas tinha – quando eu terminei eu voltei pra Mandassaia, viu? [...] eu vim pra uma fazenda chamada Fazenda Mandassaia quando eu voltei, peguei mais cem (100) alunos, ensinava 40 horas, 50 (alunos) pela manhã e 50 pela tarde. Dividia, não era tão multisseriada porque a gente dividia as séries: a alfabetização pela manhã, terceiro, quarto e quinto pela tarde, mas era cem alunos [...] Cheguei na Mandassaia e fiquei mais um ano aí casei, ne 72 eu casei. (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Quando Dona Trindade começou a lecionar, não havia formas de receber seu pagamento em Capim Grosso pois não havia agências bancárias, então ela tinha que se deslocar para Jacobina para tentar, (sim, TENTAR) receber sua remuneração. Emocionada e orgulhosa por lembrar dos obstáculos que tinha de superar para receber o pouco dinheiro que ganhava como Professora, Dona Trindade conta que por muitas vezes ao ir a Jacobina para sacar seu ordenado, ela não conseguia receber e destaca em um de seus relatos uma ocasião:

[...] numa dificuldade que você ia com um chinelo, da vontade até de dar risada. Um dia fui com um chinelo e quando eu cheguei lá a correia do chinelo arrancou o e dinheiro não saiu, eu vim com o chinelo, com a correia arrancada. Ia num carro que tinha no Peixe – Você conhece o peixe não conhece? – [...]

pra quando voltar pagar a passagem, chegava lá o dinheiro não saia e eu voltava “fiado”, falava com o homem do carro “não vou te pagar hoje porque, porque não saiu o dinheiro” (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

No início de sua carreira, o deslocamento até o ponto onde a Professora pegava o transporte para chegar a Jacobina só era feito de duas maneiras, a pé, ou a cavalo. A fazenda onde a Professora ainda hoje vive fica há cerca de 15 km da sede Capim Grosso, e, sem receber seu salário, por muitas vezes Dona Trindade: “[...] pegava um cavalo que deixava lá em Capim Grosso e vinha montada, chegava aqui 8 horas da noite”. Ao lembrar desse fato ela menciona que não era a única que sofreu no início de sua atuação, e que havia outra professora de um lugar chamado Lajedo, outra comunidade rural de Capim Grosso: “Eu acho que pessoas pra sofrer do início como eu e a outra professora, que tem outra aqui que é do Lajedo, que do nosso núcleo, acho que a gente tem muita história de sofrimento porque nós sofremos”. Essa professora lembrada por Dona Trindade também é uma das colaboradoras desse estudo e, assim como ela, me contou partes de sua história.

A multifunção na carreira da Professora Trindade foi algo presente desde o início de sua atuação como docente. Além de trabalhar como professora, ela “tarefava” numa casa de farinha junto com seu marido e outros moradores da comunidade ao longo de três meses por ano. Nesse período a rotina dessa Professora era bastante desgastante. Ela conta:

É muita história pra contar e a minha é bem sofrida. Aquela casa de farinha ali, ela era uma casa de farinha que é nossa, né? Quando ele tarefava era 3 meses. Levantava 5 horas, ia lá, fazia a comida, voltava pra cá, 7:40h 8:00 horas tinha que dar início as aulas. O secretario não tinha nada a ver se eu tenho outro trabalho. Eu vinha pra cá, dava a aula e quando dava meio dia eu voltava pra dar comida ao povo, quando era 12:40h, voltava, de pé, não tinha moto, não tinha bicicleta, não tinha nada (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Esse trecho da narrativa de Dona Trindade reafirma o que é posto por Zibetti e Pereira (2010), quando consideram a docência, principalmente quando exercida por mulheres, como sendo caracterizada pelo desgaste que é agravado por jornadas exaustivas, salários injustos e demandas que vão além da docência. Além das inúmeras dificuldades em se manter atuando como

docente, Dona Trindade se encontra entre as muitas Professoras do Brasil que, no início de sua carreira, não foram contratadas por meio de concurso. Ela relata que:

Comecei sem concurso, com estabilidade, que era estabilidade, mas não concurso. Eu recebia uma portaria, na época comecei a ensinar por Jacobina porquê [...] Capim Grosso não era cidade. (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

A estabilidade adquirida antes de fazer o concurso mencionada pela professora na narrativa acima, talvez só ocorresse de forma simbólica e não legal. Isso pode ser observado a partir da leitura do Art. 41 da Constituição Federal onde é afirmado que a estabilidade é garantida aos servidores públicos, após decorridos três anos de exercício efetivo, nomeados por meio de concurso público.

Outro fator que conota a ideia de que a declarada estabilidade não possuía valor legal é que houve um período, já muito depois da emancipação política de Capim Grosso, no qual, por conta de questões partidárias, Dona Trindade sentiu medo de ser demitida do cargo de professora pelo prefeito na época, ou seja, se a estabilidade realmente existisse, ela não teria o que temer. Ela conta que:

Quando O PREFEITO<sup>10</sup> “tomou conta”, eu não sei quem é seu partido e eu também não tô falando aqui de política, mas você sabe que cada político tem o seu povo, não tem o seu povo? E pra eu lhe falar a verdade eu não sou do povo dele, aí eu disse “ele vai me tirar” porque foi na época que eu não estava concursada (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

O fato de exercer seu direito democrático de apoiar ou se abster de fazê-lo para qualquer partido político ou indivíduo não deveria surtir efeito negativo em sua profissão. Mas, a Professora sentiu a ameaça de perda de seu emprego. Isso certamente interferiu negativamente em suas emoções e, por conseguinte, em seu trabalho como docente. Tendo conhecimento da possibilidade de sua remoção, Dona Trindade chegou a pensar em trabalhar de graça para não deixar de atuar como professora na comunidade na qual ela

---

<sup>10</sup> Sabendo da delicadeza do assunto abordado pela professora, ocultei propositalmente o nome do gestor que a fez se sentir ameaçada por um nome fictício para garantir o sigilo da informação.

vive. A Professora menciona em nossa entrevista que ao conversar com a sua filha ela disse:

“Se ele me tirar eu vou trabalhar de graça no meu prédio, ali naquele depósito eu vou trabalhar de graça”, aí Nunci disse: “mas a sua escola não é registrada, o município não vai deixar” Eu disse “E daí? Se eu trabalhar de graça?” [...] eu num tinha um registro, mas eu botei na minha mente que eu ia trabalhar de graça pra ele ver que eu num tava lá [...] pelo dinheiro que eu ia procurar outra sobrevivência e ia trabalhar meio período de graça (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

No momento da entrevista, onde a Professora proferiu as palavras acima, foi inevitável que eu ficasse impressionado com a ênfase de sua expressão e com a sua determinação em continuar atuando como docente. Ao mesmo tempo, senti o seu pesar por, mesmo tendo a disposição em continuar trabalhando sem retorno financeiro algum, ela até hoje não obteve a autorização para abrir uma escola em sua garagem, local que já havia sido usado como sala de aula nos primórdios de sua atuação como docente.

Além de ter sido surpreendido com a iniciativa que a Professora disse que teria caso fosse demitida, foi igualmente inevitável sentir a indignação por existir a possibilidade de ameaça por parte de um gestor a uma profissional da Educação que em maior parte de sua vida prestou um serviço inestimável para o Junquinho, comunidade rural de Capim Grosso. Entretanto, apesar dos sentimentos tidos pela Professora, ela foi aprovada num concurso realizado no município já depois dos anos 2000. Ela conta, como se estivesse proferindo um grito de vitória, que o número de vagas ofertado era para “200 pessoas” e menciona com orgulho: “eu fiquei no 70! E ele num tinha como me tirar de lá e me jogar pra baixo” e apontando para uma direção com firmeza, como se estivesse diante do gestor, ao relatar essa parte de sua história, ela agrega ainda mais força a sua voz para dizer que foi aprovada “no concurso dele, foi no dele!”.

Depois da ênfase dada nessas informações, a professora já com sua voz mais branda e com sorrisos de satisfação, me diz: “Sou concursada! Fiz meu concurso após a minha faculdade então, não tenho nada o que reclamar!”.

Mas, logo em seguida ela afirma: “Reclamo sim!”! Essas reclamações são referentes tanto às circunstâncias atuais quanto das antigas e ambas serão melhores expostas nos tópicos adiante.

Hoje a Professora Trindade (com ar de que se sentia confortável), diz que escolheu fazer o concurso para 20 horas e que fez essa escolha por querer dedicar-se de forma a garantir a qualidade de seu trabalho, ignorando o fator financeiro como um possível estímulo à continuidade de sua atuação enquanto docente na Escola Rui Barbosa:

Eu fiz meu concurso, eu fiz pra 20h. Muito cansativo, eu num queria viver essa vida não, quero trabalhar num trabalho que eu aguente e que eu dê conta do trabalho, pra eu não tá atropelando por causa do dinheiro eu abandonei 20 horas porque eu quero dá conta de meu trabalho [...] como eu lhe disse, eu não trabalho pelo dinheiro (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Após a aprovação no concurso, Dona Trindade enfim, conseguiu a real estabilidade e, até o fim de sua carreira como docente, não precisará se sentir ameaçada por qualquer gestor ou gestora (ainda mais no período atual em que o funcionalismo público é tão vilipendiado) e, assim como faz há décadas, continuará colaborando para o desenvolvimento educacional de muitas famílias e continuará lutando por melhores condições de trabalho na escola onde atua.

A Escola Rui Barbosa conta com duas Professoras, além de Dona Trindade a outra docente, que atualmente trabalha nessa escola e cuja história se cruza com a dela, é Luísa Oliveira Gonçalves, moradora da Fazenda Várzea Dantas, nascida em 1974 e que trabalha como docente desde os seus 17 anos, lecionando para crianças que residiam nas mediações da fazenda de seu pai.

Luísa conta que tinha o sonho fazer o curso de Direito, imaginando, de acordo com ela, “ingenuamente”, que seria capaz de sanar com todas as injustiças do mundo. Entretanto seus pais não a deixaram sair para estudar, de forma que ela relata: “sempre morei em fazenda, sou filha de lavrador, pais analfabetos, e eles não me deixaram sair”.

O primeiro passo, às vezes, ocorre por conta das circunstâncias do momento e ambiente no qual se vive, com a Professora Luísa não foi diferente disso. A oportunidade que Luísa teve de iniciar sua carreira docente ocorreu

pelo fato de que, com o passar do tempo, o número de moradores da comunidade onde Luísa vive (em sua maioria, analfabetos), cresceu.

Por conta disso, foi percebido que existia a necessidade de ofertar educação para elas nas mediações da comunidade, considerando-se que as poucas pessoas que estudavam tinham que se deslocar por longas distâncias, o que inviabilizava a continuação dos estudos e aumentava o abandono e a evasão escolar. Sobre isso, Luísa conta que aquilo que iniciou como uma indicação, tornou-se uma paixão:

[...] foi aumentando o número das pessoas ao redor da minha comunidade [...] e foi surgindo a necessidade de escolas, que as crianças se deslocavam numa distância maior. E aí apontaram eu como uma das pessoas indicada para começar esse trabalho. Daí eu comecei, fui me apaixonando e dia 17 de fevereiro de 1991 eu comecei a atuar em sala de aula (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

O primeiro espaço onde atuou como Professora foi construído por seu pai ao lado de sua casa. Um fato curioso é que, mesmo com evidente demanda existente há décadas, o lugar mencionado pela professora Luísa até hoje não tem uma escola pública. Ela narra que:

[...] não tinha um prédio escolar. O prédio foi meu pai que construiu um, um espaço, pequeno, fez um quadro também na parede, pequeno. E... espaço bem, bem rústico, bem característico de escola rural, mas ainda bem mais rústico do que o que já existia em alguns prédios na região, mas aí como eu tava começando não foi construída escola, era num espaço vizinho a minha casa, e aí eu comecei a atuar, e... deu certo, né? Os pais começaram a gostar do trabalho, eu também comecei a me apaixonar por esse trabalho. E aí trabalhei durante 8 anos nesse espaço (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

O lugar onde a Professora Luísa trabalhou em seus primeiros oito anos como docente não recebia nenhum apoio do poder público municipal. Mesmo assim, muitas das crianças da comunidade frequentavam gratuitamente a pequena escola improvisada. Professora Luísa conta que fez seu primeiro concurso em 1995, quatro anos após iniciar sua carreira docente, mas, não pôde assumir o cargo como concursada por ter, na época, concluído somente a 8ª série do Ensino Fundamental. Já nos anos 2000, Luísa havia concluído o

antigo magistério<sup>11</sup>, então surgiu a oportunidade de fazer um outro concurso em Capim Grosso e sobre isso, afirma que:

Me apaixonei tanto por educação e quando eu fiz o 1º concurso em 95, eu só tinha 8ª série, então eu tinha voltado a estudar mas não tinha ainda o magistério. Aí 2000 o município proporcionou um concurso público e aí eu tive curiosidade; “Vou fazer agora que eu já tenho magistério, vou fazer o concurso”. Aí eu fiz e fui aprovada mais uma vez, aí eu me tornei professora de 40 horas. E continuei trabalhando nas escolas do campo, comunidades distantes, mas nas escolas do campo. Aí eu fiquei trabalhando nas escolas do Tigre e trabalhei na escola na Mandassaia, uma outra comunidade. Trabalhei 2000... 2001 eu fui transferida para uma outra escola na zona rural, fui pra comunidade de Fazenda Lajedinho. Depois eu fui para a comunidade de Fazenda Nova. Depois fui convidada para fazer coordenação pedagógica nas escolas do campo. Aí eu tive uma experiência com o pessoal do MOC<sup>12</sup>, que faz um projeto... na época era conhecido como o projeto CAT<sup>13</sup>... aí eu trabalhei na coordenação 2003, mas aí eu fiquei sozinha na coordenação em todas as escolas do campo, era 52-53 professores em média (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

A história de Luísa é similar à de muitas outras professoras que iniciaram sua carreira sem estabilidade e que, depois de muitos anos de atuação, conseguiram ser contratadas da maneira que todas deveriam ser, por concurso. A Professora Luísa conta, com uma serenidade de quem tem uma certeza de que nasceu para fazer aquilo que faz, que escolheu sempre atuar em escolas rurais e que no curto período no qual foi enviada para trabalhar em uma escola urbana, pediu que fosse realocada para escolas rurais porque esse era o seu lugar.

Já a Professora Alzira, senhora com mais de 80 anos, olhos azuis vigorosos e que independem de óculos para enxergarem com acuidade invejável, conta que começou a atuar como professora por iniciativa própria e teve como primeiro aluno o seu falecido esposo que foi alfabetizado por ela. Dona Alzira conta que o local onde foi morar em sua juventude e onde ainda reside, era composto, majoritariamente, por pessoas analfabetas. Deste modo,

---

<sup>11</sup> Curso que, mesmo seguindo padrões de formação mais técnica do que crítica, permitia à pessoa concluir a atuar como docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

<sup>12</sup> Movimento de Organização Comunitária

<sup>13</sup> Projeto Conhecer, Analisar e Transformar. Idealizado para apresentar propostas voltadas para a educação em escolas rurais.

por mostrar interesse na profissão e conhecer uma pessoa que a recomendasse, ela começou a dar aulas em sua casa.

Aí quando eu cheguei aqui, era um lugar de gente analfabeto, e uma pessoa que tinha conhecimento, com os prefeitos de Jacobina, me convidou [...] pra eu ensinar, que aqui era um lugar de gente muito analfabeto, muito assim... que não sabia de nada. Na realidade eram muito ignorantes mesmo. [...] E aí ela nos guiou pra ser professora, e veio pra cá sessenta alunos, de toda série, de pré até 4º ano (Profa. Alzira - Entrevista Narrativa, 2019).

Mesmo tendo a recomendação de alguém que, de acordo com o relato de Dona Alzira “tinha conhecimento com os prefeitos de Jacobina”, o apoio do poder público com a manutenção da escola improvisada na sala da casa da Professora era incipiente. Assim ela demonstrou o que percebi como sendo uma espécie de religiosidade pela profissão. Estando sempre com um sorriso no rosto durante a nossa conversa naquele lugar que outrora fora usado como sala de aula acolhendo dezenas de crianças, ela relata:

Já tinha 16 anos que eu ensinava aqui dentro da minha casa. Os primeiros... as primeiras aulas, as primeiras... quando eu fui buscar a vida escolar de alguns alunos que quis dar continuidade a alguma coisa, eu fui buscar em Jacobina, o título da minha escola era; Escola Divino Mestre. Aí depois que concluiu esse... esse prédio escolar, é que mudamos o nome pra Escola Justiniano Pinto da Silva. Eu ainda trabalhei lá no prédio 21 anos. E 16 aqui.” (Profa. Alzira - Entrevista Narrativa, 2019).

