

Condições de Trabalho Docente: uma escola do campo no semiárido piauiense

Vinicius de Paiva Meneses¹
Alexandre Leite dos Santos Silva¹
Suzana Gomes Lopes¹

¹Universidade Federal do Piauí (UFPI), Picos/PI – Brasil

RESUMO – Condições de Trabalho Docente: uma escola do campo no semiárido piauiense. As condições de trabalho docente, que têm reflexos no processo de ensino-aprendizagem, são o conjunto de recursos e circunstâncias necessários para que os professores realizem o seu trabalho. O objetivo da pesquisa apresentada neste artigo foi investigar as condições do trabalho docente em uma escola do campo localizada em um município do semiárido piauiense. A abordagem qualitativa foi conduzida através de entrevistas realizadas com sete professores que trabalham no turno noturno em um anexo da escola, a qual oferece o ensino médio e atende jovens de diversas comunidades da zona rural. Constatou-se que as condições de trabalho oferecidas aos professores são insatisfatórias quanto às funções que exercem, o vínculo empregatício, a carga de trabalho, as condições de transporte, a infraestrutura e as condições ambientais do espaço escolar. Os resultados constataram sobre as condições de trabalho, como elas impactam na prática dos professores e como refletem no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: **Educação no Campo. Precarização. Docência.**

ABSTRACT – Teachers' working conditions: a rural school in the semi-arid region of Piauí. Teaching working conditions are the set of resources and circumstances necessary for teachers to carry out their work and have an impact on the teaching-learning process. The objective of the research presented in this article was to investigate the conditions of teaching work in a rural high school located in a semi-arid in Piauí, Brazil. The qualitative approach was conducted through interviews with seven teachers who work night shifts in an annex of school, which serves young people from different rural communities. It was found that the working conditions offered to teachers are unsatisfactory in terms of the functions they perform, the employment relationship, the workload, transport conditions, infrastructure and the environmental conditions of the school space. The results made visible working conditions and how they impacted teachers' practice, reflecting on the teaching-learning process.

Keywords: **Rural Education. Precariousness. Teaching Work.**

Introdução

A melhoria da qualidade do ensino nas escolas do Brasil é estratégica para o desenvolvimento da educação e do país. Em meio a esse tema destacam-se as condições do trabalho docente, pois o professor é uma das peças-chave para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e a mudança na educação escolar (Libâneo, 2011). Tais condições estão entre os fatores mais discutidos quando se trata da melhoria do ensino (Silva; Rosso, 2008). Por isso, é importante conhecer e discutir sobre as condições em que se dá esse trabalho: como é a infraestrutura do espaço em que o professor atua? A escola tem condições para que a docência seja devidamente executada? O professor recebe suporte para o desenvolvimento de seu trabalho? A escola fornece os recursos para que o professor trabalhe da melhor forma e de acordo com o projeto pedagógico?

Sabe-se que o trabalho docente no Brasil vem enfrentando um cenário de precarização como consequência da falta de investimentos, de recursos humanos e de materiais, o que resulta no adoecimento e na evasão de profissionais nas instituições escolares (Castro Neta; Cardoso; Nunes, 2021). A precarização do trabalho pode ser definida como a situação, proveniente da reestruturação capitalista, que o deixa em péssimas condições, instável, incerto, inseguro, sem garantias, desprotegido e mal remunerado, configurando um quadro que pode acarretar empobrecimento, insatisfação e adoecimento do trabalhador (Araújo; Moraes, 2017). Isso ainda é mais intenso quando são consideradas as escolas do campo (Oliveira; Montenegro, 2010), sobre as quais se tem reportado:

[...] insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e o desenvolvimento econômico; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na área urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (Brasil, 2007, p. 18).

As escolas que se encontram nas áreas rurais são historicamente vítimas da falta de investimentos (Santos *et al.*, 2020). Isso explica o seu quadro de precarização quanto à infraestrutura e condições de funcionamento adequado que impactam no trabalho docente.

A literatura tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar

dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem se deteriorado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção (Brasil, 2004, p. 23).

Essa realidade deve ser objeto de estudo, pois a falta de investimentos e atenção do poder público, aliadas ao meio social do aluno atendido pela escola do campo, contribuem também para o insucesso escolar. Nesse sentido, é pertinente a menção de alguns estudos precedentes que assinalaram o estado precário de escolas do campo em aspectos como condições de transporte e infraestrutura (Ferreira, 2019; Andrade; Rodrigues, 2020; Fartes; Sousa, 2020; Souza *et al.*, 2020; Marinho; Schmidt; Vasconcelos, 2021). Houve trabalhos que mencionaram problemas como o acúmulo e/ou desvio de funções, os contratos temporários e a sobrecarga de trabalho dos professores do campo (Bitencourt; Zart, 2017; Siade; Ximenes-Rocha, 2018; Ferreira, 2019; Souza *et al.*, 2020; Marinho; Schmidt; Vasconcelos, 2021). Esse quadro de negligência remete a uma intencionalidade: precariza-se agora para fechar depois. Assim, em muitos casos, o poder público mantém as escolas do campo em padrões lamentáveis de infraestrutura.

Nessa direção, o presente artigo discute os resultados da pesquisa que teve por objetivo investigar as condições do trabalho docente em uma escola do semiárido piauiense. Definiu-se como problemas de pesquisa: quais as condições de trabalho dos professores do campo e como elas impactam no trabalho docente?

