

## Condições de trabalho docente e suas implicações na prática pedagógica de três professores de Matemática da Educação Básica

Brenda Maria Vieira Gonçalves<sup>1</sup>

Francisco José de Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Projeto de Pesquisa Voluntária, com foco de discussão na intensificação da jornada, condições concretas de trabalho docente e suas repercussões na prática pedagógica do professor de Matemática. Trata-se de um estudo desenvolvido sob pressupostos da pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos mediante entrevistas semiestruturadas com três professores de Matemática que atuam em diferentes redes de ensino de cidades do interior do Estado do Ceará, cujas entrevistas aconteceram entre outubro e novembro de 2018. Os resultados apontam que a ausência de materiais básicos na escola implica na prática do professor de Matemática. Ainda, quando as condições de trabalho são desafiadoras, principalmente pela atuação em redes de ensino distintas, provocam expectativas, ansiedade e descontentamento pela docência, embora sejam muitas as perspectivas relacionadas ao fazer do professor, considerando que ele desempenha funções que transcendem as atribuições do magistério.

**Palavras-chave:** Condições de Trabalho. Jornada de Trabalho. Prática Pedagógica. Docência em Matemática.

### Teaching working conditions and their implications in the pedagogical practice of three teachers of Basic Education Mathematics

**Abstract:** This text is an part of a research developed within the scope of a Voluntary Research Project, focusing on the intensification of the day, concrete conditions of teaching work and its repercussions on the pedagogical practice of the mathematics teacher. This is a study developed under the assumptions of qualitative research, whose data were obtained through semi-structured interviews with three mathematics teachers who work in different educational networks of cities in the interior of the State of Ceará, whose interviews took place between October and November 2018. The results indicate that the absence of basic materials in the school implies the practice of the mathematics teacher. Also, when working conditions are challenging, mainly due to their performance in different educational networks, they provoke expectations, anxiety and discontent with teaching, although there are many perspectives related to the teacher's performance, considering that he performs functions that transcend the attributions of the teaching profession.

**Keywords:** Working Conditions. Working Day. Pedagogical Practice. Teaching in Mathematics.

<sup>1</sup>Especialista em Docência em Matemática e Práticas Pedagógicas. Professora de Educação Básica do Município de Crato, Ceará, Brasil. ✉ [brendaVieira1@outlook.com](mailto:brendaVieira1@outlook.com)  <https://orcid.org/0000-0001-6036-324X>

<sup>2</sup>Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, (IFCE). Ceará, Brasil. ✉ [franciscojose@ifce.edu.br](mailto:franciscojose@ifce.edu.br)  <https://orcid.org/0000-0001-5758-5159>

## Enseñanza de las condiciones de trabajo y sus implicaciones en la práctica pedagógica de tres profesores de Educación Básica Matemáticas

**Resumen:** Este texto es un recorte de una investigación desarrollada en el marco de un Proyecto de Investigación Voluntaria, centrándose en la intensificación del viaje, las condiciones concretas del trabajo docente y sus repercusiones en la práctica pedagógica del profesor de matemáticas. Se trata de un estudio desarrollado bajo los supuestos de investigación cualitativa, cuyos datos fueron obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas a tres profesores de matemáticas que trabajan en diferentes redes educativas de ciudades del interior del Estado de Ceará, cuyas entrevistas tuvieron lugar entre octubre y noviembre de 2018. Los resultados indican que la ausencia de materiales básicos en la escuela implica la práctica del profesor de matemáticas. Además, cuando las condiciones de trabajo son difíciles, principalmente por su desempeño en diferentes redes educativas, provocan expectativas, ansiedad y descontento con la enseñanza, aunque hay muchas perspectivas relacionadas con el desempeño del profesorado, teniendo en cuenta que realiza funciones que trascienden las atribuciones de la profesión docente.