A antiga Escola Divino Mestre, casa de Dona Alzira, fica a cerca de três quilômetros (3 km) do prédio onde hoje funciona a Escola Justiniano, local que a Professora Alzira vai frequentemente, mesmo aposentada há muitos anos. A filha de Dona Alzira seguiu os passos da mãe tendo a mesma profissão desde sua adolescência. A Professora Edinalva Soares Carneiro, sorrindo como se estivesse vendo um filme sobre sua vida, narra acerca dos primórdios de sua atuação como docente:

Comecei a trabalhar na verdade com 14 anos de idade, hoje tenho 58, imagine aí. Na verdade 35 porque documentado,

mas tem mais de 40 anos que eu trabalho né, nessa comunidade. Quando eu comecei nessa comunidade, pais... pessoas mais velhas que eu, todas estudaram comigo porque a comunidade era de analfabetos, então eu tinha apenas a 5° série, naquele tempo não era série não, era ano mesmo, 5° ano primário quando eu comecei ensinar (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Percebe-se com esse trecho que existe um fator em comum nas comunidades que visitei: a maior parte das pessoas que residiam naqueles lugares não tinham nenhum acesso à educação formal e, portanto, eram quase todos analfabetos que, sem a iniciativa dos próprios moradores desses lugares, possivelmente permaneceriam dessa forma por muito mais tempo.

Eu num tinha facilidade pra estudar, eu tinha que ficar aqui muito tempo ensinando só com 5° ano. Depois de algum tempo, depois que eu me casei, aí surgiu um projeto que se chamou EduRural<sup>14</sup>, do governo do Estado, aí eu fui contemplada. Aí nesse projeto eu concluí o 8° ano, né... que na verdade é o ensino fundamental 2 hoje, né? Naquela época chamava 8° ano (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

A professora Edinalva enfatiza que sempre preferiu trabalhar na comunidade do Lajedo, no município de Capim Grosso. Entretanto, ela diz com um certo pesar: “Às vezes [...] já trabalhei algumas vezes na cidade... transferência [...] questões dos políticos, né? Que faz aqueles remanejamentos quando a gente [...] questão da [...] de politicagem, né?”. É relatado pela professora que as pessoas da comunidade do Lajedo eram majoritariamente analfabetas e na época em que ela iniciou a carreira docente “tinha apenas a quinta série”. Conta com orgulho por contribuir com o desenvolvimento da comunidade que: “pessoas mais velhas que eu, todas estudaram comigo”, além dos demais moradores do Lajedo, Edinalva narra que também foi professora de seus filhos: “meus filhos estudaram comigo”.

Há algumas décadas, nas mediações do território de Capim Grosso, as casas de farinha eram muito comuns, ainda hoje é possível encontrar algumas, mas a grande maioria não funciona mais. Nesses espaços se processa a mandioca, conhecida por muitos como aipim ou macaxeira, raiz utilizada para

---

<sup>14</sup> Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste, criado através do Decreto 85.287 no dia 23 de outubro de 1980.

fabricar farinha, tapioca e beiju. Em uma parte da conversa com a Professora Edinalva, lembrei com saudade de histórias que tem essa casa como palco, a exemplo, minha avó conta que além de ter trabalhado numa casa de farinha ela estudava como podia nos intervalos do labor. Além disso, lembro principalmente da antiga casa de farinha na roça de meu Avôhai, desativada há mais de duas décadas. Ao narrar sobre o início de sua atuação na profissão que dedicou sua vida, a Professora Edinalva relata que:

Eu comecei ensinar, eu ensinava numa casa de farinha com minha mãe, lá na casa de meu pai que era distante daqui quase três quilômetros. Ensinava numa casa de farinha, eu e minha mãe tinha uma turma de crianças, mais de 70 crianças pra nós duas. E tinha uma outra professora que ensinava debaixo de um umbuzeiro de junto da casa dela, aqui na região né. E em 1988 o prédio aqui foi tudo destruído. Aí viemos aí, também já tinha me casado, já tinha mudado pra minha casa, ficou minha mãe ensinando na casa dela, e eu ensinando na minha casinha, que minha casa já era próxima do prédio 1 km. Então, ensinamos até construir o prédio. Em 1988 o prefeito<sup>15</sup> construiu esse prédio, com uma sala, aí viemos pra cá (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

A primeira sala do prédio onde hoje está sediada a Escola Justiniano foi construído somente em 1988, três anos após a emancipação política de Capim Grosso. Mas, se no começo da história de Edinalva já havia a demanda mencionada por ela, acredito que essa construção deveria ter ocorrido muito antes, entretanto, com base nas narrativas, ter uma população com educação, ainda que mínima, aparentemente não era do interesse dos políticos na época.

As trajetórias dessas professoras têm muito em comum umas com as outras. A sua atuação como docente é um enfrentamento às adversidades advindas da falta de atenção do poder público que historicamente acomete as comunidades rurais de Capim Grosso. Se essas professoras não tivessem começado sem a estabilidade, somente com a vontade de ensinar, somente com a força que tinham para assumir a responsabilidade de trabalhar com educação, quantas crianças deixariam de ter a oportunidade de frequentar uma escola? Quantas famílias teriam se mantido analfabetos se submetendo a ações de gestores ineficazes que olham para a roça como um lugar à margem

---

<sup>15</sup> Nome omitido propositalmente.

e inferior a “cidade”? Quantas crianças viveriam acreditando que são inferiores por viverem fora do espaço urbano? A forma de contratação certamente interfere nas condições de trabalho docente. Entretanto, a inexistência dessas professoras, interferiria e causaria um impacto extremamente negativo nas comunidades onde elas começaram a atuar, muitas vezes sob ameaças, instabilidade e insegurança em sua carreira.

### 5.3 Formação profissional

Formação é um termo que é citado várias vezes no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, e que apesar das tendências do gerencialismo mencionadas por Hypolito (2015), é algo essencial e indispensável quando o assunto são as condições de trabalho docente.

Destaco, inicialmente, que os males existentes na educação não podem ser resumidos à *culpabilização* onde a má formação dos professores é tida como a causadora das mazelas educacionais, tampouco deve-se pensar de forma oposta com a ideia *vitimista* na qual os docentes não têm culpa alguma dos problemas existentes no âmbito da educação e que são meras vítimas do sistema.

O que penso ser imprescindível fazer é pensar a formação, seja ela inicial ou continuada, como algo totalmente indissociável das condições de trabalho docente e que se ofertada em conformidade com as demais necessidades para o bom funcionamento das instituições de ensino, pode proporcionar melhorias significativas em todo o sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus artigos 62, 63 e 64, determina a necessidade de formação em nível superior para que a/o docente esteja hábil a atuar na Educação Básica. Entretanto, como mostrado nos capítulos anteriores, ainda há um grande número de profissionais no Brasil sem o nível educacional determinado pela LDB. Em Capim Grosso, as Professoras que atuam nas escolas rurais entendem a formação como algo de extrema importância para a melhoria de sua atuação enquanto docente, mas, por questões circunstanciais, iniciaram sua carreira ainda sem ter curso superior. Quanto a isso, a Professora Luísa relata:

Eu tinha só 8ª série, atual ensino médio quando comecei a lecionar. [...] então você não tinha passado por nenhuma metodologia, né? Aí eu voltei pra fazer o magistério e aí eles vão te... vai te ajudando na questão das metodologias. Então a metodologia que eu usava, é a que eu fui educada, vamos dizer assim, na escola. Então eu comecei a ver isso, é... novos conhecimentos e como eu não fiz assim, é... eu fui enriquecendo o meu trabalho, porque eu tinha 8ª série, eu fiz o magistério aí eu estudei algumas metodologias, depois que volta pra faculdade e vai fazer a questão dos estudos de teóricos, então isso vai te dando um... te dando segurança no teu trabalho. Tem coisas que eu usava que eu... assim, eu usava pela a vontade de fazer o melhor, e na faculdade te deu segurança, como também teve coisas que eu estudei, que eu disse assim; “Ah não, eu acho que não vai dar pra aplicar, é interessante, é pra gente... é pra me motivar, mas não vai dar pra eu aplicar na minha realidade” Então isso me enriqueceu sim, meu trabalho. É um processo constante, e às vezes eu sinto vontade de voltar a estudar, não voltei ainda por conta da dificuldade de morar distante da sede, então, é... mas a formação é importante pra gente, a gente vai... vai inovando a nossas práticas de trabalho, senão você vai ficar estagnada no lugar sem mudança alguma. Não dá, na educação... nenhum setor dá e educação então... não é diferente (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Existem dois pontos que considero indispensáveis destacar na narrativa da Professora Luísa. O primeiro é que ela reconhece que existe a necessidade de um aporte teórico para o aprimoramento das práticas educacionais dela enquanto docente; e o segundo, mas não menos importante é que nem toda teoria é aplicável em todas as realidades.

Conhecendo a realidade das escolas rurais e suas especificidades, Luísa soube analisar os conteúdos trabalhados na faculdade e a partir de então selecionar o que poderia ser utilizado por ela em sua atuação enquanto docente de escola rural. Tendo em vista que para a formação de professores, independentemente do local de atuação, há a necessidade de existência de teorias cunhadas de grande rigor e de análise das realidades nas quais esses profissionais atuarão, e que dificilmente isso é seguido quando o indivíduo em formação atua em escolas rurais, o reconhecimento de Luísa acerca dos conteúdos que poderiam ser trabalhados nas classes regidas por ela, muito provavelmente não foram ensinados no ensino formal pelo qual ela passou, mas, principalmente, na formação obtida através da experiência de vida.

Entre pausas e regressos, e mesmo residindo distante do perímetro urbano de Capim Grosso, a Professora Luísa não parou de buscar o aprimoramento de sua formação. Mostrando-se disposta e realizada com as suas conquistas, e ao mesmo tempo, demonstrando que pode progredir ainda mais nesse aspecto, Luísa discorre sobre essa etapa contínua de sua vida dizendo:

Aí eu voltei a estudar em 1995, eu voltei e fiz 2 anos do magistério, parei 1 ano que eu fiquei grávida do meu segundo filho, parei em 96, eu parei... 97 eu retornei e concluí o magistério. Aí naquela época se falava 'professora formada', né? Mas aí num foi o suficiente pra mim, eu achei que tava pouco ainda pra... pra desenvolver um trabalho com maior qualidade e também com segurança do que eu fazia, né? Porque... na verdade quando você vai pra faculdade você vai trazer um respaldo seguro do que você tá fazendo, tem coisas que você conhece, mas tem coisas que você já faz na prática mas você num tem um... um respaldo científico. E aí eu voltei pra faculdade em dois mil e... 2004. Voltei pra faculdade, fiz a parte científica, vamos dizer assim, né? Essa questão de você tá fazendo num espaço que... a leitura de estudiosos que vai tá te dando um melhor... melhor respaldo. (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Mesmo com as circunstâncias comuns à vida de qualquer pessoa, Luísa não se contentou somente em estar trabalhando em sala de aula. Ela quis (e durante nossa conversa mostrou ainda querer) fervorosamente aprimorar seu conhecimento e manter-se em formação, reconhecendo que é imprescindível ter o aporte teórico/científico para que seu trabalho seja realizado com maior segurança.

A busca por aprimoramento na formação é algo que, aparentemente, é comum entre docentes que trabalham em escolas rurais. Em sua dissertação, (SOUSA, 2015) aponta que 83% das 118 professoras entrevistadas durante a sua investigação possuem algum tipo de graduação em licenciatura, sendo que 41% destes são licenciados em Pedagogia. Além disso, 14 professoras já possuíam cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Ao ser colocada na coordenação de algumas escolas e ainda assim se manter como Professora em sala de aula, Luísa percebeu que não estava fazendo um trabalho que fosse satisfatório para ela e para os alunos. Além disso não estava conseguindo dar continuidade a sua formação acadêmica e

assim decidiu se afastar da coordenação, mas logo foi convidada novamente e ocupou o cargo por mais 3 anos. Sobre isso Luísa conta que:

E aí eu achei que não estava fazendo um trabalho significativo, e aí eu desisti e voltei pra sala de aula. E já estava começando a faculdade também, aí fiquei em sala de aula, terminei o... o curso de pedagogia, fiz pós-graduação em gestão escolar, mas daí... nesse outro período eu voltei a ser convidada à coordenação em 2007, me parece. Eu fiquei 2007, 2008... não, foi 2008. 2008, 2009 e 2010, eu fiquei na coordenação das escolas do campo, eram por núcleos, aí já era núcleos, não era todo o município, tinha 3 núcleos (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Estar na coordenação de escolas nucleadas foi mais um desafio para a Professora Luísa que, por se perceber insatisfeita com a função atribuída a ela, resolveu se afastar da coordenação após o período mencionado e manter-se somente em sala de aula onde ela atua até os dias atuais.

Além da formação buscada de forma independente pela Professora, há também a que é ofertada periodicamente pelo município de Capim Grosso. Entretanto, como acredito acontecer comumente, de acordo com a própria Professora, o município não oferece formação específica para o docente que atua nas escolas rurais. Isso deixa em evidência, ao meu ver, um despreparo daqueles que ministram os cursos e também a falta de preocupação daqueles que promovem o que ela chama de “eventos formativos”. Sobre isso Luísa relata:

A formação... eu participo de muitas... todas as formações que tem no município nós somos atendidas. Atendida assim, no geral. É... os orientadores das formações, eles sempre tentam mencionar tal detalhe... uma coisa... "ah, pras escolas do campo vocês fazem assim:" mas não existe uma formação específica para professor do campo. Eu acredito que nós temos aprendido pela vontade de ajudar. Mesmo com estudos, com... o MOC, ele ajudou bastante. (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Um ponto delicado, mas que escolho não me abster de mencionar é a existência de relatos, comuns nas conversas, que tive antes de gravar as entrevistas, de que as pessoas que orientam nos eventos formativos

organizados pelos gestores do município não atuam em escolas rurais e sequer possuem formação para orientar docentes a como atuar em sala de aula, principalmente atendendo as especificidades das escolas rurais e os alunos que as frequentam. Para suprir a falta de preparo eles, como a Professora Luísa destaca, tentam citar detalhes que acabam por não ter proveito na realidade das professoras das escolas rurais. A falta de capacitação daqueles que ministram os cursos de formação fica evidente quando a Professora Luísa menciona que:

Acredito que eles não tenham ainda um... uma segurança do que ser feito com as escolas do campo, eu acho que nós, professores do campo, somos cobaia pras pessoas que... que vem pra formação, que dão essas formação, porque a gente é que acaba colocando, a gente é que vai colocando as nossas dificuldades e eles vão fazendo essa análise, tentando interagir com a gente. A gente é que ensina pra eles. Eles têm teoria, mas eles não têm prática. Quem faz a prática somos nós. Ah, tem alguém que chega e faz; “A gente já participou com algumas pessoas do MOC, pessoal que veio de Araci, de, de São José... Feira, estudantes da UEFS<sup>16</sup>”... e eles falam, mas é... eles colocam os estudos... as teorias, mas quando vai pra prática, a maioria não tem. Nem viveu no campo, nunca trabalhou uma sala multisseriada, então eles não... tem teoria, prática não. (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

É absolutamente importante citar o fato de que quem vive a escola rural com a intensidade e empenho que essas Professoras vivem, sem desvincular sua vida de sua profissão, é quem tem mais autoridade para determinar de fato como proceder em sua realidade. Considero como sendo inadequado qualquer pesquisador querer determinar o que deve ser feito nas escolas rurais de Capim Grosso e de qualquer outro município, sem conhecer a realidade do lugar na prática, por mais que exista grandes similaridades em outros contextos. Esse fato é reforçado por Souza et al (2017a) quando dizem que “as escolas rurais no Brasil apresentam características singulares e que precisam ser consideradas nas ações pensadas/empreendidas nesses espaços” (p. 32).

Dessa forma, para que seja montado um projeto de intervenção nas escolas do referido município, é imprescindível que haja uma investigação minuciosa sobre metodologia, currículo e cultura dessas comunidades e

---

<sup>16</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana.

escolas para, de maneira conjunta com as Professoras, realizar a elaboração de estratégias de intervenção específicas para cada um dos espaços existentes.

Outro ponto necessário é fazer uso dos dados coletados, discutir, redigir e efetivar políticas públicas para as escolas rurais, partindo das demandas da comunidade e das Professoras que lá vivem e atuam. Essa ideia é algo que demanda grande esforço, mas que é claramente possível.

Mesmo sem ter o atendimento devido de suas necessidades enquanto docentes, as professoras que colaboraram com a pesquisa possuem muitas coisas em comum, entre elas, a que diz respeito à formação é a insaciabilidade por conhecimento e desenvolvimento profissional. Elas deixam transparecer a sua satisfação por terem conseguido um nível de ensino maior do que o que imaginaram no início de suas carreiras e descrevem seu percurso com entusiasmo, como pode ser percebido quando Luísa diz que:

Conhecimento é uma... é uma sede que não passa. Conhecimento quanto mais você tem, mais você quer. Você depois não quer fazer um outro curso? Porque sempre que você faz algo, você aplica e você diz assim; "Eu quero buscar mais." Senão logo você vai ficar tipo; "Ah não... parei. Eu não tenho base... eu não tenho mais o que mudar". É como se eu não pudesse me... modificar o meu trabalho, inovar, e não dá pra ser assim. Conhecimento é sede, é crescimento, é inovação. Não dá pra ficar sem formação. Sem estudar, não dá. Tem que buscar (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Refiz a leitura desse último relato da Professora Luísa dezenas de vezes, em muitas dessas vezes pensei: "como seria se o conhecimento fosse buscado por todos os professores e professoras da mesma forma que uma pessoa sedenta busca à água?", Por outro lado, tenho consciência de que não há, em diversos casos, motivação para essa busca constante por formação. Isso ocorre, tanto por fatores pessoais quanto por conta das condições de trabalho precárias na qual vivem inúmeros docentes, principalmente de escolas rurais, que por ocuparem todo o seu tempo com multifunções nas escolas, deslocamentos quilométricos em estradas ruins com transportes igualmente desconfortáveis, com salários injustos, entre outras mazelas, se encontram em

uma zona na qual a sede por conhecimento, o crescimento e a inovação já não são prioridades em sua profissão.