As Condições De Trabalho docente

As condições de trabalho docente podem ser definidas como o conjunto de recursos e circunstâncias necessários para que os docentes realizem o seu trabalho (Johnson, 2006; Barros, 2013). Elas podem ser compostas pelos seguintes componentes: condições ambientais; infraestrutura; equipamentos e materiais didáticos; relações interpessoais; clima escolar; carga de trabalho; remuneração e plano de carreira; organização do tempo; suporte institucional, e outros. Segue a caracterização desses componentes (Pereira Júnior, 2017):

- a) as condições ambientais se relacionam à sensação térmica e à ocorrência de ruídos e/ou barulhos. Incluem variáveis como acústica; ruídos; calor; temperatura; poluição sonora; ventilação e umidade;
- b) a infraestrutura envolve as condições em que se encontram os espaços físicos e serviços básicos disponibilizados nas escolas. Abrange itens como biblioteca; condições da escola; condições da sala de aula; condições estruturais; espaço físico; laboratório; local para descanso; instalações físicas; características físicas do ambiente; mobiliário;

- c) os equipamentos e materiais didáticos relacionam-se aos insumos que os docentes necessitam para desenvolverem as suas atividades. Contempla equipamentos; internet; livro didático; materiais didáticos; condições materiais; computadores; quadro branco etc.;
- d) as relações interpessoais referem-se ao conjunto de interações dos docentes, sejam com os colegas de trabalho, os alunos, os pais de discentes ou a direção;
- e) o clima escolar contempla os quesitos associados à percepção dos sujeitos e sujeitas sobre a ambiência e os comportamentos presenciados nas escolas, incluindo variáveis como violência; imagem da escola; agressividade dos alunos; ambiente escolar etc.;
- f) a carga de trabalho envolve os critérios capazes de denotar a intensidade de trabalho desenvolvido pelos professores, como o número de aulas ministradas; o número de escolas em que trabalham; a quantidade de turmas; a quantidade de turnos em que trabalham; a quantidade de professores nas escolas; a realização de outra atividade remunerada; o trabalho em outra(s) escola(s); a sobrecarga de trabalho; o tamanho das turmas; a presença de alunos com necessidades especiais; a carga horária; a jornada de trabalho; as horas de trabalho fora da escola;
- g) a remuneração e plano de carreira cobrem aspectos formais do tipo de vínculo profissional do docente. Conta com os itens: plano de carreira; regime de trabalho; contrato de trabalho; questões trabalhistas; vínculo; remuneração; salários;
- h) a organização do tempo tem relação com o quadro de distribuição do tempo de trabalho. Envolve tempo em sala de aula, para preparo das atividades e para descanso; organização para o trabalho e dos horários; intervalo entre aulas;
- i) o suporte institucional compreende ações ou instrumentos fornecidos pelas instituições que visam apoiar e aprimorar o trabalho docente na forma de serviços de apoio; recursos humanos; planejamento curricular; capacitação; aprimoramento e desenvolvimento; coordenadores; especialistas e lógica organizacional.

Há outros componentes das condições de trabalho docente que envolvem variáveis como o estado geral de tensão; a facilidade de deslocamento; a formação; a idade; a insalubridade; a modalidade de ensino; o nível de ensino; a política de formação; a qualidade de vida global; a residência no município; o tempo de serviço; o turno de trabalho etc. (Pereira Júnior, 2017).

Metodologia

Nesta seção, apresentam-se as escolhas metodológicas que compuseram a investigação. Tratam-se de aspectos como o contexto de pesquisa, os sujeitos participantes e os processos de coleta e de análise dos dados.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Unidade Escolar Pública Estadual – com sede na zona urbana – de um município situado na microrregião de Picos, estado do Piauí. A instituição foi escolhida por ser caracterizada como uma escola do campo, pois atende em sua maioria pessoas provenientes da área rural e por ter autorizado a realização da pesquisa (Brasil, 2010).

A instituição, que atende alunos da comunidade rural e comunidades vizinhas, possui um anexo na área rural – há cerca de 25 km da sede –, onde a presente pesquisa foi conduzida. A escola oferece no anexo geralmente o ensino médio, no turno da noite, e contava na ocasião da pesquisa com três turmas – 1.º, 2.º e 3.º anos – que possuíam a média de 15 alunos cada. Por questões éticas, o município e o nome da instituição serão mantidos em anonimato.

Sujeitos e ética na pesquisa

Os participantes da pesquisa foram sete docentes convidados, sendo a maioria do gênero feminino e com a média de idade de aproximadamente 37 anos. O tempo de trabalho no anexo da instituição varia de um a dez anos e a carga horária total é de 40 a 60 horas por semana, levando em conta o tempo de trabalho no anexo e em outros cargos. O Quadro 1 sintetiza algumas informações sobre os professores convidados.

Quadro 1 – Informações sobre os docentes participantes da pesquisa

DOCENTE	ÁREA DE DOMICÍLIO EM QUE RESIDE	IDADE (EM ANOS)	GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	DISCIPLINAS MINISTRADAS NO ANEXO
Docente 01	Urbana	48	Feminino	Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia	Matemática e História
Docente 02	Urbana	30	Feminino	Licenciatura em Letras (Português), Licenciatura em História, Licenciatura em Letras (Espanhol) (In-completa)	Espanhol
Docente 03	Rural	36	Masculino	Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia	Sociologia, Filosofia e História
Docente 04	Urbana	35	Masculino	Licenciatura em Teologia e Filosofia e Bacharelado em Engenharia Agrônoma	Filosofia e Geografia

Condições de Trabalho Docente

Docente 05	Urbana	32	Feminino	Licenciatura em Letras (Português) e Licenciatura em Pedagogia	Português
Docente 06	Rural	42	Masculino	Licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza e Matemática	Química e História
Docente 07	Urbana	39	Feminino	Licenciatura em Letras (Português) e Licenciatura em Letras (Espanhol) (Incompleto)	Inglês

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os sujeitos da pesquisa não foram identificados para se assegurar o seu anonimato, sendo designados, neste estudo, pelo termo Docente seguido por uma numeração – Docente 01, Docente 02, Docente 03 etc. Além disso, foram consideradas as questões sobre ética na pesquisa e reflexividade ética alistadas por Mainardes e Carvalho (2019)¹.