**Palabras clave:** Condiciones de Trabajo. Día Laborable. Práctica Pedagógica. Enseñanza en Matemáticas.

### Introdução

As novas disposições surgidas no contexto educacional atribuídas ao professor, sejam formais ou resultantes da atual conjuntura social e econômica, integram o processo de intensificação do trabalho docente. Nesses termos, as condições de trabalho se configuram como elemento relevante do processo educativo e humanizador do professor (BARBOSA, 2009), pois, o acréscimo laboral e as circunstâncias adversas de trabalho docente tendem a modificar e acentuar a dinâmica da prática pedagógica do professor.

No Brasil, os anos 90 foram marcados pela massificação do ensino, representando não apenas maiores oportunidades de acesso à educação escolar, mas também, o aumento de assimetrias em relação à qualidade do ensino ofertado. Para os professores esse processo gerou superlotação nas salas de aula, comprometendo de certa forma, a capacidade de trabalho docente, uma vez que o aumento da clientela não implicou em ampliação de recursos humanos e muito menos materiais. Conseqüentemente, o excesso de trabalho e atribuições a serem desempenhadas geraram tensões que implicaram nas relações cotidianas de trabalho dos professores (FREITAS, 2003).

A LDB, de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 67, incisos III e VI, enfatizam, respectivamente, a valorização dos profissionais da educação, destacando, dentre outros aspectos, as condições de trabalho como um direito indispensável para o exercício do magistério e assegura o piso salarial a estes profissionais. No parágrafo

segundo deste mesmo artigo, incluído pela Lei nº 11.301 de 2006, consideram-se funções de magistério, as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, exercidas na escola básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, parece haver um descompasso entre o que está disposto na legislação e a realidade vivenciada pelos professores de Educação Básica. Apesar dos documentos oficiais citarem a valorização docente e reconhecer a necessidade de condições efetivas de trabalho e justa remuneração, na prática é possível perceber que tais aspectos apresentam falhas substanciais que afetam a docência e a qualidade da educação escolar.

É preciso reconsiderar as condições concretas de trabalho do professor, haja vista que, ao docente, não pode ser exigido além das suas possibilidades, desde carga horária até questões formativas. As extensas jornadas de trabalho acabam sobrecarregando o professor e, conseqüentemente, desanimando o professorado. Essa situação pode causar adoecimento nos educadores que acabam esgotados físico e mentalmente diante da rotina profissional (SANTOS; OLIVEIRA, 2009). Neste texto, assumimos a concepção de condições concretas de trabalho como as circunstâncias estruturais, materiais, organizacionais, econômicas e sociais como pressupostos que possibilitam o desenvolvimento da docência.

Considerando esse contexto, a finalidade do presente artigo é analisar e discutir a intensificação da jornada, as condições de trabalho docente e as suas repercussões na prática pedagógica do professor de Matemática.

### **Docência em Matemática: entre exigências e precárias condições de trabalho**

O professor parece ser um dos profissionais em quem a sociedade mais deposita expectativas sob sua atuação. Se por lado espera transformação social, por outro “tem responsabilizado a escola, e com ela seus agentes, em especial, o professor, que vive numa encruzilhada pelas cobranças por resultados positivos em favor desta sociedade e de um tipo de ser humano que se adapte a ela” (RODRIGUES, SILVA e SOUSA, 2019, p. 356).

Nesse contexto, costuma-se relacionar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor quase que totalmente à sua formação, como se esta fosse suficiente para aferir a sua eficiência profissional, embora seja indispensável para ingressar no magistério.

Ao abordar alguns fatores que estariam enraizados nas condições concretas de trabalho docente, Nogueira (2012, p. 1238), destaca aquelas concebidas pela instituição como “sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais, pequeno reconhecimento profissional e descontentamento com a própria forma de atuação”.

Corroborando com essa discussão, Souza e Leite (2011) também apontam outros problemas ligados às condições de trabalho do professor, bem como a falta de tempo para si, a angústia gerada pelas exigências sociais da atividade, a multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas, o uso constante da oralidade, as posturas desconfortáveis, a pouca frequência de pausas, as cargas psíquicas acumuladas, a burocratização e rotinização das atividades educativas, a perda de autonomia e a divisão do trabalho, dentre outras.