A Professora Trindade, como mencionado no capítulo anterior, iniciou sua carreira docente ainda muito jovem e com o nível de formação similar ao das demais colaboradoras desse estudo. Dona Trindade relata que completou o ensino médio em Jacobina: “Cheguei em Jacobina eu estudei... fazia admissão, na época tinha uma formação em Jacobina que você completava o ensino médio pelo curso que você fazia. Dentro de 3 anos mais ou menos, fizemos esse ensino médio.” Com a simplicidade de quem foi lá e fez, sem mostrar que realizou essa façanha sob circunstâncias desfavoráveis a qualquer um em sua posição, Dona Trindade diz sorrindo tranquilamente que: “depois que eu fiz a faculdade, aí pronto. Eu fui pra o nível superior, saí do ensino médio. Fui pro nível superior, passei 4 anos estudando. E hoje estou aqui”.

Professora Trindade conseguiu concluir sua graduação somente depois de completar 60 anos de vida e estando quase há 40 anos trabalhando com a docência. Tendo a mesma sede por conhecimento mencionada por Luísa, Dona Trindade diz orgulhosamente: “Graduei e pós-graduei, fiz a minha pós-graduação”. Durante nossa entrevista, a Professora Trindade disse que quando foi questionada por sua filha sobre a aposentadoria, ela disse ter respondido que “Nunci<sup>17</sup>, eu tenho que ficar lá até...” lecionando na escola do Junquinho “assim, porque só tá com 4 anos, uma faculdade a gente gasta muito”. Afirma que faz apenas quatro anos que se graduou e toca no ponto que visivelmente mais agrada mencionar, seu trabalho: “Eu estou gostando, o meu trabalho tá tendo rendimento, então deixa eu trabalhar até eu completar 70 que eu ainda vou demorar de completar 70, deixa eu completar que aí eu vou parar.”

Para reforçar seu argumento do porquê de estar disposta a parar de trabalhar apenas depois dos 70 anos de idade, (algo que não acredito que vá acontecer dada ao interesse dela pelo trabalho e a importância da docência em sua vida e em sua identidade enquanto ser humano.), ela diz: “os reitores da faculdade em São Paulo é 70, 75, 80, um deputado pra dominar o Brasil é 70 é 80 anos, porque eu não vou abrir uma escola?”. Abaixando o tom de voz como se estivesse evitando que o tempo a escutasse, Dona Trindade diz: “Quando

---

<sup>17</sup> Apelido que ela deu a sua filha.

eu tiver 70 anos que eu disser que eu não guento aí eu vou parar.” Mas, logo faz questão de enfatizar e colocar um porém nessa possível e bastante improvável aposentadoria aos 70 anos de idade:

Mas se um dia... Eles me perguntar assim “tu não cansa não Trindade?” eu digo “se perguntar se eu cansei se eu vou parar por “cansamento” então eu não vou parar nunca.” Claro que tem dia que você pode tá um pouco cansada, mas eu gosto do trabalho. (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Após relatar as conquistas, Dona Trindade relembra alguns dos obstáculos para conseguir a conclusão da graduação. Ela diz, com razão, que: “poucas pessoas da minha idade que fez uma faculdade”, lembrando também o turno no qual estudou e a distância que tinha que ser percorrida para chegar até o prédio onde funciona a Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ) em Capim Grosso: “como eu morava no Junquinho, enfrentava uma faculdade à noite, era à noite. Eu ensinava no dia, de noite ia pra faculdade.”

Dona Trindade conta que no período em que estava na graduação, sua filha, que também estudava na mesma faculdade, teve um filho, de maneira que iam as duas para a aula levando o pequeno Davi:

Davi ela levava pra escola pequenininho, eu ajudava a Nunci olhar, a gente subia um sobrado que a escola era lá, era em cima, a gente levava Davi num carrinho e colocava lá. Quer dizer ela também sentiu muita dificuldade, mas eu pior porque na minha idade e eu enfrentei e venci, o pessoal pergunta “Trindade, Ave Maria, tu é um exemplo!” eu digo “eu quero morrer e deixar o exemplo, quero morrer e deixar o exemplo!” (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Além de ter concluído a graduação em Pedagogia, pós-graduação *latu sensu* e alguns cursos, a Professora Trindade também participa da formação ofertada pelo município de Capim Grosso que acontece a cada 30 dias. Sobre o conteúdo desses eventos formativos Dona Trindade diz que: “tem coisa que eu digo assim: ‘meu Deus o que é que eu vou fazer lá?’ Isso que fulano tá me falando eu já vi.” A mesma professora explica como a formação acontece:

Essa formação funciona assim: o professor formador, ele mora em Capim Grosso, quando é na quinta feira a noite ele manda

o carro pegar a gente aqui, a gente dá a nossa aula normal e quando é à noite o carro vem pegar, a gente vai pra Capim Grosso e quando chega aqui 10:30h, 11 horas da noite, de trinta em trinta dias (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Levando em consideração que é gasto cerca de 30 minutos para ir de Capim Grosso até a escola Rui Barbosa, no Junquinho, é possível notar que a formação que acontece mensalmente dura cerca de 3 horas. Certamente surgem demandas levadas pelas professoras nesses eventos formativos. Além disso, de acordo com o censo escolar de Capim Grosso, o total de docentes que atuam em escolas rurais no município é de 43 indivíduos, sendo que 5 dessas trabalham na única creche situada em área rural. Sendo assim, três horas mensais são suficientes? Creio que não.

Professora Trindade relata que nessas formações mensais que acontecem na sede do município: “o professor passa o que a gente tem que fazer, a maneira como trabalhar e a gente traz pra dentro da sala de aula e joga na sala de aula pra os alunos, a gente tem essa formação direto, o ano todo.” Mesmo as entrevistas tendo sido feitas separadamente, é possível notar facilmente um padrão entre as narrativas da Professora Luísa e de Dona Trindade, Professoras que trabalham na mesma escola, quando se referem à formação oferecida em Capim Grosso. Há problemas que são urgentes porque - repetirei o que foi dito – “o professor passa” o que as professoras de escolas rurais “tem que”, ou seja, são obrigadas e devem fazer. É mencionado também que é feito um acompanhamento pelo mesmo “professor” regente das aulas que ocorrem mensalmente, entretanto, aparenta ser mais uma fiscalização do que de acompanhamento:

[...] ele tem que fazer visita nas escolas pra ver o trabalho do professor. Chega na sala de aula, procura o plano se a gente tá com o plano, se aquele plano condiz com o que a gente tá trabalhando, que a gente tem que fazer e tem que aplicar e a gente aplica e ele vem visitar a escola, ele vem fazer visita (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Além do “professor” mencionado no trecho acima, é citado o nome de uma mulher que também trabalha com professoras de escolas rurais, mas somente nos anos iniciais do Ensino Básico, o que não se aplica a escola Rui

Barbosa, por essa ofertar somente do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e por ela não intervir com as colaboradoras da pesquisa, não comentarei a respeito. Entretanto, é possível encontrar informações sobre um dos servidores citados por Dona Trindade no portal da transparência da Prefeitura Municipal de Capim Grosso.

O que consta no referido portal é que o “professor” de Dona Trindade e das demais docentes de escolas rurais, estudou música no Centro Universitário Claretiano. Para obter mais informações sobre a sua formação fiz uma breve busca na Plataforma Lattes, onde o seu nome não foi encontrado. Além de ter estudado música, (não deixando claro se concluiu o curso ou não) a mesma pessoa é chefe do Departamento de Cultura de Capim Grosso e “maestro” em duas orquestras. Além disso, é supervisor do Programa Mais Educação Cultura no mesmo município...

Ou seja, não é sequer minimamente apto a ministrar qualquer curso de formação para docentes de nenhum nível educacional, principalmente para professoras de escolas rurais, sendo essas dotadas de especificidades educacionais/culturais que demandam ampla investigação, visão, formação e vivências para serem atendidas satisfatoriamente. Considero isso um desrespeito com as Professoras e com todas das comunidades que são submetidas a ordens de alguém que foi colocado no cargo sem mérito aparente.

Para reiterar a impressão de fiscalização em detrimento do acompanhamento, destaco a narrativa da Professora Trindade onde ela conta que o tal “professor” vem periodicamente fiscalizar a sua atuação já que: “ele entra na sala, ele fica olhando seu trabalho, vê o que ele explicou ou que ele aplicou, se nós estamos aplicando na sala de aula”. Talvez repetindo um discurso que pode ter sido falado para amenizar a falta de capacitação profissional para exercer a função que atribuíram a ele, a Professora Trindade diz que: “Eles também têm formação com outros professores pra trazer a formação pra gente”. Com base nas informações sobre a formação acadêmica do “professor” e das narrativas expostas até aqui, é possível perceber que pela história dessas professoras, elas é quem mostram estar aptas a ministrar cursos de formação para os tais “professores” sobre como lecionar para alunos em escolas rurais de Capim Grosso.

Dessa forma, é possível perceber que aquilo que é afirmado por Souza et al (2017a, p. 29), quando dizem que “ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos”, de forma que as propostas feitas para as Professoras das escolas rurais não estão vinculadas à cultura do povo das comunidades onde essas escolas funcionam.

Quando em minha conversa com Dona Alzira chegamos a falar da formação, ela também falou com muito orgulho dos seus certificados. Ao ver o seu entusiasmo ao relatar o número de diplomas que ela possui, percebi a importância dos cursos de formação até para autoestima da docente. Ela diz orgulhosamente:

Eu tenho 18 diplomas de cursos de alfabetização. E me formei em Quixabeira, naquele curso do PROLEIGO. Concluí o magistério, né? Eu já tinha 65 anos, quando concluí. E assim por diante. Depois disso tudo, ainda ensinei 21 anos naquele prédio. Eu dei aula 37 anos. Tem se muito, mais ou menos uns 7 anos que eu saí porque agora eu tenho 82, né? Mais ou menos, 3 mais... isso aí, uns 7 anos que eu saí, 7 a 8. (Profa. Alzira - Entrevista Narrativa, 2019).

O Projeto de Habilitação do Professor Leigo (PROLEIGO) citado pela Professora, foi uma iniciativa que surgiu no final da década de 1990 a partir da observação da obrigatoriedade legal de habilitar, à distância, professores em nível de magistério para atuar em escolas rurais situadas, em sua maioria, no interior da Bahia (RIOS, 2016). Locais onde, mesmo sem possuir a titulação determinada pelo Art. 87, §4<sup>o</sup><sup>18</sup> da LDB, algumas pessoas como as colaboradoras da pesquisa, trabalhavam. Será que o PROLEIGO, curso ofertado à distância, colaborou para a formação dessas Professoras ou somente serviu para sanar a exigência legal da posse de um título para fazer o trabalho que Dona Alzira já realizava há quatro décadas quando se formou no referido Programa? Na impossibilidade de responder esse devaneio, sigamos...

Dando sequência a seu relato, Dona Alzira menciona os cursos que fazia em Jacobina, mostrando o seu esforço em obter maior aprimoramento em sua prática docente, pelo fato de que, a locomoção entre Capim Grosso e Jacobina nas décadas de 1980 e 1990 era muito difícil e demandava grande

---

<sup>18</sup> Até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

esforço para acontecer, ainda mais, saindo de sua residência que fica em uma comunidade rural distante da sede do município.

Todos os cursos que havia em Jacobina, os prefeitos, [...] foram três prefeitos que... [...] dava curso pra gente, a gente passava três semanas ou mais recebendo cursos, né? Era... a gente num era professora formada, não tinha é... cultura de pedagogia, mas tinha conhecimento, um bom conhecimento. (Profa. Alzira - Entrevista Narrativa, 2019).

O esforço para adquirir graus de formação mais altos também foi algo existente na vida da Professora Edinalva que, para concluir o magistério, ia para a sede do município com seus filhos (que também foram seus alunos) e outras crianças da comunidade do Lajedo que já estavam cursando a segunda fase do Ensino Fundamental. Ela conta somente que:

Juntamente com meus filhos e meus alunos então... quer dizer, os ex-alunos, né? Saímos daqui e eu concluí o magistério. Eu concluí o magistério no ano de 1995. Concluí mas fiquei com vontade de continuar né, porque o conhecimento nunca... a gente nunca abrange todo, né? (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

A sede por conhecimento também estava presente na vida de Edinalva, que para sair da comunidade onde vive e conseguir chegar a instituição onde cursou o magistério na década de 1990, recorria a um transporte, que após ela solicitar exaustivamente, foi disponibilizado pela prefeitura para deslocá-la, que queria continuar os seus estudos, e crianças da comunidade rural onde ela reside. Ela conta:

Fui ao prefeito da cidade, com muita dificuldade consegui um carro pra carregar essas crianças que tinham concluído o... a 5° série, nessa época era 5° série, e eu também queria estudar... Consegui esse transporte, ele colocou um carro daqui da região mesmo, por algum tempo. Depois, não foi mais um carro da região, os alunos aumentaram, o carro era pequeno, porque... quando foi passando uns 2, 3 anos, tinha mais crianças, né? Então, eu não lembro nessa época de quem mudou o transporte. Mas ele colocou um carro que carregava lixo na cidade. Esse carro carregava o lixo da cidade e depois buscava os alunos aqui. Tipo a caçamba, sabe? Era um carro bem alto, muito difícil... tinha dias que a gente chegava na sala sujo do lixo, que o carro vinha sujo. Foi tão difícil essa época.

Mas a gente tinha tanta vontade de estudar que não reclamavam. Era tão sujo, tão feio que as crianças tinham vergonha, né? De andar, porque os motoristas também não tinham... não sei se era falta de conhecimento ou porque não... porque menosprezava mesmo. Às vezes colocava os meninos em cima e ainda andava na cidade um pouco. As crianças se escondiam né, ficavam com vergonha, o carro do lixo (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Ao escutar esse relato eu engoli seco e me veio uma sensação de revolta que poucas vezes senti em minha vida. Durante a minha graduação, eu e alguns colegas passamos grandes dificuldades para poder conseguir um transporte que nos levasse de Capim Grosso a Jacobina para estudar, mas, por menos adequado que o carro fosse, não chegou a ser desumano como o que fizeram com essa Professora e com as crianças que saíam de suas comunidades para estudar na sede do município.

Ainda hoje, quando relembro e leio esse trecho da entrevista fico absolutamente indignado com o tratamento que foi dado pelos gestores às pessoas que não solicitaram nada além do seu direito de ter acesso à educação. Passar por essas situações e persistir ao ponto de continuar com a docência mostra o empenho, dedicação e amor pela profissão que a Professora Edinalva escolheu seguir desde muito cedo.

Incansável na busca por conhecimento, ela decidiu fazer uma graduação em uma faculdade privada em Capim Grosso. Entretanto, adiou esse sonho para que sua filha pudesse seguir estudando:

E surgiu a faculdade de Capim Grosso. Fiz a... passei na faculdade e continuei estudando. Mas minha filha também já era época de fazer faculdade, e essa era particular, né? Aí pesou no meu bolso. Duas pra pagar, né? Aí eu fiquei pagando a faculdade pra mim e minha filha, aí no primeiro semestre eu não guentei... eu disse é... fiz uma bobeira na época, mas fiz, né? Eu disse, eu prefiro minha filha que ela tá jovem, eu já estou já... minha carreira já tá... eu vou deixar ela estudando e eu vou parar. Aí parei de estudar e minha filha ficou estudando, né? Depois me arrependi, porque minha filha tinha mais chance na frente, e pra mim depois fiquei prejudicada. Então... deixei ela estudar (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

A única coisa que fez com que a Professora adiasse sua formação foi a prioridade que quase toda mãe dá ao progresso de seus filhos. Por não ganhar o suficiente para pagar a sua graduação e de sua filha, ela desistiu por um

período, mas nunca abandonando o desejo de estudar e conseguir o tão sonhado diploma em nível superior. Então, por uma iniciativa da Universidade do Estado da Bahia em criar um projeto pioneiro e extremamente importante para a formação docente no interior do estado, Edinalva, pode finalmente concluir seu curso de graduação, como ela mesmo explica a seguir:

Depois fiquei assim, com aquela vontade de estudar, mas surgiu o... a UNEB 2000. Aí quando surgiu... aí foi feito seleção, né? alguns professores foram selecionados outros não conseguiram. Então graças a Deus que eu fui uma das selecionadas, né? Aí concluí o magistério através da UNEB no 2000, que no final já não foi mais UNEB 2000... começamos no UNEB 2000 e terminamos com o PARFOR. E então depois desse programa eu fiz é, pós-graduação em gestão escolar (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

A Professora iniciou sua graduação em pedagogia na UNEB 2000. Esse é o nome dado a um Projeto Acadêmico Especial de formação inicial em Pedagogia para docentes que trabalhavam na Educação Básica, ou seja, do primeiro ao quarto ano, e que ainda não tinham graduação. Esse projeto teve início no ano de 1998 e teve colaboração de vários municípios da Bahia (COSTA; TORRES, GROSFUGUEL, 2018).