Coleta dos dados

A pesquisa desenvolvida teve caráter qualitativo e foi realizada através de entrevistas (Severino, 2013). Esse método foi escolhido por permitir que os docentes discutassem sobre o tema de forma aberta, expressando suas vivências, concepções e sentimentos.

A entrevista foi semiestruturada seguindo um roteiro preestabelecido. Teve como objetivo a coleta do ponto de vista de cada docente sobre as condições em que o seu trabalho é desenvolvido. Durante as entrevistas, foram abordados aspectos da área de formação e atuação dos professores, carga horária e atividades desenvolvidas na escola, bem como infraestrutura, materiais didáticos, e organização escolar.

As questões principais que constituíram o roteiro foram: Qual sua formação? Quais disciplinas você ministra nesta escola atualmente? Você tem alguma dificuldade para ministrar as disciplinas que lhe foram atribuídas? Como elas foram atribuídas a você? Qual sua forma de contratação como professor desta escola: efetivo ou celetista? Há quanto trabalha nesta escola? A sua forma de contratação afeta o seu trabalho docente? Como e por quê? Quais são as atividades que você desenvolve como professor desta escola? Qual sua carga horária semanal de trabalho na educação? E nesta escola? Quanto tempo, em média, da sua carga horária, você gasta em cada uma das atividades ligadas à escola? Qual o número médio de alunos por turma nesta escola? Descreva, de uma forma geral, como são os alunos desta escola – meio social e econômico, desenvolvimento em sala de aula e presença da família na escola. Você mora na comunidade em que fica a escola ou tem que se deslocar? Qual a distância, em média, da sua casa até a escola? Quanto tempo, em média, você gasta da sua casa até a escola?

Como você se desloca até a escola: transporte escolar ou veículo próprio? Se de transporte escolar, quais são as condições deste meio de deslocamento? Quais as implicações das condições e deslocamento para o seu trabalho como docente nesta escola? Dê uma nota entre 0 a 10 sobre a estrutura física da escola. Justifique sua nota. Como a estrutura física da escola afeta o seu trabalho como docente?

As entrevistas foram realizadas sob agendamento nas dependências da escola em dias e horários convenientes aos docentes. As falas foram registradas com o auxílio de um gravador para posterior transcrição, textualização e análise.

Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006) e seguiu as etapas de familiarização com os dados, codificação, identificação dos temas emergentes, verificação e determinação dos núcleos temáticos. A apresentação e discussão dos resultados obtidos foram feitas em consonância com os temas emergentes.

Resultados e Discussão

A partir da análise foi possível elencar alguns temas sobre as condições de trabalho que são passíveis de discussão e reflexão. Destacam-se: funções exercidas; vínculo empregatício; carga horária de trabalho; condições de transporte e infraestrutura; e condições ambientais da escola.

Funções exercidas

Ao tratar das condições de trabalho docente, pode-se incluir as funções exercidas por esses profissionais, sublinhando a multiplicidade delas, pois

[...] além das tarefas voltadas à regência de classe, abrange outras atribuições vinculadas à rotina das unidades educacionais. É o caso de ações relacionadas à gestão administrativa e/ou pedagógica das escolas e de atenção e de cuidados com os discentes. Tais atividades compreendem interações dos professores com os estudantes, os pais de alunos, os colegas de trabalho, os funcionários das escolas, os coordenadores pedagógicos, a direção do estabelecimento (Pereira Júnior, 2017, p. 102).

A investigação das condições de trabalho esboçou, quanto às funções exercidas pelos professores participantes, um possível quadro de desvio e acúmulo de funções. O desvio e o acúmulo de funções são irregularidades entre o que consta como atribuições no contrato de trabalho e as atividades que o funcionário desempenha frequentemente na prática. Enquanto no desvio o funcionário assume atividades de maior nível de complexidade e que requerem remuneração maior do que aquela estabelecida em contrato, na acumulação designa-se atividades que, embora não sejam mais complexas, extrapolam o que foi contratado. Nesse sentido, a pesquisa revela a irregularidade no exercício das funções docentes de duas formas: quando os profes-

sores ministram disciplinas para os quais não foram contratados, continuando na docência, e quando exercem atividades que não fazem parte da docência, relacionadas com a limpeza, a manutenção, a cozinha, a segurança, a gestão etc.

Outro indicativo de precarização tem relação com as disciplinas que são designadas aos professores. Todos os entrevistados para este estudo possuem ensino superior completo. Um fato interessante é que todos possuem pelo menos duas graduações. Somente um deles está com a segunda graduação em andamento, enquanto os outros já concluíram os dois cursos. Outro ponto que merece destaque é que nem sempre essas duas graduações são da mesma área do conhecimento. Por exemplo, a Docente 02 é graduada em Letras – Português, que integra a área de Linguística, Letras e Artes, e também possui graduação em História, que faz parte da área de Ciências Humanas.

Apesar de todos possuírem ensino superior completo, nem sempre as disciplinas atribuídas aos professores estão de acordo com a área de formação. Como concluiu outro estudo sobre o contexto rural: “[...] os professores visando atender às necessidades das comunidades e/ou aumentar sua carga horária de trabalho acabam ministrando aulas em disciplinas que não correspondem à sua formação” (Siade; Ximenes-Rocha, 2018, p. 118). Nesse sentido, as entrevistas revelaram que quatro dos sete professores atuam em mais de uma área do conhecimento em sala de aula. Apenas a Docente 05 atua exclusivamente em sua área de formação. Outros três professores atuam tanto em disciplinas pertinentes à sua formação como as de outras áreas (Docente 01, Docente 04 e Docente 06). O restante atua em áreas diversas que não fazem parte de sua formação (Docente 02, Docente 03 e Docente 07). Há também aqueles que atuam em disciplina que corresponde à área na qual está em processo de formação (Docente 02). Essa situação foi verificada em outra pesquisa.