Nessa mesma linha de argumentação, Silva e Cunha (2017) asseveram que as elevadas cargas de estresse as quais os professores estão expostos, no ambiente de trabalho, podem desencadear indícios de esgotamento profissional ou a síndrome de *burnout*<sup>3</sup>. Esse esgotamento pode se caracterizar, dentre outros aspectos, pela exaustão emocional, a perda da personalidade e pelo sentimento de incapacidade profissional. O primeiro advém da descrença do profissional em sua capacidade de desempenhar suas funções, analisando-se de maneira negativa, bem como, da ausência de disposição e da fragilidade emocional, acompanhada de insatisfação diante dos problemas constantes. Já o segundo decorre da neutralidade afetiva, na qual o professor tende a evitar as relações pessoais no ambiente de trabalho. O último aspecto citado é evidenciado pelo sentimento de insuficiência e baixa autoestima docente, de modo que o docente não consegue entender o valor e o significado do seu fazer (SILVA e CUNHA, 2017).

Somado a tal fato, o fazer docente, especialmente do professor de matemática parece estar cada vez mais ligado ao cumprimento da matriz curricular e suas as implicações em resultados de avaliações internas e externas. A quantidade de conteúdo a ser ministrado torna-se mais importante do que a qualidade do ensino e da aprendizagem. O trabalho do professor, muitas vezes, tem como motivação principal os bons resultados

---

<sup>3</sup>Estresse excessivo e crônico provocado por sobrecarga ou excesso de trabalho. O nome "*burnout*" vem do inglês e significa literalmente "queimar até o fim". Trata-se, portanto, de um esgotamento físico e mental decorrente de uma vida profissional desgastante e sobrecarregada. (Disponível em <https://medicoresponde.com.br/o-que-e-sindrome-de-burnout-e-quais-sao-os-sintomas/>)

dos alunos em avaliações externas, como se avaliassem, de fato, o conhecimento adquirido pelos discentes e a competência profissional do docente.

Para Nogueira (2012), associar a qualidade da educação apenas à formação e às competências do professor, sem considerar as circunstâncias de trabalho em que este está inserido, reafirma a premissa de culpa individual desse profissional pelo fracasso educacional. Tal fato, faz com que as condições de trabalho ou a falta delas não sejam o foco das preocupações e prioridades a serem enfrentadas pelos sistemas públicos de ensino, uma vez que, conforme Gatti (2012), a melhoria nas condições de trabalho dos professores se apresenta como desafio para as políticas educacionais no contexto educacional brasileiro.

Diante de demandas que surgem constantemente na escola, a intensificação do trabalho docente é um aspecto que merece atenção, pois de forma recorrente, as condições de trabalho do professor tendem a ser silenciadas (CAÇÃO, 2001). O acúmulo de tarefas e compromissos requer a (re)organização das ações pedagógicas na perspectiva de se considerar a jornada de trabalho que o professor está exposto. Jornada esta que não implica apenas na ampliação do seu fazer pedagógico, mas também nas relações estabelecidas entre o profissional e sua carreira, de modo que a profissão passa a ser exercida de maneira excessiva fora do ambiente escolar.

Em meio a contextos caracterizados por dupla jornada de trabalho, precarização de espaços escolares, escassez de material básico, mudanças e desafios constantes, o professor se encontra em cenários que retratam, cada vez mais, desprestígio social e desvalorização profissional. Como reflete Cunha (2009),

A posição desvalorizada do magistério no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a da função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia a ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente. (CUNHA, 2009, p. 148)

Assim sendo, não parece sensato se acomodar, uma vez que, o silenciamento sobre as condições de trabalho docente tem como consequência “reafirmar o atrelamento da melhoria da qualidade da educação básica ao perfil profissional” (NOGUEIRA, 2012, p.

1245), fato que desconsidera a necessidade da efetivação de políticas públicas educacionais que resolvam ou, ao menos, amenizem tais problemas.