Com o fim da UNEB 2000, foi dado início ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa pelo qual Edinalva concluiu a sua graduação em 2015. Esse Programa foi iniciado em maio de 2009 através do Decreto nº 6.755, e teve como objetivo incentivar a oferta de educação superior de qualidade e gratuita para docentes que atuam na rede pública de Educação Básica e que não têm o nível de formação que é exigida pela LDB (SOUZA e FRISSELLI, 2017).

Iniciativas como as desses projetos certamente colaboram para o desenvolvimento educacional de partes do território baiano que são carentes desses serviços e que, por muitas vezes, ficavam a mercê de gestores municipais que pouco ou nada se importavam verdadeiramente com a oferta de educação de qualidade para crianças e jovens de comunidades rurais, assim como para os/as docentes que atuam nas escolas situadas nesses espaços.

Além da UNEB oferecer programas como a UNEB 2000 e o PARFOR, boa parte dos servidores que atuam nessa instituição são comprometidos com

a educação não só dentro da Universidade, mas em todo o território baiano, e por isso, buscam parcerias com prefeituras para que o aprimoramento educacional seja ofertado de forma a aumentar a qualidade da educação em seus diversos níveis. Isso pode ser observado pela narrativa da Professora Edinalva quando ela conta:

É... por algum tempo eu passei a ser coordenadora. Já trabalhei como coordenadora, já trabalhei como diretora, trabalhei 6 anos com coordenação e direção, 3 anos direção e 3 anos coordenação, primeiro foi coordenação. Nesta época fizemos uma... um curso em Jacobina, acompanhado por uma assessoria, não sei se você conhece o professor Antenor, de Jacobina, muito bom. (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Ao escutar esse nome eu complementei mencionando o nome completo do Professor Antenor Rita Gomes e então ela prosseguiu:

Isso. Professor Antenor ele... ele lançou um programa às prefeituras, inclusive aqui de Capim Grosso. E foi contemplado... alguns professores pra que desse esse curso e assessoria. E eu fui contemplada como coordenadora do campo na época e fiquei acompanhando várias escolas do campo e isso me ajudou a conhecer né? Todas as escolas do campo. E fiquei por 3 anos, depois saí da coordenação surgiu uma outra coordenação e eu fiquei como diretora mais 3 anos. (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Em contraponto ao “professor” que trabalha (desin)formando as docentes do município de Capim Grosso, com a iniciativa de realizar parcerias com prefeituras da região onde está situado o Campus IV da UNEB, o Professor Antenor Rita Gomes contribui de forma inestimável para a formação de professores e, por conseguinte de crianças e jovens estudantes que um dia poderão também se tornar docentes.

Em rápida busca na Plataforma Lattes, é possível constatar que o Professor Antenor possui graduação em Letras Vernáculas pela UNEB, é especialista em Leitura e Produção Textual, mestre em Educação e Pesquisa no Canadá, Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Pós-Doutor em Educação. Além de ser membro de conselhos editoriais de revistas, Professor titular da UNEB, e ter sido diretor do Departamento de Ciências Humanas no campus de Jacobina, tem vasta experiência em diversos

âmbitos da educação, assim como vários artigos, livros e capítulos de livros publicados.

Se essa parceria entre a UNEB e a prefeitura de Capim Grosso foi possível graças à iniciativa do Professor Antenor, creio que se fossem tomadas ações no sentido contrário, da prefeitura buscando a Universidade, essa rica experiência mencionada pela Professora Edinalva poderia se repetir com muitos outros docentes. Fato que, indubitavelmente, aumentaria a qualidade dos serviços prestados pelos professores das escolas públicas por eles estarem sendo orientados por Professores com titulação acadêmica elevada, experiência e comprometimento com a educação para além dos muros da UNEB.

A formação das docentes que estão sendo as protagonistas desses tópicos possui grande similaridade, principalmente no que tange à insaciabilidade, a sede por conhecimento e pelo aprimoramento de sua prática docente. Todas as Professoras que entrevistei possuem nível superior, fazendo com que elas estejam entre as profissionais que têm titulação de acordo com as delimitações postas em lei, mas que não se empenharam para conquistar o seu título somente porque uma lei determina, e sim por paixão ao conhecimento e amor à profissão que escolheram e que não pretendem abandonar, por maiores que sejam as adversidades. Então sigamos aos que tem sede de saber.

#### **5.4 Condições físicas e materiais das escolas**

Talvez por ser aquilo que pode ser visualizado por qualquer pessoa, os aspectos estruturais e materiais das escolas sejam o que mais comumente é relacionado as boas ou más condições de trabalho docente. Mesmo não sendo unicamente isso o que determina essas condições, esse é um ponto que possui grande influência na atuação do Professor. Ainda que esse profissional possua a melhor das formações, se não houver subsídios materiais para a realização de suas aulas, dificilmente o trabalho será mantido em um bom

padrão de qualidade por muito tempo. Sendo assim, é indispensável tratar dessa temática.

Em termos de estrutura física e materiais, as escolas rurais são, de longe, as mais precárias, como mostrado nos Censos Escolares de 2014 e 2018 alguns capítulos atrás. Sendo assim, essas escolas merecem maior atenção do poder público, não deixando os demais pontos que compõe a temática da pesquisa marginalizados. Porém, a necessidade existe justamente por conta da falta de interesse dos gestores em investir nesses espaços.

Entretanto, como é possível observar a partir da história das Professoras que colaboraram com essa pesquisa, o principal fator que as fazia exercer diversas funções no início de suas carreiras era algo de grande urgência: a necessidade. O primeiro local onde Dona Trindade lecionou foi uma cabana feita de palha, tentando conter a emoção que a lembrança lhe causa, ela conta:

Ensinava numa casa coberta de palha, era palha, era um rancho de palha, entrei, entrei pra lá ensinava e quando chovia não tinha quem ficasse porque era muita chuva, as cadeiras não tinha cadeira era uns bancos que a gente sentava nos bancos, depois ele fez aquele depósito e eu vim pra o depósito, com cem alunos de novo (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Esse lugar onde as aulas aconteciam não tinha água encanada, não tinha luz elétrica, não tinha cadeiras para as crianças nem para a Professora sentar e o chão não tinha piso, era terra batida. Ao relatar esses detalhes de sua história, Dona Trindade se emociona, mas logo em seguida olha ao redor apontando para a estrutura da escola onde estávamos conversando e diz com vigor, mencionando algumas das dificuldades até mesmo para conseguir água e as mudanças que ocorreram com o passar dos anos:

Então eu não sou uma privilegiada? Sou. Era pra eu estar uma doente deitada numa cama e sem aguentar fazer mais nada, porque eu trabalhei, eu trabalhei e não foi brincadeira não. Água que nós não tínhamos aqui, não tinha cisterna, era na fonte. A valença, porque a gente é pobre mas não tanto porque a gente tinha uma carroça, tinha uma dorna, tinha um burro que pegava o burro botava na carroça e enchia a dorna de água, fazia merenda, colocava a água no pote que não tinha filtro... rapaz, tudo isso é uma história, tudo isso é uma história e aí venci, hoje é duas, tem duas meninas que tomam conta,

na hora do recreio elas distribuem a merenda, as criança vão brincar, a limpeza é toda delas, que era eu que limpava tudo e hoje a gente tem duas aqui, com 4 banheiros, que nem banheiro a gente tinha. Não mudou muito? Mudou. Mudou muito. Tinha esses dois (banheiros), quando eles vieram reformar o prédio no ano passado fizeram mais dois ali. Aí eu pedi um refeitório pra doutora como eu já te falei e graças a Deus que ela me atendeu. Quando tu sair daqui vou te mostrar o refeitório. Cadeira, comprei muitas cadeiras. Quer passar um filme, tem filme, tem tudo... quase tudo, quase tudo a gente tem (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Apesar de estar acostumada a fazer muito com muito pouco, e realizar muitas funções além da docência, como, por exemplo, merendeira, faxineira e ter que ir buscar água numa fonte em sua carroça que era sua riqueza, ocorreram mudanças positivas e elas são reconhecidas por Dona Trindade que se considera uma vencedora por ter suportado tantas adversidades e orgulhosa de ter conquistado várias melhorias para a escola que ela fundou e cuidou há décadas.

Ao narrar sobre as mudanças ela compara o agora com outrora mostrando as aquisições sempre com muito entusiasmo e evidente orgulho:

Melhorou. Faltava máquina de xérox. Eu levei a vida todinha com caderno, fazia a atividade no caderno, escrevia a prova [...] Então quando eu comecei a ensinar eu não tinha nem aquelas máquinas que você pega, não sei se você alcançou, você pegava com álcool – Muliquinho dava risada, que é meu esposo, é Marculino, mas o apelido é Muliquinho – que eu dizia “Eu vou embebedar”, porque o fedor do álcool vinha todo pra você. Acho que eu tive gastrite referente a isso, porque você pegava pra rodar 100 folhas de papeis, não tinha, porque quando você queria material você tem que ir na secretaria, hoje não é assim, sou a Presidente da Caixa Escolar, quando eu quero comprar alguma coisa o dinheiro vai pra minha conta [...] agora eu já tenho facilidade, porque agora eu vou nas lojas, eu posso passar cheque, eu posso comprar materiais, porque graças a Deus, nós aqui falta, não vou lhe dizer que tem tudo, mas a maioria das coisas temos (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Dona Trindade foi a única entrevistada que dá a entender que suas atividades como docente podem ter causado interferências em sua saúde, pois disse achar que teve gastrite por conta do forte cheiro de álcool usado no

mimeografo, mas logo ignora que teve qualquer problema de saúde e retorna para a questão dos materiais que frequentemente faltavam.

Com evidente orgulho, ela diz ser a Presidente da Caixa Escolar<sup>19</sup> e que não deixa faltar material por ter a liberdade de comprar em qualquer comércio da cidade, mas, creio que por questões culturais, há uma certa valorização do sofrimento em suas narrativas quando expressa gratidão a uma divindade por faltar, mas não tudo.

Ter a liberdade de intervir e decidir diretamente sobre a aquisição de materiais utilizados na escola deixa aparente a sensação de reconhecimento de sua profissão e importância de sua presença na escola e na comunidade. Entretanto, é importante levar em consideração que se ela faz esse trabalho de gestão de finanças, ela está exercendo uma função para além da docência, o que, mesmo eu acreditando não ser o caso, poderia interferir negativamente na sua atuação enquanto docente, além de expô-la a riscos desnecessários por ser ela a responsável por esses valores financeiros.

Além da aquisição de bens materiais, um outro programa governamental que contribuiu para a melhoria das condições de trabalho docente na escola Rui Barbosa e nas demais que estão situadas nas comunidades rurais de Capim Grosso foi o Mais Educação<sup>20</sup>, projeto que tinha como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes, ampliar o tempo e o espaço educativo, contribuir para a diminuição da evasão escolar, oferecer Atendimento Educacional Especializado, promover a interação entre a escola e a comunidade (BRASIL, 2007) entre outras importantes iniciativas que indubitavelmente auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e na melhoria das condições de trabalho docente. Esse Programa é mencionado pela Professora Trindade que afirma ter sido de grande importância para a escola onde trabalha:

Com o Mais Educação vinha muito dinheiro pra muita coisa, e a gente era 4 professores aqui e o ano passado ainda teve o

---

<sup>19</sup> O Caixa Escolar normalmente é constituído de um presidente, um tesoureiro e o conselho fiscal. Sua função é administrar os recursos monetários da escola que são advindos da União, estados e municípios. Esses recursos são destinados para a obtenção de serviços e bens indispensáveis para o aprimoramento das condições de funcionamento da escola. (MENESES; SANTOS, 2001).

<sup>20</sup> Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2007).

violão, teve professora de violão, esse ano o violão não está por falta (faz sinal de dinheiro) aí a gente está com ela, que é essa que entrou aqui pra reforço. Mas eu acredito que esse ano que vem a escola já tá lá mesmo, possa ser que eles mandem, possa ser... que a gente tem vontade porque os meninos avançam. A professora de arte, tinha uma professora de arte e não tem mais, tinha a professora de violão e tinha dois monitores que era muito aluno, era 50 alunos uma tomava 25 e outra, hoje acabou. Eu tô aí e nós professores titular só é eu e ela. E é assim a história difícil. (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Incerta quanto a continuidade do encaminhamento das verbas ela mostra tristeza por perceber que as conquistas que foram adquiridas após muitos anos de luta estão se esvaindo sem terem a devida manutenção por parte dos gestores.

É impossível não cruzar essas informações com a desatenção dos gestores municipais para com essa realidade das escolas rurais. Ao observar essa e outras narrativas que serão apresentadas adiante, fica claro como as mudanças de gestão influenciam diretamente no trabalho do professor, considerando que as políticas municipais de educação, quando existem, geralmente são abandonadas com a entrada de outro grupo político no poder.

Mencionando o enfrentamento que tem para com os gestores do município de Capim Grosso no que concerne às necessidades existentes na escola Rui Barbosa, Dona Trindade reforça que faz reclamações diretamente com a médica que atualmente ocupa o cargo de prefeita do município e a quem ela se refere como “doutora” e reforça também que sabe da existência de verbas que devem ser direcionadas para a educação:

Reclamo sim! Falta, eu não tenho os computadores aqui mesmo eu até vou falar. A doutora disse que vinha arrumar esses computadores eu quero falar com ela e ver se ela vem, e as outras coisas é como você tá vendo aí, a gente tem, a escola tem pra comprar porque o dinheiro vem! (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Hoje existem computadores nessa escola que começou sua história com teto e paredes de palha, sem bancos, nem água. Porém, esses aparelhos eletrônicos não funcionam, estão lá como elementos meramente decorativos e possivelmente, quem só vê eles nas fotos de propagandas de obras que

divulgam como sendo iniciativas da prefeitura, e não vive o cotidiano desses lugares, acha que as condições de trabalho são favoráveis porque, até na roça foram colocados computadores. Esses equipamentos certamente seriam ferramentas de grande auxílio na educação das crianças que lá estudam e para as Professoras que lá trabalham caso funcionassem.

Luísa, por sua vez, resume bem o progresso que ocorreu em relação ao início de sua carreira e o momento atual, onde as mudanças não aconteceram de maneira tão rápida quanto descrito no trecho acima, demandou paciência, persistência e luta por parte dela que sempre se empenhou em prestar o melhor serviço possível para as crianças das comunidades rurais que frequentavam as escolas onde ela trabalhou:

As condições de trabalho eram bem precárias, porque quando eu comecei, eu já cheguei a trabalhar com 42 alunos, então era um espaço pequeno, Com muitas crianças, né? E... não tinha, isso... não tinha uma pessoa de apoio [...] Então isso dificultava porque as crianças tinham sede em... o conhecimento era mais restrito, vou colocar assim, não tinha essa... essa gama de, de informações que tem hoje, tem televisão, tem rádio, tem internet. Então era só escola mesmo praticamente, o espaço que dava... que proporcionava conhecimentos formais, vamos dizer assim. Então as crianças tinham mais vontade, mas era difícil a questão de espaço, não dava materiais suficiente, você não tinha recurso, né? Não tinha um mimeógrafo. O quadro era 1 metro por 80 centímetros, pequenininho, então isso mudou bastante e hoje a gente tem uma escola estruturada, tem retroprojetor, a gente tem máquina de xerox. Mimeógrafo não se encontra mais, então a gente tem aparelho de DVD, a gente tem lousa com piloto que era giz branco, é... transporte escolar, que as crianças vinham distante, vinham à pé, tudo isso dava aquele cansa... já chegava cansado, então mudou bastante. Eu já trabalhei em escola que eu ficava a 11 quilômetros de minha casa e eles não me dava, não me deu transporte. Hoje eu venho no transporte escolar. Então, mudou, e mudou muito e pra melhor com relação a essa questão de material, de recursos, melhorou bastante nesse sentido. (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Curiosamente, mesmo eu tendo esclarecido as colaboradoras sobre a temática da pesquisa, esse foi o único ponto onde o termo “condições de trabalho” surgiu na narrativa das professoras entrevistadas. Fato que reforça a impressão de que condições de trabalho docente possivelmente é para essa Professora o mesmo que condições do prédio onde atua e dos materiais que

tem a sua disposição. Sobre essa questão, a Professora Luísa descreve vários problemas que interferem em seu trabalho e ao mesmo tempo relaciona com as melhoras atuais:

Alguns fatores colaboram para a intensificação do trabalho docente como: busca por complementação do salário, exigência do contratante e/ou instituição de ensino, pouca formação por parte do docente, competitividade no mercado de trabalho, entre outras (DUARTE, 2010). Essas podem ser as razões que obrigam docentes de diversos níveis educacionais a intensificarem o seu trabalho realizando funções que vão para além da docência.

Não havia quem tivesse interesse em intervir na alteração da forma como as coisas aconteciam, então, as Professoras encaravam seu trabalho como sendo uma obrigação atribuída a ela por si mesmas. Assim como Dona Trindade, Luísa menciona que exercia diversos trabalhos além do de Professora:

Eu fazia a limpeza do espaço e fazia a merenda também. Então, eles sempre entre... quando... quando eu comecei... desde que eu comecei a trabalhar é, sempre eles entregavam a merenda escolar, ou seja graças a Deus, sempre entregavam. Mas quem fazia a merenda era eu, então só começou a ter, as pessoas que faz... a merendeira, vamos dizer assim, depois que mudou pra.... pra escola. Quando era na minha casa, eles não... mesmo sendo um espaço que não era dentro de casa, não tinha merendeira. Eu que fazia a limpeza e fazia a merenda. Mas naquela época as crianças eram... a gente acaba pedindo a um, né; "Vai aqui..." né? Ou ajudava ali... Mas a responsabilidade era minha, de fazer esse trabalho, né? (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Nesse período no qual Luísa preparava a merenda para as crianças com o auxílio delas, a escola funcionava numa garagem ao lado da casa onde a Professora morava, na propriedade de seu pai, espaço que foi construído com recursos de sua família e que, mesmo não sendo ideal para o funcionamento de uma escola, era a única opção para os moradores das mediações terem acesso à educação formal.