Outro sonho esboçado pautou-se no item ‘valorização e formação de professores’. Para eles (professores), uma escola seria ‘muito boa’ se todos fossem formados na disciplina de sua atuação. Pois é muito comum professores com desvio de função. Às vezes, são licenciados em matemática e completam sua carga horária com física, química etc. (Ferreira, 2019, p. 20).

As entrevistas com os sujeitos desta pesquisa evidenciaram que eles partilham do mesmo sonho. Atuar em uma área contrária à sua formação acarreta algumas consequências negativas para o trabalho docente, como a dificuldade em lecionar os conteúdos. Isso pode comprometer a segurança do professor em frente a sala de aula. Tal fato fica claro no relato de um dos professores que possui formação em Ciências da Natureza e Matemática: “[...] quanto à história, tenho algumas dificuldades, porque não sou formado na área, né? E aí fica difícil, mas estudando um pouco eu me viro bem. Já quanto à química, eu já tenho formação, então fica mais fácil de lecionar” (Docente 06).

Por outro lado, há quem, mesmo lecionando disciplinas que não têm relação com a sua área de formação, se sente seguro para lecioná-

las devido ao tempo de experiência. Isso ficou evidente no seguinte excerto: “[...] há muitos anos já venho dando aula de história, ou seja, já estou bastante familiarizada com a matéria e os conteúdos, portanto, não encontro nenhuma dificuldade em ensinar história” (Docente 01).

Como a Docente 01, os professores que atuam há tanto tempo fora da sua área de formação já se sentem qualificados a lecionar aquela disciplina. Aqueles que não possuem essa experiência se sentem prejudicados, pois, para lecionarem em disciplina de outra área, terão que dedicar mais tempo para o estudo, o planejamento e a preparação da aula. Embora os saberes da prática tenham um importante papel na aprendizagem do professor, as limitações quanto ao domínio do conteúdo trazem implicações negativas no processo de ensino-aprendizagem. A formação do professor é fundamental para o êxito do seu trabalho, para que ele possa ter subsídios teóricos suficientes para conduzir a prática pedagógica de forma correta e crítica (Contreras, 2013).

Além da designação para ensinar em áreas que não correspondem à sua formação, os entrevistados também revelaram o problema de assumirem funções que não fazem parte da docência. Acontece que a escassez de recursos humanos na escola pressiona os professores a assumirem outras atividades que extrapolam a docência: “Aqui, meu filho, a gente faz de tudo [...] é professor, coordenador, diretor, supervisor, zelador e muito mais” (Docente 01). Conforme a Docente 01, professores do campo realizam diversas atividades, inclusive atuando como zeladores.

Outra docente expressou: “É complicado, porque tudo cai em cima dos professores, esses trabalhos feitos por diretores é todo feito por nós, notas, transferências e outras coisas. É a gente que corre atrás de tudo” (Docente 02). Ao dizer “corre atrás de tudo”, pode-se inferir da Docente 02 a sobrecarga que isso acarreta ao trabalho docente. Como o Docente 03, que diz fazer “de tudo”: “Aqui eu faço de tudo [...] dou aula, ajudo os outros professores aí quando tem algum projeto, planejo as atividades com todo mundo, até na cozinha eu me meto quando precisa pra ajudar a merendeira”. Essas tarefas à parte, do professor que é “faz-tudo”, também incluem as administrativas e de apoio pedagógico a outros colegas: “Além de professor, a gente tem que ser o diretor e o coordenador daqui. Isso acaba sobrecarregando a gente e não fazemos nada direito como era pra ser feito” (Docente 06).

Desse modo, a falta de funcionários pressiona os professores a realizarem outras tarefas, o que os sobrecarregam e influenciam na qualidade do seu trabalho em sala de aula.

Em muitas destas [escolas do campo], os professores são os únicos funcionários, não tendo apoio de nenhum profissional para o acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico. Não tem merendeiro, nem serviços gerais. Eles figuram como responsáveis para desempenhar as diferentes funções (Ferreira, 2019, p. 12).

O que parece uma flexibilização ou “dar uma ajuda” por parte dos professores é, na verdade, fruto dos desdobramentos da crise do

capitalismo que conduziu a novas formas de exploração do trabalhador. Assim, a sobrecarga de funções contribui para a precarização do trabalho docente, isto é, para diversas manifestações de mal-estar originadas de pressões estruturais e que afetam a qualidade do trabalho realizado (Siade; Ximenes-Rocha, 2018).

Vínculo empregatício

Todos os professores entrevistados são contratados em regime celetista, onde os contratos têm validade de um ano, podendo ser renovados por um período de mais um ano. Três dos quatro professores afirmaram que o fato de serem celetistas afeta o seu trabalho como docente. As queixas dos profissionais sobre o vínculo empregatício são referentes ao salário, que é inferior ao dos professores efetivos, e à oferta de disciplinas que não correspondem à estabelecida no processo seletivo. Em resposta a esse problema, a Docente 01 diz: “Afeta sim, pois nosso salário como celetista é bem inferior ao de um efetivo; e eles ainda fazem a gente de gato e sapato. Não está vendo aí? Dando aula [disciplina] de história a um professor que prestou concurso para matemática, sendo que uma coisa não tem nada a ver com a outra”.