É inegável a indissociabilidade da discussão contida na pesquisa e questões políticas, principalmente nesse último capítulo onde coloco em evidência diversas nuances sobre política em Capim Grosso e que possivelmente se repete em diversos municípios Brasil afora. Por conta da crescente demanda de alunos, foi necessário que um espaço mais adequado

para o funcionamento da escola fosse construído. Percebendo essa necessidade, a Professora Luísa, junto a uma colega que trabalhava nas imediações, decidiram ir até a prefeitura para solicitar essa construção ao prefeito da época, ela conta que:

[...] eu e uma colega que trabalhávamos próximo a gente foi até a prefeitura e pediu a construção de uma escola, mas como cidade pequena sempre prevalece quem tem apadrinhamento político, a escola não foi construída nem na minha casa nem na casa da minha colega, construíram no espaço de um representante político. E aí em 1999 a gente mudou pra esse espaço (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Nesse trecho é evidenciado que, infelizmente, a prática do favorecimento político por questões de interesse pessoal prevalece em detrimento do interesse coletivo. A construção da escola foi utilizada como ferramenta partidária que, possivelmente, seria eventualmente utilizada para a efetivação de troca de favores, uma prática que não é tida como ilegal, mas que é claramente imoral.

Tendo começado a lecionar décadas antes da Professora Luiza, Dona Alzira tem histórias que se juntam a das outras professoras. A partir desses relatos percebe-se que a relação das docentes que trabalham em escolas rurais e residem nas mediações dos lugares onde atuam, é muito mais próxima com a comunidade a que está inserida do que nas escolas que funcionam no perímetro urbano. A Professora Alzira conta:

Eu pegava lenha, eu pegava água na cabeça, nuns tanques mais longe pra beber, e lenha e fazia a merenda escolar, e era zeladora da casa... e era aqui na minha casa, quando trefava na casa de farinha, tinha mandioca, os vizinhos tudo atarefava ali. Eu... dava aula dentro de casa, quando era lá... estava desocupada lavava tudo, lavava as coisas tudo, os meninos faziam [...] sentava na barra do forno, na mesa que eu dava aula né? Foi 16 com anos. (Profa. Alzira - Entrevista Narrativa, 2019).

Nessa época havia ainda menos apoio do poder público municipal para a manutenção da escola, Capim Grosso ainda era povoado de Jacobina, minúsculo, e as comunidades rurais ao redor do povoado eram ainda menores

e de difícil acesso. Isso fazia com que o esforço demandado para manter a escola em funcionamento fosse ainda maior.

A escola Divino Mestre, como foi batizada por Dona Alzira, funcionava na sala de sua casa, lugar onde conversamos e fui transportado para as suas memórias por meio de fotos e relatos de como tudo acontecia naquele lugar. A merenda era preparada em fogão de lenha e Dona Alzira buscava água caminhando por longas distância, intercalando o seu trabalho na casa de farinha próximo de sua casa com o de professora, zeladora, merendeira, além de trabalhar com seus alunos atarefando mandioca, tudo isso foi relatado sem que o sorriso dessa professora saísse de seu rosto.

A construção da primeira sala no local onde hoje funciona a escola Justiniano Pinto da Silva no Lajedo, que ocorreu após a emancipação política de Capim Grosso, foi celebrada, mas isso não eliminou os obstáculos para que ela continuasse a funcionar. O local fica há alguns quilômetros da casa onde Dona Alzira ainda reside e ela afirma que:

Andava de pés daqui pra... pro prédio, trazia bem uns 50 cadernos pra fazer os... as atividades manuscritas. Ia dormir bem 1 hora da madrugada escrevendo esses, esses deveres... é... assim de sala seriada, né? Uma quantidade aí de caderno igual, mas outros diferentes, outros diferente... até concluir os... a 4° serie. Até que chegou um tempo que, assim, o prefeito concluiu enviar zeladora, ajudante, mais professoras pra dividir as séries né? Pra não ficar em sala seriada... aí melhorou muito. No final do tempo que eu ensinei, eu só ensinei alfabetização. (Profa. Alzira - Entrevista Narrativa, 2019).

Além de fazer o percurso a pé diariamente, a Professora ainda tinha que redigir as atividades em todos os cadernos dos alunos para, no dia seguinte, retornar novamente a pé para dar as suas aulas. Não entrando em detalhes sobre o quanto e como tudo mudou, ela finaliza os relatos sobre esse tópico afirmando somente que “melhorou muito” e que ela não era mais responsável por todas as séries que eram ofertadas na escola, somente alfabetização. Depois disso continuou mostrando as fotos dos eventos realizados por ela e dos seus alunos que hoje residem na sede de Capim Grosso.

A filha de Dona Alzira, Professora Edinalva aponta algumas carências existentes na sua casa enquanto escola Divino Mestre. É mencionado a

ausência de transporte para as crianças que moravam muito distantes da escola, a inexistência de uma sala de aula, uma vez que as aulas aconteciam na sala da casa de sua mãe, na casa de farinha ou sob a sombra de uma árvore. Se tratando de materiais escolares, faltava até mesmo o giz:

Não tinha transporte para as crianças, não tinha sala de aula, num tinha às vezes nem giz pra se trabalhar, era muito difícil. Porém, a exigência do aprendizado era muito simples, né? O aluno precisava aprender a ler, escrever e contar. Não tinha a demanda de hoje, que a criança já vem pra sala cheia de bagagem que aprende da televisão, que aprende numa internet, que aprende da sociedade, né? Naquela época era tudo caatinga aqui, até as casas era distante uma da outra, tinha muita gente, mas era bem distantes, né? Então as crianças não tinham muito conhecimento de mundo, mas hoje já tem muito conhecimento, né? (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Edinalva foi a única professora que entrevistei que menciona a questão do transporte como sendo algo que melhorou de quando ela iniciou sua carreira para o momento atual. Talvez suas narrativas evidenciem que pode ter deixado marcas em sua vida por ela ter passado por experiências bem desagradáveis quando estava buscando concluir o magistério e teve que se submeter a se deslocar de sua residência junto com outras pessoas em uma caçamba, que também era utilizada para coletar lixo no município.

Mesmo não estando diretamente relacionado à estrutura física e material da escola, que sem dúvidas interferem nas condições de trabalho docente, esse é um aspecto claramente importante para as condições de trabalho da Professora Edinalva. Sendo assim, mantereí sua narrativa sobre esse ponto. Além disso, é a partir dele que a professora retorna sua atenção para as questões relacionadas aos recursos materiais da escola. Edinalva continua:

Uma coisa também que melhorou bastante no campo é a questão de transporte, né? porque as crianças há muito tempo vinham a pé pra escola. Hoje os alunos não andam um passo. Tem transporte pra todo lado pegando menino. Se tiver uma criança ali, o carro vai buscar. Esse foi um desenvolvimento muito bom pras crianças, né? Naquela época os pais mandavam, não tinham medo porque também não tinha tanta... tanta violência como temos hoje, né? Mas hoje se o carro não for buscar a criança fica também sem vim pra escola. Porque os pais não têm coragem de mandar as criançinhas só, né?

Isso melhorou bastante, ajudou muito. Na minha escola, poucos alunos faltam. Só falta se tiver doente. Não tem... menino aqui não falta aula não. Também na nossa comunidade não tem aluno sem estudar. Todos estudam. (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Para a Professora Edinalva, a falta de recursos materiais na escola dificulta o seu trabalho pois faltam ferramentas que possam manter o processo de ensino aprendizagem atraente para as crianças que, diferente da época na qual ela começou a lecionar, chegam na escola cheias de informações advindas principalmente da televisão e da internet. Além disso, em sua narrativa reforça a importância de programas governamentais voltados para a educação:

As crianças chegam na sala cheia de bagagens e a gente tem que alcançar essa demanda aí pra dar conta do recado, né? Então essa, essa dificuldade que a escola às vezes por muito tempo, não tínhamos recursos, né? [...] A escola ficou assim... arcaica para as crianças. Às vezes as crianças chegavam na escola, perdia assim... o estímulo porque não tinha novidade nenhuma, porque a escola não tinha recurso nenhum. Mas de uns... deixa eu ver se eu lembro assim, o ano... de uns dez anos pra cá foi melhorando, né? Tem os projetos do governo, essa caixa escolar que aí foi... a gente foi comprando recurso pra escola, depois surgiu o projeto de... Mais Educação, que esse projeto trouxe muito recurso para a escola, infelizmente num existe mais. Mas trouxe muitos recursos pra essa escola. Computadores, essas impressoras, todo esse material... essas... nós tínhamos aqui um... kits de violões que era do Mais Educação. Nós temos aqui vários recursos, né? Esses recursos todos... armários, tudo... livro, muito livro, tudo foi comprado com esse dinheiro que vinha do Mais Educação... ventiladores, a cantina toda arrumadinha de tudo que necessitava; freezer, geladeira, fogão, tudo a gente tem na cantina. E... todos os recursos foi... a maioria foi comprado com dinheiro de Caixa Escolar e do Mais Educação, né? Do projeto Mais Educação. Hoje a escola é bem equipada de recurso (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

O Programa Mais Educação foi instituído através da Portaria normativa interministerial de número 17 no dia 24 de abril de 2007. Desde então os benefícios causados nas escolas rurais foram notáveis, como aponta Parente (2017) e como é possível perceber a partir dos relatos das colaboradoras da pesquisa.

Apesar de existirem os recursos, muitos deles não funcionam e/ou foram solicitados pelo secretário de educação do município como “empréstimo” para as escolas da sede e nunca foram devolvidos:

Nossos violões mesmo... ah, inventa que toma emprestado, né? “Ah, porque não tem em tal escola, aí num tá trabalhando, tá parado...” Como eu o questionei também; “Porque Secretário<sup>21</sup>, não trazer um instrutor pra ensinar os nossos alunos, se nós temos instrumentos? Só falta instrutor.” Eles não querem, né? Já sabe como é isso... então os violões levaram pra outra escola, era só até novembro, nós já estamos quase em março nunca chegaram os violões de volta. Nosso freezer, levaram pra cantina da cidade, porque até o ano 2016, a merenda era feita a escola, né? Aí 2017 fizeram uma cantina pra todas as escolas. Eles já trazem a merenda pronta de lá. E... aí levaram nosso freezer esse ano. Então tão pegando até nossos recursos pra levar pra sede, dizendo que é emprestado, né? Mas volta quando? Nunca mais, disso eu tenho certeza... então tudo isso acontece no campo, infelizmente o campo sempre foi discriminado (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Com base nas narrativas contidas nesse tópico, principalmente da última Professora, além das observações feitas por mim as escolas que visitei, percebo que apesar de ter acontecido evidente mudança positiva em diversos aspectos que interferem nas condições de trabalho das docentes, como, por exemplo, no investimento em tecnologias feitos por conta dos programas governamentais, esses equipamentos não possuem nenhum tipo de manutenção o que deixa em evidência o sucateamento do material adquirido.

Pelo que se pode perceber, as melhorias em termos de materiais foram conquistadas de forma independente das ações dos gestores municipais e, como mencionado pela Professora Edinalva, funcionalismo público municipal e seus representantes, ao invés de solicitar e prover investimentos para as escolas rurais, toma “emprestado” os seus recursos e, de forma bastante suspeita, não devolvem.

As mudanças da realidade dessas professoras foram descritas por elas de forma comovente, enfática e principalmente corajosa. À medida que eu as escutava, questionamentos surgiram em minha mente acerca do porquê de tanta negligência em relação a esses espaços, as profissionais que neles

---

<sup>21</sup> Nome ocultado propositalmente.

atuam e as crianças que delas dependem para terem acesso à educação. Um fato não pode ser negado, essas mulheres possuem uma força admirável.

No tópico seguinte as professoras relatam aspectos voltados para a valorização profissional e o apoio do poder público, pontos que não podem ser dissociados quando se trata de condições de trabalho docente, principalmente em escolas públicas municipais.

### **5.5 Valorização da profissão docente e apoio do poder público**

A valorização profissional docente envolve duas dimensões, a primeira é a objetiva que é composta por piso salarial; carreira com possível progressão; contrato de trabalho; regime de trabalho; formação e qualificação e; tempo remunerado para pesquisas/estudos. A segunda é a dimensão subjetiva que compreende a autorrealização, dignidade profissional e reconhecimento social (LEHER, 2010).

Nas leis expostas e discutidas nessa investigação, a valorização profissional está diretamente ligada à dimensão objetiva desta. A LDB, por exemplo, menciona que o ingresso será feito somente por meio de concurso, será garantido aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial justo, progressão na carreira, garantia de tempo para os docentes estudarem e condições dignas de trabalho (BRASIL, 2017a).

Entretanto, para a minha surpresa, as narrativas das Professoras entrevistadas são voltadas majoritariamente para as questões subjetivas da valorização profissional, tratando principalmente da autorrealização imbricada diretamente ao reconhecimento/engajamento social da profissão, raramente mencionado o que talvez seja o que mais é relacionado à valorização de qualquer profissão: o salário. O primeiro ponto mencionado pela Professora Luísa é referente a importância e o vínculo dela enquanto docente e da escola para a comunidade e como o meio rural possibilita isso:

E as dificuldades são grandes, assim pelo... pelo... a gente conhece todas as pessoas da comunidade, na maioria das vezes, mesmo você mudando de comunidade, mas você já conhece algumas pessoas. Você pode não conhecer, não ter um conhecimento maior da realidade da comunidade, mas

conhece alguém. Você chega, alguém te conhece, alguém sabe quem é você. Você não chega num espaço que você é desconhecida. Isso ajuda a gente, né? Porque na sede... nas zonas das escolas da sede, eu percebi que você não tem tanto esse vínculo, a não ser que você fique alguns anos, você vai criando esse contato com as famílias. A gente aqui tem mais esse contato por ser... comunidades distantes, mas essa... a gente da zona rural ainda tem esse vínculo de conhecer as famílias, né? Então isso faz diferença. (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

A diferença mencionada pela Professora Luísa é referente a confiança que as famílias têm em seu trabalho, e por conseguinte, a confiança que ela possui em si mesma na sua atuação enquanto docente. Essa narrativa remete ao compromisso político, filosófico e ético do docente que atua em escola rural mencionado por Souza et al (2017a), entretanto é mencionado pelos mesmos autores que o compromisso do docente é em transformar a realidade rural, termo que julgo como não sendo o ideal para descrever a função que o docente tem para com a realidade desses espaços. Considero mais adequado a utilização da ideia posta em seguida pelos autores de que é “imprescindível resgatar as culturas, valores e crenças do território rural” (p. 48). Além de resgatar, é preciso manter, e para isso, o vínculo com a comunidade é indispensável.

O reforço da importância desse vínculo é a necessidade de atendimento das especificidades existentes no meio rural de forma a não ignorar a cultura e costumes que são passados através das gerações entre os moradores das comunidades (SOUZA, et al. 2017a).

Ainda em relação às questões subjetivas da valorização profissional, Luísa faz referência à superação das dificuldades e resume o ser professor no Brasil sintetizando em um parágrafo:

Noites perdidas, é trabalho dobrado, que o trabalho do professor não é só em sala de aula, você leva... eu tenho 40 horas, mas eu trabalho 60, 80, é final de semana sacrificado pra você fazer um trabalho diferenciado, mas vale a pena, eu me sinto realizada. Mesmo é... não sendo investido aquilo que é destinado pra educação, mesmo país que não ajuda, e a gente não consegue o 100%, nem todos avançam no mesmo tempo, nem todos conseguem, mas a maioria conseguiu, então vale a pena o trabalho. É realização! (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Algo que não deve deixar de ser relacionado com a valorização profissional e a ausência de apoio do poder público municipal é a persistente existência da multifunção atribuída às professoras. Mesmo tendo se passado mais de três décadas da emancipação política de Capim Grosso e da conquista de sua autonomia nos investimentos voltados para a Educação, a questão da multifunção ainda é uma realidade.

As atribuições dadas às Professoras de escolas rurais de Capim Grosso não são as mesmas tarefas do início de sua carreira, preparar merenda, cozinhar, buscar água em fonte, etc., mas são atividades que também causam grande desgaste e demandam o tempo que poderia ser utilizado para a melhora dos seus serviços enquanto docentes. Sobre isso Luísa menciona que:

Hoje a gente tá sendo penalizado, nós temos uma direção que ela é diretora, coordenadora, vice-diretora e secretária. Então eu tenho colocado o seguinte, nós estamos regredindo. As escolas do campo estão regredindo nesse sentido desse atendimento, [...] somos orientados a fazer igual as escolas da sede que tem... uma equipe de trabalho, não tem um eu equipe, eles têm uma equipe, nós temos eu equipe, né? Uma pessoa só que faz... exerce várias funções. [...] A gente diz aqui que a gente é médica, é enfermeira, psicóloga... é, diretora, porque tem coisa que a gente tem que resolver e a direção não está. [...]. Então é... é uma sobrecarga, eu gosto de falar que é uma sobrecarga de trabalho pra gente professor do campo. A gente é... é tudo, a gente só não é diretor no... a gente não é autorizada, mas a gente acaba que fazendo esse trabalho aí, nem só de direção, de coordenação e outras questões. (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

A partir dessa narrativa, é possível perceber a pouca valorização das escolas rurais pelos gestores municipais, assim como o impacto negativo que essa conduta acarreta nas condições de trabalho das professoras. Sobrecarregada ela faz um trocadilho que denuncia a priorização do direcionamento de recursos e mão de obra para as escolas situadas na sede do município onde existe “uma equipe” enquanto nas escolas rurais existe o “eu equipe”.

Para embasar a sua satisfação em trabalhar em uma escola rural, a Professora Luísa explana sobre a importância desse lugar para a comunidade

rural dizendo que “a escola do campo... a escola é uma referência. É como se a escola, ela é quem norteia, né?”. Com a consciência de que sem a escola, as pessoas que residem em comunidades rurais ficariam desorientados acerca do valor de sua própria cultura, a Professora afirma que a escola “contribui no desenvolvimento, norteia o trabalho” e “se não tem uma escola na comunidade, ela não tem uma ligação”.

Dessa forma fica claro que a escola não é um ambiente que funciona somente enquanto espaço de aprendizado, mas também de um lugar de partilhar experiências e reforçar a cultura de um determinado lugar. Sobre isso, Luísa relata que “toda comunidade tem algo de bom, tem a cultura, tem as experiências, tem o desenvolvimento”.

Luísa mostra que se preocupa com a valorização das particularidades existentes nas comunidades rurais e que isso pode se perder com o êxodo rural, como exemplo cita que se uma criança “mudar pra cidade... eu acho que nem sempre eles vão tá valorizando essa... essa riqueza que nós temos da diversidade de atividades, tem o artesanato [...] as casa de farinha, bate de milho.” De acordo com a mesma professora, o êxodo rural ocorre por falta de investimento em políticas públicas que incentivem a permanência dos moradores em suas comunidades que, por não terem opção, migram para a sede do município e muitas vezes não se adaptam à essa nova realidade.

A Professora Luísa mostra com seus relatos que ela valoriza a sua profissão e sabe defender a importância da sua atuação para as pessoas que moram nas comunidades nas quais ela atuou como docente. Passando o sentimento de satisfação em cada uma das palavras a seguir ela diz:

[...] alunos, que foram meus alunos e quando entram na faculdade eles fazem questão de me contar; “Ah pró, agora eu tô fazendo a faculdade, tô estudando”, ou; “Eu consegui um emprego”; “Aquilo que você me falou naquele dia, hoje eu estou usando. Naquela época eu não dei valor à tua fala e hoje eu tô usando.” Então eu não preciso plantar pra colher... educação você não planta hoje pra colher amanhã, você tem que esperar o tempo certo da produção. Então a gente tem que saber esperar com sabedoria. Isso é bom. Fui... fui pró dos meus filhos também, e hoje eu tenho um que tá fazendo faculdade e ele sempre... ele sempre me usa como espelho, ele gosta de estudar e ele sempre fala coisas boas que eu nem percebi que eu fiz aquilo no geral, na sala de aula, e que ele leva hoje, mesmo cursando nível superior, ele lá na... no ano...

nos anos iniciais, ele já viu que aquilo valeu a pena pra ele. Então isso é bom demais. Você... vale a pena. Isso me motiva a continuar na educação. Mas com uma ressalva: A educação tem sido muito... eles têm sugado o máximo da gente. Então, eu... eu quero completar meus anos de trabalho e eu quero me aposentar, eu tô usando o termo 'com validade' (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Apesar de, evidentemente, amar a profissão que escolheu seguir e ser sustentada pelo reconhecimento que tem de seus alunos que conseguiram seguir estudando ou estão empregados e demonstram imensa gratidão pela intervenção dela em suas vidas, Luísa reitera que o excesso de funções a deixa cansada fazendo-a desejar completar os anos de trabalho necessários para solicitar sua aposentadoria, evidenciando que o regime de trabalho, uma das dimensões objetivas mencionadas por (LEHER, 2010), não é um dos fatores que está relacionado a sensação de valorização demonstrada pela professora. Reforçando a autorrealização e o reconhecimento social, Luísa continua afirmando que:

Não era o meu sonho mas eu me identifiquei, o que faço, eu... é difícil ser professor mas eu faço, faço com amor, faço com gosto, busco e me sinto é, realizada quando eu vejo... crianças, né, que você vê o desenvolvimento, e já tem alunos que hoje já fizeram nível superior... é, crianças que estão no colégio que você vê... quando... quando a gente recebe pequenininho aquele aluno de pré, de 4, 5 anos e quando chega no 1º, 2º ano, a gente já vê que valeu a pena tudo que você fez, o teu sacrifício... é, é você plantar uma sementinha, germinar e dar frutos. Então isso é gratificante, é você... você fo... formar... contribuir pra formação de personalidade de pessoas, do caráter, a gente contribui porque a gente recebe alunos que acha que tem que bater, e que acha que leva tudo na porrada, e a gente vai trabalhando na dinâmica, no texto, na reflexão, no chamar, no conversar e você vê mudar. Isso é gratificante. É você contribuir pra formação da sociedade. E, a gente não consegue o 100%, mas a gente consegue muitos, e isso é gratificante. Você encontrar alunos que já foram seus, que você sabe que tá em outro lugar, que mesmo não entraram pra faculdade mas cresceram na vida, que conseguiram, é... uma profissão... conseguiram, é... buscar uma profissão, que tá bem, que tá trabalhando, seja lá qual seja a profissão. Mesmo que não passou no nível superior, não conseguiu, mas eles conseguiram se... crescer na vida, isso é gratificante. É ser mãe de milhões de crianças, essa é a... a nossa missão. Então vale a pena! (Profa. Luísa - Entrevista Narrativa, 2019).

Escutar esse relato de Luísa me remeteu ao trabalho de Sousa (2015) que se refere à essa dimensão da valorização profissional que identifiquei no relato da professora como sendo algo onde ela perpassa “a visão tradicional de ‘transferência’ de conhecimento, para assumir-se como ação política, abrindo possibilidades de mudanças ao alcance de um mundo mais justo”, intencionando “fazer a ruptura no muro da desigualdade social” (p. 123).

Comparando a sua profissão com a dádiva de ser mãe, Luísa reforça com um sorriso que a missão de colaborar para a formação da sociedade é algo que, apesar dos pesares, “vale a pena”. Diante disso eu volto a pensar em como seria se a valorização profissional fosse atendida em todas as dimensões objetivas. É o que deveria ocorrer, assim, a missão que Luísa e tantas outras Professoras decidiram abraçar talvez seria mais gratificante.

Assim como Luísa, ao iniciar sua narrativa sobre a valorização profissional, Dona Trindade menciona primeiramente as questões subjetivas desse aspecto, corroborando o que diz Souza et al. (2017) que afirmam que “não só os sujeitos fazem parte desse espaço, mas [...] o espaço rural também faz parte da vida do sujeito” (p. 27). Passando o sentimento de satisfação e entusiasmo em cada uma das palavras a seguir, Professora Trindade diz:

Eu me vejo assim... uma professora privilegiada. Porque os pais... se eu disser assim... tipo assim, numa comunidade, não é que eles me obedeçam, mas é o que eles veem do meu interesse. Se eu disser amanhã tem uma reunião, todo mundo está aqui. É... é medo? Não. É que eles me re... diz assim... eu nasci quase nessa comunidade e eu posso dizer que já tenho bisneto, de alunos... bisneto que eu não tenho... assim, de sangue não. Mas alunos eu posso dizer. Sai pessoas daqui eu tenho pessoa na França, que é médico. Minha filha estuda, fez medicina. Ela não terminou, fez 3 anos, a vocação não era essa. Meus filhos – a Nunci - diretora, foi minha aluna até o 5º ano. Todos os meus filhos foram meus alunos e todos hoje são formados. Então eu me sinto privilegiada por eu... assim, um trabalho que se eu te disser que não cansa... mas que eu tenho prazer de fazer. (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

A realização e prazer em exercer a sua profissão certamente está associada ao seu engajamento com a comunidade, isso pode ser percebido quando ela menciona que há certos casos nos quais para manter os alunos em sua escola, ela vai até a casa dessas crianças para convencer os pais a não transferirem seus filhos.

Entendo que a educação, em qualquer realidade, deve ser tratada como algo que tem imenso valor, como um investimento para a ampliação do bem-estar social, entretanto, com base nas narrativas das Professoras até aqui, em Capim Grosso educação nas comunidades rurais não é investimento é uma despesa. Sendo a única Professora que citou o salário como sendo algo relacionado à valorização profissional, Dona Trindade justifica que o professor deveria ser melhor remunerado porque são responsáveis pela formação de pessoas que exercem cargos de grande influência na sociedade:

Assim, eu acharia que um professor deveria ter um salário melhor. Hoje que... fazer igual o outro, hoje que eu sei meu... a... um senador o salário aumentou quase para R\$ 40 mil. De onde é que sai um senador? Donde é que sai um governador, se num é da mão de um professor? Eu não acho que o professor seja valorizado. [...] Sabe Gil, assim, deveria ter uma regra clara: professor não trabalhou, excluído, professor trabalhou... ter alguém que fiscalizasse. Bem fiscalizado. Essa fiscalização... deveria ter uma fiscalização, porque tem professor que ele não tá lá pra ensinar, ele tá lá pelo dinheiro, por opção, que ele não tenha outra opção, ele está lá na sala de aula (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Ao mesmo tempo que a Professora Trindade reforça a necessidade de valorização profissional por meio de melhores salários, ela faz uma crítica aos docentes que, infelizmente, não são comprometidos com a profissão, sugerindo que houvesse até mesmo uma fiscalização. Assunto delicado e que não cabe maiores aprofundamentos aqui. Por fim, Dona Trindade mostra imensa gratidão e felicidade por ter seguido professora até aqui:

Mas eu, até hoje, graças a Deus, eu não digo assim “meu Deus esse ano eu fui infeliz” não. Eu me sinto feliz, me sinto glorificada pela, pelo meu trabalho e pessoas assim na minha [...] na minha idade já passou por muita coisa, muito conhecimento (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Há alguns anos eu escutei a frase “felicidade é um momento que você não quer que acabe” não posso referenciar porque não me recordo de quem ouvi, mas essa frase veio a minha mente quando Dona Trindade proferiu essas palavras. Apesar de ter trabalhado sem receber por meses, tendo que se deslocar por diversas vezes para Jacobina para tentar receber seu pagamento

e ter que voltar de carona por não ter o dinheiro para pagar a passagem, ter iniciado sua carreira em uma casa de palha, dentre outras coisas que foram relatadas até aqui, ela é feliz.

Ao narrar sobre a valorização profissional, a Professora Edinalva retoma a sua história sobre o início de sua carreira mencionando que quando surgiu a oportunidade de trabalho ela sequer pensou sobre a questão salarial e não tinha noção de que sua atuação como docente na comunidade do Lajedo era extremamente importante não só por ela ser Professora, mas também por não ter sido atendida por mais ninguém além de sua mãe. Ela relata que:

Como a comunidade não tinha professor, surgiu ali aquela necessidade, mas num tinha... pra mim não tinha nem interesse, assim, de quanto eu ia ganhar, porque, que meu trabalho valia tanto, nem pensava nisso. Quando comecei a ensinar o ganho era tão pouco que não tinha nem conhecimento da palavra "salário" ... tinha... era tão pouco que eu não sei... eu nem lembro quanto que era naquela época. Na época era cruzeiro, né? E... era muito pouco. (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Atuando na mesma comunidade com realocações eu duraram pouco tempo, Edinalva trabalha como docente há 44 anos. Somente após a emancipação política de Capim Grosso em 1985, quando a Professora já tinha quase 10 anos de trabalho como docente é que a questão salarial foi alterada positivamente como conta a Professora Edinalva:

Depois que Capim Grosso passou a ser cidade, aí foi surgindo as, as necessidades de avanço né? De conhecimento. A cidade foi crescendo, e todo mundo cresce junto, né? Todo mundo vai aprendendo junto, vai adquirindo conhecimento, e foi se lutando por melhores salário né? E hoje, graças a deus, nós temos o piso nacional, né? Ainda é pouco, mas comparar com o que eu já trabalhei, hoje eu vejo as colegas dizendo assim... reclamando né? Das condições de trabalho, do salário... e a gente... e eu digo a elas assim: "Meninas, eu já passei por situações tão difícil que hoje eu nem tenho muito que reclamar". É pouco, é. Se for comparar nosso salário com o salário de outros profissionais, a gente se angustia, né? Porque todos os profissionais que tem que passar pela mão do professor. Infelizmente outros profissionais são mais valorizados que o professor, né? Então gente se angustia por esse lado aí, mas comparar com o que já foi, hoje nós estamos no céu, né!? (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

É importante notar que a questão salarial em relação aos demais profissionais que são formados graças ao trabalho de professores é mencionada também pela Professora Edinalva e que esse fato a deixa angustiada. Entretanto, mesmo achando que o salário ainda é pouco, com razão, ao comparar o momento atual com as circunstâncias vividas por ela em outra época de sua vida, ela se considera como estando “no céu”.

Partindo para a dimensão subjetiva da valorização profissional, a Professora Edinalva descreve como é sua relação com a comunidade e com as crianças a quem ela ensina e menciona, assim como as demais colaboradoras da pesquisa que, quando chegou na comunidade aos quatorze anos de idade ninguém sabia ler ou escrever.

Ah, é muito bom. Graças a Deus sou amiga de todos aqui. É como eu te disse, os pais querem... quando vêm pra cá é; “Ah eu quero que estude com pró Nal, quero que estude com pró Nal...” Aquela paixão pra estudarem comigo né? Até as crianças. Aí todo mundo quando eu chego na sala, as crianças eu encontro tudo é beijando. Esse ano, ainda não estou fazendo isso não porque também só tem dois dias de aula né? E eu estou com essa turma... o ano passado quando eu descii ali, eu vinha de moto, já estava a filinha aí ó, pra me encontrar beijando todo mundo, é um carinho muito grande. É... eu graças a deus aqui eu tenho uma relação boa com todo mundo. Tanto com minhas colegas de trabalho tanto com o pessoal da comunidade. Não tem ninguém... só que assim, o povo vai aprendendo, vai adquirindo conhecimento também, né? Quando eu cheguei pra aqui, um dia... não tem aquele ditado popular que diz assim; “Em terra de cego quem tem um olho é rei”? Quando eu cheguei logo aqui, quer dizer... não tinha ninguém que tivesse... que soubesse nem ler nem escrever né? (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Diante dessa narrativa é novamente reforçada a imensurável importância das escolas e das professoras para as comunidades rurais de Capim Grosso. Durante sua narrativa a Professora Edinalva me fez um questionamento: “Já pensou a comunidade sem uma escola, num é?”, confessei que até a decisão de realizar a pesquisa nas escolas rurais do município, eu não havia pensado nisso, não me dava conta da importância de uma escola para esses lugares, mas agora entendo o seu valor.

Ela então continua: “Quando não tinha escola aqui o pessoal é como se fosse cego. É porque quem não tem conhecimento é como se fosse... como não enxergasse, né?”. Não há como discordar dessa narrativa e não a

relacionar à pedagogia libertadora e humanista que Freire (2005) caracteriza como um processo de continua libertação. A iniciativa das professoras, que agora protagonizam esse estudo, de ofertar educação para os moradores das comunidades rurais de Capim Grosso foi como o raiar do sol depois de uma noite que parecia infinita, foi libertá-los das amarras impostas pela cegueira causada pela falta do conhecimento ofertado nessas escolas.

Emocionada por lembrar de sua carreira, Professora Edinalva menciona uma ocasião na qual, em uma reunião onde se encontrava o secretário de educação do município que estava tentando justificar com argumentos pífios a necessidade de transferência de alunos da escola Justiniano para a sede do município e o eventual fechamento dessa escola:

Mas assim... maioria dos pais... porque aqui eu disse... pro secretário assim, quando ele estava aqui tinha vários pais, aí eu perguntei assim; “Gente, quem já estudou comigo aí?” Os vovôs tudo suspendeu a mão, né? E agora os filhos e os netos, então eu já passei por três geração aqui, né? Pais, filhos dos pais e os netos, que eu já estou ensinando os netinhos agora, né? Então assim, graças à deus, eu tenho um carinho muito grande pelo povo da comunidade. Não tenho inimigo, sou amiga de todo mundo, né? Então isso, assim é de grande importância. Me emociono, viu? Não tem jeito. (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Por fim, Dona Alzira não disse o quanto se sente realizada por ter sido professora e fundadora da escola que hoje tem o nome de Justiniano Pinto. Entretanto, ela demonstra através de seu incansável sorriso e de suas histórias sobre as atividades que ela realizava na escola que me foram contadas enquanto ela me mostrava o seu acervo de fotografias. No que se refere ao aspecto objetivo da valorização ela mostra profunda insatisfação falando: “eu num tinha carteira assinada, ensinava como se fosse uma escrava”. Além disso ela menciona a multifunção e o salário que não era nada justo “Pois ó: professora de dois turnos e ganhava de um só, zeladora e merendeira, né? Então tinha essa... trabalhava, as três coisas pra ganhar o quê? Uma mixaria”. Além de não ganhar o suficiente para a sua subsistência tendo que complementar a renda com o trabalho feito na roça “passava 5 meses pra receber” mesmo indo mensalmente a jacobina ela não recebia e quando o recebimento acontecia “já tinha gasto todinho, pagando transporte.”