A insatisfação e as condições de vida ocasionadas por baixos salários contribuem para a precarização do trabalhador docente do campo e são o reflexo da desvalorização social desse profissional (Siade; Ximenes-Rocha, 2018). Esse descrédito é ainda maior quando se trata dos que estão sob um contrato temporário (Araújo; Morais, 2017).

Uma parte importante desse movimento histórico de degradação da atividade docente é a existência do professor temporário. Compõem sua tragédia o pequeno ou excessivo número de aulas; salários baixos e mesmo menores que os dos efetivos; aulas em várias escolas; disciplinas diferentes para o mesmo professor; conjugação de trabalho efetivo e temporário; outros trabalhos para complementar a renda, entre múltiplos desdobramentos pedagógicos e políticos (Seki *et al.*, 2017, p. 945).

Além do salário insatisfatório, o vínculo empregatício precário também gera insegurança, tornando esses trabalhadores vulneráveis, suscetíveis a serem feitos de “gato e sapato”, como caracteriza uma entrevistada:

Digamos que afeta porque o salário é um pouco abaixo do que deveria ser e não tenho estabilidade. Sempre é uma incerteza para onde vou todo ano e se eu irei passar no próximo concurso para poder continuar, isso de certa forma afeta muito. Melhor seria se fosse efetiva que aí me geraria uma tranquilidade maior por não se preocupar com esses problemas que o contrato celetista me traz (Docente 02).

Os professores com contratos de trabalho temporários sofrem mais que os efetivos e têm dificuldade em atingir a estabilização na carreira e na prática de ensino (Tardif, 2012). Portanto, o vínculo empregatício precário pode afetar a qualidade do ensino.

Destacamos que embora os discursos apresentados ressaltem a importância da valorização do docente, a política que se vê na prática é a desregulamentação do trabalho e a destituição dos direitos, confirmados pelo considerável índice de professores

temporários, contratados e designados. Uma escola pública de qualidade requer, além de recursos suficientes, profissionais qualificados, bem remunerados e com condições de trabalho apropriadas. Dessa forma, os resultados indicam a necessidade do estabelecimento de planos de carreira e remuneração que venham contribuir para uma completa valorização e satisfação dos docentes, dentre outros fatores (Barros, 2013, p. 91, 92).

As entrevistas confirmaram o que revelaram pesquisas precedentes: professores em contrato temporário possuem uma maior carga horária de trabalho, aulas em disciplinas que não fazem parte de sua área de formação, maior rotatividade etc. (Seki *et al.*, 2017; Ferreira, 2019).

Carga de trabalho

A legislação brasileira permite a acumulação do cargo de professor. Mas essa acumulação, dependendo do nível atingido, pode resultar em sobrecarga de trabalho, isto é, quando a carga horária assumida pode comprometer a eficiência e a saúde do trabalhador. A sobrecarga de trabalho está relacionada com o processo de deterioração de aspectos das condições de trabalho, com a intensificação e a precarização do trabalho (Pereira Júnior, 2017).

O aumento das cobranças por parte do governo e sociedade sem, contudo, um acompanhamento das condições propícias de trabalho para os professores, pode também pôr em risco a qualidade da educação, haja vista a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas a que são submetidos diariamente. Tal realidade não condiz com o designado no artigo 67 da LDB, o qual afirma que as condições de trabalho adequadas devem ser asseguradas por lei como parte das políticas de “valorização do magistério” para os professores, entretanto, não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino básico, se não forem também modificadas as condições de trabalho docente (Barros, 2013, p. 17).

Sobre a conciliação com outros empregos ou cargos, todos os professores entrevistados trabalham em outras escolas além do anexo escolar considerado no estudo, sejam elas vinculadas ao município, ao estado ou até mesmo à rede particular de ensino. Uma docente relatou como o seu trabalho em diferentes locais afeta o seu dia-a-dia: “Além desse emprego aqui, ainda tenho outro no município, sou diretora [...] e saio de lá às pressas pra vir dar aula aqui. Às vezes nem como e nem dá tempo passar em casa, já saio direto de lá pra vir pegar o carro que traz a gente até aqui” (Docente 01).

A quantidade de aulas que ministram, conjugadas com o trabalho extraclasse – correção de trabalhos, planejamento etc. – indica que há sobrecarga de trabalho, algo percebido em outras pesquisas. O problema é maior ao se tratar de professores do sexo feminino, como a supramencionada Docente 01.

Tornou-se uma prática comum a extensão da jornada de trabalho do professor. Assim boa parte das atividades de preparação e correções de conteúdos e provas acaba sendo realizada em casa, situação essa que se agrava quando o olhar se volta para as pro-

fessoras que são casadas – que compõem a maior parte nesse estudo –, pois elas apresentam mais dificuldade para dispor de tempo, quando comparadas aos professores do sexo masculino. Além disso, as mulheres possuem em casa uma continuidade de atividades de demandas domésticas e/ou com os filhos, o que intensifica ainda mais as possibilidades de riscos para a sua saúde (Marinho; Schmidt; Vasconcelos, 2021, p. 17).

O acúmulo de cargos encurta o tempo disponível para o planejamento (Silva; Rosso, 2008). Isso acaba acarretando em prejuízos na prática docente, visto que a sobrecarga de trabalho em locais distintos coage o professor a não se dedicar da melhor forma possível para a realização do seu trabalho.

A docência exige não só esforços mentais dos profissionais, mas também exige um esforço físico considerável, visto que os professores têm que passar longos períodos em pé e realizarem movimentos repetitivos durante o dia. Esses esforços exigem um bom condicionamento físico, o que muitas vezes não existe, já que os professores têm longas e cansativas jornadas de trabalho e nem sempre encontram tempo em sua rotina para a realização de exercícios físicos. Dessa forma, o trabalho docente precário pode, de forma indireta, dar condições para o surgimento de problemas de saúde que, além de atrapalharem no desenvolvimento do seu trabalho, podem afastar os professores das salas de aula.

Condições de transporte

Além da conciliação com outros empregos, a localização do anexo escolar estadual na área rural também afeta o trabalho docente, pois os professores que não residem na comunidade e compõem a maioria do corpo docente entrevistado sofrem com o deslocamento até a escola. Somente dois docentes residem na própria comunidade em que a escola está situada. Os outros cinco moram na sede do município e se deslocam para ministrar as aulas. Afirmaram que percorrem uma distância de cerca de 26 quilômetros em aproximadamente 20 e 30 minutos. Todos que fazem esse deslocamento dependem de um carro que é disponibilizado pelo município – provido por uma parceria entre a prefeitura municipal e o governo do estado. O carro transporta tanto os professores estaduais do anexo escolar em estudo como professores de outra escola, da rede municipal.

Quando questionados sobre as condições do transporte oferecido, afirmaram que poderia ser melhor. Também foi observado que não há um carro exclusivo para esse transporte, e que quando o mesmo está alocado para outra função os docentes viajam em carros aleatórios disponibilizados pela prefeitura municipal, que nem sempre apresenta boas condições. O Docente 04 comenta: “Eu venho no carro que a prefeitura disponibiliza para os professores da rede municipal e estadual, que é um veículo ‘mais ou menos’, uma van em condições razoáveis. E algumas vezes a gente vem em outros carros, quando a van está no prego ou não está disponível”.

Entretanto, parece que utilizar esse transporte disponibilizado pelo poder público é preferível a ter que arcar com as despesas:

Hoje em dia a prefeitura oferece um carro que traz também os professores da outra escola que é municipal, aí a gente que é do estado vem junto com eles, o que facilita muito nossa vida, porque aí a gente nem precisa pagar combustível e não se arrisca nessas estradas. Um dia a gente vem em um carro, outros dias em outros. Então tem dias que o transporte está em bom estado, outro a gente vem em um camburão em que eles jogam a gente aí de todo jeito [...] Mas está bom, já tivemos dias piores andando pra cá pra dar aula (Docente 01).

As condições de transporte têm relação não apenas com despesas, mas também com segurança. Segundo a Docente 02: “O carro do município não é dos melhores, não. Tem vezes que é um, outras vezes é outro e assim a gente vem, né? Como dizem: ‘cavalo dado não se olha os dentes’. Eu acho que é melhor que vir de moto ou no carro da gente se arriscando nessas estradas aí”.

Embora haja insegurança nas estradas rurais, as condições do transporte público também não inspiram confiança: “Eu venho no carro da prefeitura que nos traz até aqui. Os carros são ‘mais ou menos’, porque, assim, o carro da gente vir mesmo é uma van, só que tem dias que ela precisa ir pra outro roteiro e eles mandam o carro que está disponível que nem sempre está em boas condições” (Docente 05).

Ao serem indagados sobre como as condições do transporte afetam o desenvolvimento do seu trabalho, alguns docentes apontaram que esse deslocamento, por ser desconfortável, provoca dores no corpo, cansaço, prejudicando as suas atividades em sala de aula:

Eu particularmente tenho dias que chego aqui toda doída. Já tenho uma certa idade e tem dias que o transporte maltrata o nosso corpo, que chegamos aqui com uma dor de cabeça ou no corpo que, de certa forma, nos incomodam e atrapalham as nossas aulas. Tem dias mesmo que por conta disso nem dá vontade de ensinar (Docente 01).

A Docente 05 acrescenta, ainda: “Às vezes eu chego bastante machucada, porque um desses carros aí não presta, aí isso acaba me atrapalhando dar aula”.

Os excertos dão eco a outros estudos nos rincões desse país, que relacionaram as condições de transporte, que “maltratam”, à precarização do trabalho docente (Barros, 2013; Marinho; Schmidt; Vasconcelos, 2021).

Esta pesquisa, no estado do Piauí, também mostra que as condições de transporte precárias podem interferir na qualidade do trabalho docente, como expressaram as Docentes 01 e 02 ao dizerem que o desconforto nas condições de transporte gerava um mal-estar físico que “atrapalhava” a sua prática em sala de aula. Conforme Ferreira (2019, p. 13): “Neste contexto, os professores são considerados “guerreiros”, “heróis”, por deixarem sua família na cidade, por percorrerem horas em um transporte inadequado até à comunidade”.

A infraestrutura e condições ambientais da escola

A infraestrutura e as condições ambientais da escola são fatores que influenciam o trabalho dos professores. Elas abarcam

[...] o conjunto de elementos das escolas que permitem ao professor realizar o seu trabalho com os estudantes. Incluem-se os aspectos associados à estrutura predial e de funcionamento (instalações elétricas e hidráulicas, disponibilidade de salas, laboratórios e biblioteca), à disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos e à adequação do ambiente de trabalho (estado de conservação da escola, níveis adequados de ruído e iluminação, qualidade do ar) (Pereira Júnior, 2017, p. 87).

Nesse aspecto, a avaliação dos professores que participaram da pesquisa foi negativa. Dentre os motivos elencados encontram-se a existência de lâmpadas queimadas e outros elementos sem manutenção: “A gente vê aí que ninguém se preocupa com a escola, toda acabada aí, faltando um monte de coisa, ventiladores quebrados, luzes queimadas, como na sala ali do terceiro ano que os meninos ficam no escuro lá atrás” (Docente 03). Ao encontro disso, o Docente 06 afirma:

Aqui é ruim demais, meu amigo. Não temos água boa pros meninos, não temos uma sala para os professores e nem nada. Estamos abandonados há muito tempo. Você tá vendo aí como tá, né? Tudo quebrado, lâmpada queimada e ninguém faz nada. Por aí você tira como a coisa aqui é feia.