Uma coisa que não pode, de forma alguma, ficar de fora da pesquisa é a constatação na narrativa de Dona Trindade de sua luta constante para manter a sua escola em funcionamento:

Por causa dos pais que vem em reunião e conta as dificuldades e a gente vai engajando uma na outra e a gente vem, vai conhecendo a comunidade e vai... Como tem alunos que as vezes, aqui também não tem muita, não sai muito aluno porque quando eles querem fazer eles sai aí eu vou pra casa dos pais, eu pego a moto e saio de casa em casa, (e os pais falam) “porque a gente já mora em outro município que o Pereira é Santa Luz”, eu tenho aluno aqui que não dá um quilômetro pra Santa Luz e vem pra cá, pra Santa Luz não, pra Pereira, Pereira é pertinho, de noite eles veem a luz de lá, aí teve 3 alunos que disse que ia pro Pereira porque estava mais perto, eu fui três viagens lá atrás desses alunos. Então você também tem que ter força de vontade, porque se você não tiver você perde alunos (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

A preocupação da Professora Trindade em manter seus alunos na escola onde ela trabalha a ponto de ela realizar os esforços por ela mencionados na narrativa acima, é envolta em diversos sentidos que podem ser notados em seu relato, por exemplo, o amor pela profissão e pelo lugar que habita, o desejo por mudanças que possa beneficiar a todos da comunidade e uma coisa que escancara o descaso dos gestores para com essas escolas: o medo que Dona Trindade e outras Professoras tem de que suas escolas sejam fechadas. Destaco que considero que as escolas que visitei pertencem à comunidade e foram fundadas pelas Professoras com quem tive a satisfação de dialogar e conhecer.

Com evidente receio em mencionar algo sobre esse assunto ela relaciona, de forma bem breve, o fechamento das escolas com a falta de alunos decorrente do êxodo rural, o que mais uma vez deixa em evidência o descaso do poder público municipal no que diz respeito às políticas públicas direcionadas para as comunidades rurais de Capim Grosso:

Fecharam uns 4 prédios aqui! Um ali na Fazenda Nova, tinha um ali... aqui o Tigre o da Tico-Tico! Assim, talvez falta de aluno, os alunos foi ficando poucos [...] mas a gente vê, não sei. A gente não sabe te informar porque, sei que é perto. Veio, de um prédio que fechou veio uns 10 alunos e aí [...] (Profa. Trindade - Entrevista Narrativa, 2019).

Se dando conta da magnitude de sua narrativa e demonstrando ainda mais receio em tocar nessa pauta delicada e indispensável de ser tratada, ela fez uma longa pausa em sua explanação e prosseguiu mudando de assunto. Respeitei seu silêncio quanto a isso. Mas, fiquei me questionando o porquê da existência desse medo.

Minhas indagações feitas durante um breve devaneio viriam a ser respondidas por outra Professora que entrevistei e que logo mais adiante narra mais detalhadamente sobre essa ameaça eminente de fechamento das escolas rurais de Capim Grosso.

Edinalva relata a terrível situação que foi quando o Secretário de Educação convocou uma reunião com os professores e pais dos alunos das escolas rurais, informando e tentando justificar a decisão de transferir os alunos das escolas rurais (e o eventual fechamento de tais escolas que ficariam sem alunos) para as escolas da cidade do município.

Como a primeira reunião que ele fez, pra mudar os alunos pra lá, eu fiquei calada, eu engoli. Não disse muito a ele não porque... os pais não se manifestaram muito. Só uns 4, eles se manifestaram porque ele já veio com essa proposta, né? E como os pais não tem muito conhecimento... claro, ele é uma pessoa culta, uma pessoa que teve conhecimento e ele tem argumento pra argumentar e deixar todo mundo com... achando que é daquela forma né? Então os pais... como ele disse; "Não gente, mas pode ficar tranquilo que... o que estou fazendo é pra melhoria dos alunos, pra melhoria do aprendizado dos alunos, e porque também, é... a multisseriada é muito difícil, não sei o que..." Então, os pais compreenderam que... "eu vou dar um transporte pra levar o professor, os alunos... não vai ser o mesmo transporte que leva o pessoal do colégio não. Vai ter um transporte...". Aí os pais concordaram no dia, né? Mas a fala do secretário... diz ele que não... mas deixou a entender que o professor do campo não fazia um bom trabalho. Que ele falou na rádio, né? Que ele tá fazendo isso pra melhoria do aprendizado dos alunos [...] Mas... aí na próxima reunião que ele veio aqui. Eu tornei dizer a ele: "Secretário<sup>22</sup>, eu não sei que legado você vai deixar lá no campo! Porque você é uma pessoa [...] você é uma pessoa que nasceu e se criou no campo, estudou no campo, sua mãe foi professora [...] você nasceu e se criou, estudou seu ensino fundamental I no campo. E hoje você...! você tirou a coordenação, direção que a gente tinha no campo! Você agora

---

<sup>22</sup> Nome ocultado propositalmente

quer tirar os alunos?!” (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

O fechamento das escolas mencionadas por Dona Trindade, além de explicitar a desvalorização do trabalho docente, também deixa absolutamente claro que há pouca, ou nenhuma preocupação do poder público municipal em manter as escolas em funcionamento. Talvez isso ocorra por ser mais barato enviar um carro de lixo para buscar as crianças que vivem nas comunidades rurais para leva-las a uma realidade escolar urbana que não atenderá as especificidades sociais e culturais dessas pessoas que se encontram em uma importantíssima fase de desenvolvimento biopsicossocial, o que é observado novamente pela professora Edinalva:

Se não fosse por essa luta a escola já estava fechada! Eu acho que já estava fechada! Poderia não estar porque esses pequeninhos, né... os pais poderiam questionar muito pra levar pra lá, mas como eles tem o argumento muito forte, né? E como os pais não tem aquele conhecimento, já estava fechada. E eu estou... já está no tempo de me aposentar, né? E me preocupo, porque a escola é uma referência na comunidade, né? Claro que é. Se... se essa escola fechar, não sei... já vejo tão... a comunidade já tão, assim... com pouca gente, o pessoal, os jovens não tem trabalho, né? (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019).

Sabendo que elas lutaram, em muitos casos, sozinhas, para continuar atuando como professoras, faz com que qualquer um com o mínimo de discernimento e humanidade ache uma atrocidade fechar uma escola de qualquer comunidade rural de Capim Grosso ou de qualquer outro lugar que certamente tem muitas outras Trindades, Luíças, Alziras e Edinalvas.

**VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS:  
a chegada de uma caminhada e a largada  
para outros desafios**

---

O processo de construção desse tópico (in)conclusivo ocorreu como se eu estivesse construindo um mosaico em minha mente. Ao reler as entrevistas inúmeras vezes e reviver, por meio da lembrança, os momentos no qual conheci uma realidade que me era estranha, registrava os pensamentos que me ocorriam. Em outros momentos, acordava durante a noite com ideias sobre o que escrever, algumas coisas eram transcritas no caderno de cabeceira e outras esquecidas quando eu voltava a dormir.

Uma montanha de sentires deu sentido a jornada que teve como um dos frutos esta pesquisa. A princípio, pretendia ter como campo de pesquisa um número muito alto de escolas, essa ideia foi alterada quando me deparei com a realidade: não daria conta de fazer mais do que fiz. Diante de constantes crises de ansiedade, de depressão que me acomete há mais de uma década e que me obriga a consumir medicamentos quando se torna insuportável, problemas familiares e incertezas quanto a vida e ao viver, parava a produção por dias, semanas e até meses, sendo dolorosamente torturado pela cobrança que fazia comigo mesmo de ter que escrever, mas sem conseguir nem ao menos levantar da cama em muitas ocasiões. Por isso, estar escrevendo essa (in)conclusão, está sendo bastante impactante emocionalmente, chegando a ser até inacreditável, já que por diversas vezes eu duvidei que eu poderia chegar até aqui. Felizmente, fui amparado por aquelas pessoas que sabiam o que estava ocorrendo, sou grato por isso.

Investigar as condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso foi algo que decidi fazer somente depois de conhecer o cenário educacional rural, através das oportunidades oferecidas na universidade e, principalmente, pelo Professor Elizeu, minha maior referência nesse âmbito. Esse interesse foi ampliado quando procurei relacionar a escrita a minha ancestralidade, a minha infância e as histórias contadas pelos meus amados avós que viveram por muitos anos na roça. Paulatinamente o interesse transformou-se em fascínio e logo agreguei o sentir quase afetivo a esse trabalho, dessa forma ele passou a ter sentido para mim. O fascínio foi estabelecido no momento quando estava (re)analisando as entrevistas e revivendo todo o processo, muitas vezes fiquei profundamente comovido com as histórias contadas pelas professoras e, a partir de então, atribuí a responsabilidade de fazer o melhor que eu pudesse para registrar e,

eventualmente, construir colaborativamente com as professoras olhares outros sobre as condições de trabalho dos(as) professores(as) de Capim Grosso, principalmente, das que atuam em escolas rurais.

Há uma história que vivenciei durante o processo de investigação que quero compartilhar. Para realizar as entrevistas, desloquei-me por caminhos nunca antes trilhados, as escolas rurais que visitei ficam muito distantes de onde moro em Capim Grosso, em uma ocasião em especial, meu transporte: uma velha e batida motocicleta, quebrou há mais de dez quilômetros da sede do município. Eu estava próximo de algumas casas onde duas senhoras estavam sentadas na calçada. Me aproximei empurrando a moto, perguntei se poderia deixá-la ali debaixo de um umbuzeiro para que eu pudesse voltar caminhando e procurar a peça que havia soltado do motor. Elas consentiram e quando se deram conta do sol escaldante que fazia com que a seca prevalecesse naquele cenário, me ofereceram um velho chapéu de palha para proteger minha cabeça, quase sem cabelos, daquele sol. Não encontrei a peça, fui até a escola levado por um senhor que passava de moto e me deu carona a pedido das senhoras que me acolheram naquele momento.

Cheguei à escola, fiz a entrevista e terminamos por volta de meio dia. A professora me ofereceu almoço, ela normalmente faz essa refeição na escola mesmo, junto com a senhora que é responsável por preparar a merenda. A comida estava ótima. O acolhimento daquelas pessoas é uma memória que será mantida em minha mente por muitos anos. A professora, então, conseguiu uma carona para me levar até uma oficina que fica no meio do nada, fomos empurrando a moto com outra moto por alguns quilômetros até que chegamos a essa oficina onde não tinha o que era necessário para consertar o meu veículo mas que, surpreendentemente, um dos homens que lá estava foi a uma mata e voltou com a peça que faltava para que eu pudesse voltar pra casa naquele dia. Nada me foi cobrado. Não consigo descrever o que senti nesse dia, mas a partir dele, a minha certeza de que eu estava fazendo a pesquisa certa, no lugar certo, foi concretizada.

Após narrar essa breve história, não posso deixar de mencionar a importância do uso do método (auto) biográfico para chegar ao resultado final dessa investigação. Ao utilizá-lo, tive a oportunidade de explorar acontecimentos envolvidos pelo sentimento daquelas pessoas que os viveram

e reviveram quando narravam suas histórias de vida-formação-profissão. Foi um privilégio conhecer a (auto)biografia e descobrir o quão leve e comumente pode ser o ato de ouvir, registrar (re)ler, e (d)escrever histórias de professoras de escolas rurais e minhas próprias histórias.

Entendendo as professoras colaboradoras como protagonistas da pesquisa, busquei socializar memórias e histórias de vida-formação-profissão de quatro mulheres sobre suas carreias, suas vidas e desafios das condições de trabalho em escolas rurais. Em suas narrativas fica evidente que a vida dessas mulheres está intimamente relacionada com sua formação e atuação nas escolas rurais de Capim Grosso. Todas as professoras iniciaram suas trajetórias como educadoras em condições de trabalho absolutamente desfavoráveis para a execução do processo de ensino-aprendizagem. Lecionavam em casa de palha, na sala de sua residência, em casa de farinha, sob a sombra de árvores, sem água encanada, sem banheiros ou salário e tendo muitas outras funções além da docência. Mas, isso não as impediu de persistir com a iniciativa de educar as pessoas que viviam nas comunidades rurais e que, de acordo com as narrativas das professoras entrevistadas, eram majoritariamente analfabetos.

Por muitos anos a contratação das colaboradoras se deu de maneira informal, o que interferia diretamente nas suas condições de trabalho, pois existia o medo em serem destituídas do cargo em função de interesses políticos. Por ter passado por essa situação, uma das docentes externou que daria aulas de graça em sua garagem, caso fosse demitida. Mas, eventualmente, as professoras fizeram concursos e foram aprovadas e efetivadas. Hoje fazem parte das servidoras que estão contratadas, de acordo com a legislação, por meio de concurso público.

Outro fator em comum entre as docentes entrevistadas é o fato de que todas foram fundadoras de escolas rurais e por conta de seus engajamentos com as comunidades e compromisso com a educação, relatam terem lutado para conseguir melhorias estruturais nos locais onde trabalhavam, chegando ao ponto de fazerem doação de terrenos para que as escolas pudessem ser construídas perto dos moradores que já frequentavam as salas de aula improvisadas.

Muito do que foi exposto pelas professoras em suas narrativas corrobora ideias sistematizadas no estudo e, curiosamente, evidencia que essas docentes contribuem para o cumprimento de metas contidas no PNE como, por exemplo, no quesito formação, que é um dos objetivos do referido plano e que compõe o segundo eixo temático das narrativas analisadas. Afirmo que elas contribuem, porque todas as entrevistadas buscaram investir em sua formação, mesmo não tendo incentivos do poder público, chegando a submeterem-se a condições desumanas de deslocamento para poderem ascender academicamente e assim realizarem o sonho da graduação e prestarem um melhor serviço em sua profissão.

As professoras narram sobre a formação com orgulho, mostram seus títulos e afirmam que o conhecimento adquirido na graduação e nos cursos que fizeram, resultou em intervenções e mudanças da prática docente em sala de aula, fato que evidencia que esse é um aspecto que não pode ser dissociado das condições de trabalho docente. Entretanto, considero indispensável reforçar que a formação ofertada a nível municipal em Capim Grosso é no mínimo inadequada, uma vez que as pessoas que são incumbidas de lecionarem nos cursos de formação em serviço, no referido município, não possuem capacitação acadêmica nem experiência para ocuparem esse espaço como “professor formador”, evidenciando, mais uma vez, o que é mencionado por Souza et al (2017a, p. 29), quando afirmam que “ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos”. Sendo assim, esse é um ponto que necessita, urgentemente, ser alterado para que a formação seja ofertada de forma compatível com as necessidades e especificidades da realidade rural.

Ao observar as narrativas das professoras é facilmente perceptível que o ponto onde mais ocorreu mudanças, desde a fundação das escolas, foi em sua estrutura física e material, fato que as remove da lista que mostra que a maior parte das escolas que funcionam em condições precárias no Brasil, principalmente na região nordeste do país, encontram-se em áreas rurais. Mesmo tendo acontecido melhorias inegáveis, como a construção de prédios escolares, cantinas, banheiros, refeitório e sala para as professoras, ainda há ocasiões onde a displicência do poder público é evidenciado. Como exemplo,

destaco a falta de manutenção aos materiais, tais como computadores que a escola possui e que estão inutilizados.

Nos eixos temáticos que emergiram na pesquisa é perceptível que o poder público, apesar de ter feito sua obrigação, beneficiando as escolas rurais de Capim Grosso, de forma a garantir alguns pontos que estão postos em lei, ainda não age de forma a atender todas as demandas de forma satisfatória. Por conta disso, decidi destacar um tópico específico para que as professoras explanassem sobre a valorização profissional e o apoio do poder público.

Esse foi o eixo no qual as colaboradoras narram sobre maior insatisfação, principalmente na dimensão objetiva da valorização, chegando ao ponto de relatarem a tentativa, por parte dos gestores, de fechamento das escolas, tendo como argumento absurdo o que explicita a professora Edinalva, ao afirmar que o secretário disse que: “o que estou fazendo é pra melhoria dos alunos, pra melhoria do aprendizado dos alunos” (Profa. Edinalva - Entrevista Narrativa, 2019). Revoltante.

As professoras esclarecem em suas narrativas que a valorização na dimensão subjetiva, prioritariamente a autorrealização e o reconhecimento social são o que faz com que elas se mantenham na profissão com a dedicação que foi demonstrada no decorrer de suas vidas e de suas carreiras.

Diante do que foi exposto, é inquestionável que há grande relação entre as condições de trabalho dessas professoras de escolas rurais de Capim Grosso com as suas trajetórias formativas e com as políticas públicas educacionais contidas na legislação brasileira. Essa relação se dá de forma contínua, mas nem sempre harmoniosa, fazendo com que as colaboradoras da pesquisa e, certamente, muitas outras docentes Brasil afora, precisem lutar para conseguirem o que já é seu por direito: condições dignas de trabalho em todas as suas vertentes evidenciadas aqui.