Também foi mencionada a falta de espaço específico para os docentes aguardarem, descansarem ou trabalharem extraclasse.

A escola é meio ‘acabadinha’, não tem muita estrutura assim não, sabe? Só tem as salas mesmo e a cantina. Quando chegamos, esperamos os alunos entrarem nas salas sentados na calçada. Quando tem aula vaga a gente fica na cantina com a merendeira conversando, porque não tem outro lugar para os professores ficarem (Docente 02).

O ambiente é um pouco reduzido, temos apenas as salas de aula e uma cantina. E isso é ruim, porque quando tenho aula vaga quero planejar outras atividades e tenho que me acomodar no pátio da escola. A gente não possui uma sala com um computador. Os banheiros daqui são péssimos (Docente 04).

Além disso, a escola carece de saneamento básico, conforme menciona a Docente 01: “Temos uma estrutura precária. Esse prédio desde que foi feito nunca sofreu uma reforma. Tá aí, a cozinha teve um fogo há um tempo e nunca trocaram o forro. Os banheiros não têm nem água sequer”. Nesse mesmo sentido, diz a Docente 07: “Lá, meu filho, é complicado, pois é pouco a estrutura. Só as salinhas de aula mesmo e a cantina com uns banheiros que nem água tem. Não sei como é que a gente se vira, não”.

Diante desse quadro, pode-se questionar: como uma sala de aula que tem funcionamento noturno pode receber alunos com lâmpadas queimadas? Como os docentes, alunos e outros funcionários podem fazer uso de um banheiro que não dispõe de água para higienização? Esses questionamentos provocam a reflexão sobre como é o fun-

cionamento dessa escola e como ocorre o ensino com as condições físicas apresentadas.

Quando questionados se a estrutura física da escola afeta a execução do trabalho docente, todos os sujeitos afirmaram que sim. A Docente 01 explicou que houve uma situação em que não havia condições para haver aula:

Teve dia de eu nem dar aula aqui, porque na sala tinha passarinhos mortos e o fedor na sala era insuportável, sem um ventilador e a sala toda fechada. Teve dia de ter que liberar os meninos, porque uma lâmpada queimava e não tinha condições de dar aula na sala. Aqui, meu filho, é um aperreio atrás do outro.

A situação precária foi também expressa por outro professor:

[...] quando tenho aula vaga quero planejar outras atividades e tenho que me acomodar no pátio da escola. [...] Às vezes os alunos têm que ser liberados, porque a sala tá escura demais, ou um passarinho morre aí no fim de semana e na segunda-feira não tem quem dê aula com o mau cheiro na sala, e isso tudo acaba interferindo nas aulas (Docente 04).

O Docente 04 mencionou que a estrutura afeta não somente seu trabalho em sala de aula, mas também no planejamento e preparação de aulas e atividades, o que foi corroborado pela Docente 02:

Eu acho que afeta nessa parte do nosso conforto, porque não tem um espaço pra eu ir lá e descansar um pouco nas aulas vagas, estudar um pouco fora [...] as salas também não são boas. As carteiras dos meninos não são adequadas, algumas estão quebradas, outras velhas demais, e por aí vai. A sala do terceiro ano mesmo, das três lâmpadas, duas estão queimadas, e como é que dá aula daquele jeito? A gente se vira como pode, mas não é a mesma coisa de que se tivesse tudo certinho.

Assim, não há nem mesmo condições para um descanso no intervalo entre as aulas, considerando a falta de espaço e o desconforto térmico, lembrando das altas temperaturas que marcam o clima nessa região do Piauí, como indicaram as seguintes falas: “Muitas vezes, sim, por falta de espaço, de um ventilador para amenizar o calor, e outras coisas aí que ajudam a gente a dar uma boa aula. Aqui nem a água que a gente bebe é de confiança” (Docente 05) e:

Aqui a gente tem que sair daqui do interior para rua para imprimir uma atividade. Não tem um espaço para acomodar os professores, para gente esperar uma aula a outra, e isso deixa nosso trabalho mais pobre, e a gente acaba não fazendo muita coisa em sala de aula não, né isso? (Docente 06).

Infere-se nessas falas que as precárias condições ambientais e da infraestrutura da escola comprometem a possibilidade de executarem “uma boa aula”, resultando em um trabalho “mais pobre”. Segundo Siade e Ximenes-Rocha (2018, p. 121), que notaram um problema similar na sua pesquisa, “[...] o espaço físico e a infraestrutura das escolas são fatores que tornam o trabalho do professor do campo precário”.

Devido aos problemas mencionados, observa-se que a infraestrutura e as condições ambientais da escola afetam o processo de ensino-aprendizagem. Sem condições adequadas é quase impossível para o professor desenvolver um bom trabalho. Espaço, iluminação, climatização, dentre outros fatores, influenciam de forma positiva ou negativa o trabalho docente. Em uma aula que acontece à noite, no

contexto dos sujeitos desta pesquisa, em uma sala sem iluminação adequada fica impossível obter um resultado positivo e pode até mesmo acarretar em problemas de saúde para alunos e professores.

As condições infraestruturais das escolas têm bastante influência nos resultados e na qualidade do trabalho feito pelos professores. Segundo dados da pesquisa, em muitas escolas estas condições estão comprometidas, o que pode contribuir, segundo estudos na área, com o aumento do mal-estar docente (Barros, 2013, p. 91).