Por fim, ainda há lacunas sobre as condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso que podem ser investigadas e que não foram aprofundadas, muito em função do recorte e opções epistemológicas feitas na presente pesquisa. Portanto, é necessário que outras pesquisas com essa temática sejam realizadas no referido município e além dele, como tem sido desenvolvida pelo GRAFHO em outros territórios de identidade do estado da Bahia.

**REFERÊNCIAS**

---



BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília –DF. Abril de 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº 17**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Resolução nº 2**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

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 na Reforma Agrária – PRONERA. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Centro e Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara. Brasília, 2014.

BRASIL. **Proposta de emenda à Constituição nº 241-A**, de 2016. Câmara dos deputados. Brasília - 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Edição atualizada até março de 2017. Brasília – 2017a.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016**: Notas Estatísticas. INEP, Ministério da Educação. Brasília, Fevereiro de 2017b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a EC n. 99/2017. 2018.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2018**: Notas Estatísticas. INEP, Ministério da Educação. Brasília – DF. Janeiro de 2019.

CABRAL NETO, Antônio, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica**- 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, Natal-RN, 2013.

CALDAS, Andrea do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino municipal de educação de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CAPIM GROSSO. Emenda à Lei Orgânica Municipal nº 001/2004. Câmara Municipal de Vereadores de Capim Grosso – Ba. 2004. Disponível em: <https://www.capimgrosso.ba.leg.br/leis/leis/lei-organica-municipio-de-capim-grosso.pdf> Acessado 03 de agosto de 2020.

CAPIM GROSSO. Lei nº 312/2015. Prefeitura Municipal de Capim Grosso – Ba. 2015. Disponível em: <http://capimgrosso.ba.gov.br/> acessado 03 de agosto de 2020.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BRITO, Fabiana Erica de. As condições de trabalho em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. In: NETO, Antonio Cabral, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (org) Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica- 1ª edição, Campinas, SP: Mercado de letras, v. 01, 2013. p. 117-151.

CATANI, Denice Barbara ; VICENTINI, Paula Perin. Uma história das práticas de ensino da leitura e da escrita na produção autobiográfica de professores e alunos no Brasil (1870-1970). **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 29, p. 207-212, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8706/6358> Acessado em: 14 de ago. de 2019.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; CERQUEIRA, Aline Carvalho; MENDES, Patrícia Adorno; SOUZA, Thiago Cavalcante. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: **Anais** do XX Ciclo de Estudos Históricos, Ilhéus, 2009. Disponível em: [http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana\\_georgia\\_carvalho\\_cerqueira.pdf](http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf). Acessado em: 02 de set. 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores** / José Contreras; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 51 p. 523-536. Set-dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acessado em: 15 de nov. de 2019.

DUARTE, Adriana Maria Cancela. Intensificação do trabalho docente. In: Oliveira, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização Profissional Docente nos Sistemas de Ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.10 n.17, p. 67-97, jun/dez, 2014. Disponível em: [http://gestrado.net.br/images/publicacoes/92/AlexandreDalila\\_ValorizacaoProfissionalDocenteMGePE.pdf](http://gestrado.net.br/images/publicacoes/92/AlexandreDalila_ValorizacaoProfissionalDocenteMGePE.pdf) Acessado em: 14 de ago. de 2019.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. 210f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Salvador, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR.** 271f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GURGEL, Rogério Fernandes. **Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** Tradução Janaína Marcoantonio. 19 ed. Porto Alegre: L&PM editora, 2017.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. **Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Car. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acessado: 18 de dez. de 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil.** Rio de Janeiro, v. 74, 458 p. Brasil, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento. **Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 117-128, jul/dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/>. Acessado 10 de jan. 2019.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 119-128, maio/ago. 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/24391410/O\\_trabalho\\_docente\\_a\\_an%C3%A1lise\\_da\\_actividade\\_e\\_papel\\_dos\\_sujeitos](https://www.academia.edu/24391410/O_trabalho_docente_a_an%C3%A1lise_da_actividade_e_papel_dos_sujeitos) Acessado em 20 de julho de 2019 as 10h:00

MEIRELES, Mariana Martins de. **Habitar o Sertão: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho.** 2018. 280 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA. 2018.

MENESES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Caixa Escolar. **Dicionário interativo da Educação Brasileira** – Educabrazil. São

Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/caixa-escolar/>. Acesso em: 18 de fev. 2020.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, n. 2, nov. 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/225>. Acessado: 20 de jul. de 2019.

MURILLO, F. Javier; ROMÁN, Marcela. Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú. **Revista Peruana de Investigación Educativa**. N° 4, p. 7 - 42. Peru, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/260508190\\_Formacion\\_Motivacion\\_y\\_Condiciones\\_Laborales\\_de\\_los\\_Docentes\\_de Primaria\\_en\\_Peru](https://www.researchgate.net/publication/260508190_Formacion_Motivacion_y_Condiciones_Laborales_de_los_Docentes_de Primaria_en_Peru) Acessado 10 de ago. 2018.

NETO, Antonio Cabral, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas, SP: Mercado de letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

NÓVOA, Antonio & FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: Edufrn, 2014. p. 154-159.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 18 de fev. 2020. 14 de nov. de 2019.

OLIVEIRA, Dalla Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 117-151.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista** (Impresso), v. n.1, p. 17-36, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancela.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenário de mudanças políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Fino Traço Editora Ltda. Belo Horizonte – MG, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (org) **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de letras, v. 01, 2013.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n.2, p. 43-454, jun/ago., 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1526/0> Acessado em: 20 de mar. de 2019.

PÉREZ, Carmem Lúcia. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 177-188.

PLATÃO. **A República**. Tradução e edição: Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21. N. 65, Abr.-jun. p. 325-346, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1526/0> Acessado em: 7 de jun. 2019.

ROSSI, Pedro; DWECK, Enther. **Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação**. Cadernos de Saúde Pública, 2016.

SILVA, Maria Vieira. Função docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Gildison Alves de. **Capim Grosso: uma história contada através do esporte**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Migual Angel Garcia. Condições de trabalho docente no Brasil: uma análise do Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação da Bahia. **Revista diálogos em mercosul** – publicación semestral – nº 5, p.- 100-109. 2018.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; RAMOS, Michael Daian Pacheco; SOUZA, Gildison Alves de. Valorização docente no Plano Municipal de Educação de Capim Grosso. In: SILVA, Osni Oliveira Noberto da; RAMOS, Michael Daian Pacheco; SOUZA, Gildison Alves de (Orgs.). **Trabalho docente: políticas públicas, valorização, formação e prática pedagógica**. Goiânia – GO. Editora Kelps, 2019.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professores de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285> Acessado em: 27 de mar. de 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359> Acessado 15 de nov. de 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria. V. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344> Acessado em: 5 de jan. de 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**. V. 15, p. 380-408, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf> Acessado em: 09 de fev. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2, N. especial – p. 182-203, jun/out 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506> Acessado em: 18 de abr. de 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Existir para resistir: (auto)biografia, narrativas e aprendizagens com a doença. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 59-74, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.grafho.uneb.br/novo/publicacoes/artigos/> Acessado em: 14 de ago, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. **Escola Rural: diferenças e cotidiano escolar**. EDUFBA. Salvador, 2017a.

SOUZA, Elizeu Clementino de et. al. **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. EDUFBA. Salvador, 2017b.

SOUZA, Elizeu Clementino de et. al. **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar**. EDUFBA. Salvador, 2017c.

SOUZA, Elizeu Clementino de et. al. **Roteiro didático: identidades e singularidades: nossa gente, nosso espaço, nossa vida!** EDUFBA, Salvador, 2017d.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (Org.). **O Parfor, a formação e a ação dos professores da educação básica**. Vol. II. Londrina: PARFOR/EUL, 2017.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila et al (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

VIEIRA, Jarbas Santos; FONSECA, Marcia Souza. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe 2, p. 259-276, 2010.





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



#### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Gildison Aves de Souza, declaro estar ciente das normas e resoluções que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado: Condições de Trabalho Docente nas escolas rurais de Capim Grosso – BA, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96 e 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade. Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos sendo eles favoráveis ou não; de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil e; encaminhar a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador, 29 de março de 2019

  
Gildison Alves de Souza

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001

Tel: (71) 3117-2394 / (71) 3117-2404/2448

Home Page: [www.ppgeduc.uneb.br](http://www.ppgeduc.uneb.br)



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



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Eu, ADELAIDE ROCHA DABARÓ, Diretora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Da Bahia - UNEB, Campus I, Salvador - BA, autorizo o pesquisador Gildison Alves de Souza a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: Condições de Trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso - Ba, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 12 de agosto de 2018

Assinatura e carimbo do  
Responsável institucional

Prof.ª Dra. Maria da Conceição A. Ferreira  
Diretora Temporária DEDC I - UNEB  
Portaria 2533 - 2018  
Mat. 74417549-6

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001

Tel: (71) 3117-2394 / (71) 3117-2404/2448

Home Page: [www.ppgeduc.uneb.br](http://www.ppgeduc.uneb.br)



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



#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Eu Ed Carlos Neto de Oliveira, Secretário de Educação do município de Capim Grosso - BA, autorizo o pesquisador Gildison Alves de Souza a desenvolver neste município o projeto de pesquisa intitulado: Condições de Trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso - Ba, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante da atividade de pesquisa proposta e disponho da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Capim Grosso, .....de ABRIL.....de 20.....

*Ed Carlos Neto de Oliveira*  
Secretário de Educação  
Fortuna 007/2017

Assinatura e carimbo do  
Responsável institucional



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



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumo o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada: Condições de Trabalho Docente nas escolas rurais de Capim Grosso - Ba, cujos dados serão coletados através de entrevistas utilizando o método (auto) biográfico, nas escolas rurais de Capim Grosso ou local escolhido pelas pessoas entrevistadas, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A entrevista será realizada com 07 professoras que atual nas escolas rurais de Capim Grosso.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no computador e e-mail do pesquisador da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador Gildison Alves de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 29 de março de 2019

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Gildison Alves de Souza	

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.195-001

Tel: (71) 3117-2394 / (71) 3117-2404/2448

Home Page: [www.ppgeduc.uneb.br](http://www.ppgeduc.uneb.br)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –**  
**PPGEDUC (MESTRADO)**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I – SALVADOR - BA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**  
**DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO Nº466/2012 E RESOLUÇÃO 510/2016**

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA ENTREVISTADA**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Bairro/comunidade: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_  
 Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

**II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

A senhora está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada de: **Condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso - Bahia**, de responsabilidade do Mestrando Gildison Alves de Souza do curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia. Apresento a seguir informações sobre a pesquisa:

A pesquisa tem como objetivos:

**Analisar a relação das condições de trabalho das professoras das escolas rurais de Capim Grosso com suas trajetórias formativas e a legislação Brasileira.**

**Conhecer o contexto histórico e social da vida/formação das docentes que atuam nas escolas rurais do município de Capim Grosso, a partir das narrativas (auto)biográficas;**

**Analisar as condições de trabalho das professoras nas escolas rurais de Capim Grosso; e**

**Compreender de que forma as condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso se relacionam com a legislação Brasileira.**

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios contribuindo para as discussões sobre as condições de trabalho docente, de maneira a aludir elementos que levem à compreensão do processo que o envolve e suas eventuais consequências. Além disso, o produto da investigação poderá servir com base na elaboração dos futuros Planos Municipais de Educação e de políticas públicas que possam melhorar o sistema de educação de Capim Grosso, haja vista que não existem estudos na temática proposta para o município em questão.

**As informações coletadas serão guardadas no banco de dados do Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação e História Oral (GRAFHO) por um período de dois (2) anos, estando os mesmos à disposição dos colaboradores da pesquisa de forma a assegurar-lhes o acesso aos resultados individuais e coletivos.**

### III. ESCLARECIMENTO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, a Senhora não será identificada, apenas se concordar com a identificação. Sua recusa em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que a senhora apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso queira, poderá entrar em contato também com o professor orientador ou com o Comitê de Ética. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras a Senhora tem direito a indenização caso seja prejudicada por esta pesquisa. A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso aceite, a Senhora será entrevistada e essa entrevista será gravada em áudio. Devido a coleta de informações a senhora poderá sentir-se emocionada, ansiosa, ou chorar por lembrar e relatar a sua história. Portanto o risco da pesquisa será o de causar emoções/sentimentos que podem surgir no processo de entrevista. Entretanto, agirei de forma sensível às suas emoções garantindo-lhe o tempo e atenção necessária.

### IV. CONTATO DOS PESQUISADORES

**Gildison Alves de Souza** (Mestrando Responsável pela pesquisa) - **Endereço:** Rua Itatiaia nº406 – Bairro Oliveira – Capim Grosso - BA **Telefone:**(74)99109-3697  
**E-mail:** [gildson.alvescg@gmail.com](mailto:gildson.alvescg@gmail.com)

**Elizeu Clementino de Souza** (Orientador) – PPGEduc (UNEB) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil - CEP.: 41.195-001. Telefones: (71) 3117-2394 ou (71) 3117- 2404

## V CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA

Comitê de Ética em Pesquisa - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2200.

## VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecida pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa intitulada de **Condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso - Bahia**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária consentindo que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

Capim Grosso – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Nome fictício escolhido pela entrevistada \_\_\_\_\_

Ao levar em consideração o valor inestimável existente nas histórias relatadas e ter consciência de que as memórias registradas na entrevista são resultado de minhas vivências enquanto pessoa e professora de escola rural do município de Capim Grosso, eu, \_\_\_\_\_ autorizo que meu nome seja utilizado na pesquisa.



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS DE CAPIM GROSSO - BA

**Pesquisador:** GILDISON ALVES DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 24283019.8.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.928.498

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa qualitativa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), vinculada ao Departamento de Educação I, intitulada CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS DE CAPIM GROSSO – BA, tendo como pesquisador GILDISON ALVES DE SOUZA. O método desta pesquisa será a narrativa (auto) biográfica. Terá como instrumento a entrevista, com vista a registrar as narrativas faremos uso de um gravador. As delimitações quanto à quantidade de professoras entrevistadas serão determinadas com base em um critério de inclusão apenas: atuar nas escolas rurais de Capim Grosso a mais de 15 anos.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Analisar a relação das condições de trabalho dos professores das escolas rurais de Capim Grosso com suas trajetórias formativas e a construção das suas identidades profissionais.

Objetivos Secundários

Conhecer o contexto histórico e social da vida dos docentes e sua atuação profissional nas escolas da zona rural do município de Capim Grosso a partir das narrativas (auto) biográficas;

Analisar as condições de trabalho dos professores nas escolas rurais do município de Capim Grosso.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

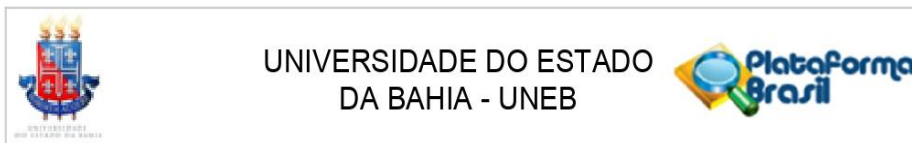
**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.928.498

Compreender de que forma as condições de trabalho docente se relacionam com a construção das identidades profissionais dos docentes.

Questão: De que forma as condições de trabalho dos professores da zona rural de Capim Grosso se relacionam com suas trajetórias formativas e na construção das suas identidades profissionais?

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

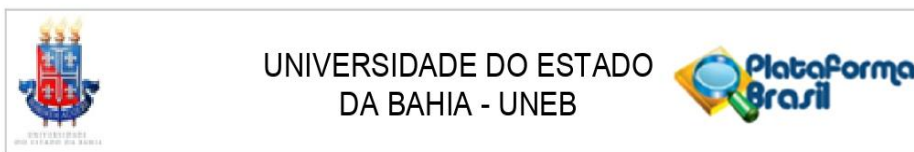
**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.928.498

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.24283019.8.0000.0057

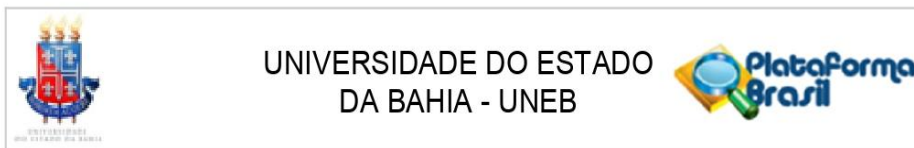
#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1295040.pdf	02/03/2020 09:43:10		Aceito
Outros	TermoDeConcessaoComAssinaturaTimbre.pdf	02/03/2020 09:41:38	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
Outros	DeclaracaoDeConcordanciaComODesevolvimentoDaPesquisa.pdf	10/01/2020 15:47:29	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	18/12/2019 20:04:47	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
Outros	AutorizacaoDeInstituicaoCoparticipanteComTIMBRE.pdf	18/12/2019 19:41:11	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	25/10/2019 11:15:50	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	25/10/2019 11:15:15	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeConfidencialidade.pdf	25/10/2019 11:06:37	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer1.pdf	19/03/2019 13:03:48	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	19/03/2019 12:56:17	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FDR.pdf	19/03/2019 12:55:28	GILDISON ALVES DE SOUZA	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555  
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.928.498

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 23 de Março de 2020

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555  
**Bairro:** Cabula **CEP:** 41.195-001  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br