Além de impactar na execução do trabalho docente, as condições precárias da escola interferem nos resultados alcançados por impactarem na aprendizagem dos alunos do campo (Fartes; Sousa, 2020). Essa precarização na infraestrutura das escolas do campo evidencia o histórico descaso “intencional” do poder público para com a população do campo.

Os elementos empíricos desta pesquisa sinalizam que a precarização da infraestrutura das escolas do campo vai desde uma estrutura física comprometida e se estende à ausência de serviços básicos, como a falta de transporte escolar e o acesso limitado à internet. Diante dessa realidade, a pesquisa destaca que a precariedade da infraestrutura das escolas do campo decorre da ineficiência e descaso, intencional, do poder público em garantir a efetividade da política de Educação do Campo (Andrade; Rodrigues, 2020, p. 15).

Essa situação de descaso, encontrada também na presente pesquisa, contraria a legislação, como o Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, segundo o qual a “educação do campo concretizar-se-á mediante [...] 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” (Brasil, 2010, art. 1.º, § 4.º).

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar as condições do trabalho docente em uma escola pública localizada na zona rural de um município do semiárido piauiense. Podemos concluir com a pesquisa realizada que as condições fornecidas ao trabalho docente no campo são precárias. Explicitar as condições do trabalho docente na escola do campo é fundamental para que todos tomem conhecimento, visto que, em muitos casos, a realidade é observada e vivida apenas pelos professores, alunos e outros funcionários da instituição, sendo negada, invisibilizada, silenciada e muitas vezes desconhecida pela população.

Comprovou-se que o trabalho realizado pelos docentes do campo é árduo e intenso. As suas condições de trabalho acabam exigindo deles um empenho maior na realização de seu ofício. Assumem papéis de outros profissionais que deveriam compor o quadro de pessoal do anexo da instituição, como o coordenador pedagógico, o diretor, o/a merendeira(o) e o zelador. Esta pesquisa deixou evidente uma série de deficiências sobre as condições do trabalho docente como, por

exemplo, as longas jornadas de trabalho, emprego em inúmeras instituições, desenvolvimento de atividades de outras áreas e em disciplinas que não correspondem sua formação, as poucas condições de transporte, as limitações do espaço físico e condições ambientais não satisfatórias. Essa situação precária tem impacto no trabalho dos professores e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Através das informações obtidas nesta pesquisa, nota-se a importância de se ter um olhar mais significativo e sensível sobre as condições do trabalho docente na escola do campo. Deve-se oferecer aos professores do campo melhores condições para realização do seu trabalho, na perspectiva de valorização do trabalho docente, visando a humanização, o respeito à classe trabalhadora e a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

As escolas do campo são tratadas historicamente com olhares de inferioridade e menosprezo. Se as escolas situadas na zona urbana já sofrem com falta de investimento e outros problemas, as escolas do campo acabam recebendo ainda menos atenção e sofrendo mais ainda com a precarização. Invisibilidade e precarização caminham juntas. Certamente, ações que contribuam para expor e para melhorar as condições de trabalho docente nas escolas do campo se refletirão na melhoria da qualidade educacional da educação básica do campo no país com benefícios para toda a sociedade.

Recebido em 12 de setembro de 2023

Aprovado em 08 de abril de 2024

Nota

¹ Todos consentiram voluntariamente em participar da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Referências

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. *Educação em Revista*, v. 36, e234776, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698234776>. Acesso em: 02 jun. 2023.

ARAUJO, Marley Rosana Melo de; MORAIS, Kátia Regina Santos de. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017.

BARROS, Antonilda Vasconcelos. *Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2013.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa; ZART, Laudemir Luiz. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 252-274, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. Caderno de Subsídios. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Decreto n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 2010.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CASTRO NETA, Abilia Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14842>. Acesso em: 02 jun. 2023.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2013.

FARTES, Erica Alves da Silva; SOUSA, Renan Santiago de. Entre o sacerdócio e o ativismo: o cotidiano de uma escola do campo de Valença – RJ. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, e8921, 2020.

FERREIRA, Jarliane da Silva. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, e6230, 2019.

JOHNSON, Susan Moore. **The workplace matters**: teacher quality, retention, and effectiveness. Washington, DC: National Education Association, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MARINHO, Paulo Roberto Ribeiro; SCHMIDT, Maria Luiza Gava; VASCONCELOS, Mauro Sérgio. Prazer-Sofrimento no trabalho: um estudo de caso com professores de escolas rurais. **Educação**, v. 46, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443100>. Acesso em: 11 jun. 2023.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha.; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da educação do campo. In: MUNARIM, Antonio *et al.* (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 47-80.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil**: uma análise quantitativa. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2017.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SEKI, Allan Kenji *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.014>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SIADE, Aline Rafaela de Vasconcelos; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Escola do campo e precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 4, p. 107-124, 2018.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas da; ROSSO, Ademir José. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE, 7, 2008, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2008.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de *et al.* As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e7097, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Vinicius de Paiva Meneses é graduado em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí. Professor da rede pública estadual do Piauí. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4537-480X>

E-mail: vpmsrs@gmail.com

Alexandre Leite dos Santos Silva é doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Possui licenciatura em Física pela UFU. É membro da Sociedade Brasileira de Física (SBF) e da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). É Professor Adjunto na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente atua no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8239-9240>

E-mail: alexandreleite@ufpi.edu.br

Suzana Gomes Lopes é doutora em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) - ponto focal Universidade Federal do Maranhão (2015), Mestre em Biodiversidade e Conservação pela Universidade Federal do Maranhão (2011) e graduada em Licenciatura Plena e Bacharelado no curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (2007). Atualmente é Professora Efetiva do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9071-9585>

E-mail: sglopes@ufpi.edu.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editor-responsável: Carla Karnoppi Vasques