D'Ambrosio e Lopes (2015) indicam que se por um lado é papel da educação contestar o futuro, de modo a causar a inquietude nos alunos e promover a busca por um mundo melhor, ao professor de Matemática resta também questionar-se sobre a validade de suas práticas. Sobre essas, embora sejam condicionadas a fatores como falta de materiais e infraestrutura precária, não são limitadas a tais, as transformações são possíveis e necessárias. Libertar-se dos padrões impostos pelos sistemas educacionais é assumir uma identidade perante a comunidade escolar e a sociedade civil.

### **O contexto de desenvolvimento da pesquisa**

Para discutir intensificação da jornada, condições concretas de trabalho docente e suas implicações na prática pedagógica do professor de Matemática, optamos pela utilização de uma metodologia ancorada na abordagem qualitativa, com caráter exploratório, uma vez que realçamos a trajetória de professores, situadas num determinado contexto, buscando retratar a realidade, assim como os diferentes e, às vezes, divergentes pontos diante de realidades estudadas (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Para as autoras “uma das tarefas mais difíceis da atualidade com relação à pesquisa educacional é o de tentar captar essa realidade complexa e dinâmica de seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (2013, p. 6).

A pesquisa foi desenvolvida em 2018, com três professores de Educação Básica, com idades entre 35 e 40 anos, em um município situado na região Centro-Sul, interior do Estado do Ceará, cujo critério de inclusão era atuar nos últimos anos do Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ser licenciado(a) em Matemática. Para a coleta de dados, optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento flexível para se coletar informações qualitativas, demandando além de planejamento, a elaboração de um roteiro capaz de orientar as interlocuções (BARBOSA, 2009), as quais a partir dos trâmites legais de ética na pesquisa<sup>4</sup>, aconteceram entre outubro e novembro de 2018.

---

<sup>4</sup>O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de educação, Ciência e tecnologia do Ceará (IFCE), aprovado com parecer nº 2.899.287 e CAAE 96136418.4.0000.5589.

A partir das entrevistas, foi possível verificar que os participantes atuavam há mais de dez anos como professores e são docentes do quadro efetivo de quatro redes<sup>5</sup> de ensino (três municipais e uma estadual). Dois professores atuam em duas escolas municipais de duas cidades circunvizinhas e o outro em uma escola da rede estadual de ensino, com carga horária semanal de 40 a 60h/a. No quadro 01, apresentam-se sinteticamente as principais características inerentes aos dados profissionais dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 01: Dados dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Tempo na docência	Cidade (s) onde atua	Rede de ensino	Carga horária de trabalho mensal (h/m)
Professor 01	11 anos	Cedro e Várzea Alegre	Municipal	40 h/m
Professor 02	20 anos	Cedro e Lavras da Mangabeira	Municipal	60 h/m
Professor 03	10 anos	Cedro	Estadual	40 h/m

Fonte: Elaborado pelos Autores

Nas entrevistas foram observados aspectos relacionados à jornada de trabalho docente e às implicações dos conflitos escolares na vida pessoal e profissional destes professores. Para assegurar o anonimato e a identidade dos docentes envolvidos na pesquisa, as transcrições das falas dos mesmos foram indicadas pelas siglas TR01, TR02 e TR03. No quadro 02, descreve-se o inventário de documentos da pesquisa.

Quadro 02: Inventário de documentos da pesquisa

Código	Identificação do Material	Descrição e Comentários
<b>1 - Material em Áudio</b>		
AA 01	Arquivo em áudio	Entrevista com Professor 1
AA 02	Arquivo em áudio	Entrevista com Professor 2
AA 03	Arquivo em áudio	Entrevista com Professor 3
<b>2 - Transcrições das Entrevistas</b>		
TR01	Transcrição da entrevista com o Professor 1, totalizando 08 páginas.	
TR02	Transcrição da entrevista com o Professor 2, totalizando 11 páginas.	
TR03	Transcrição da entrevista com o Professor 3, totalizando 10 páginas.	

Fonte: Elaborado pelos Autores

Para o processo de análise das entrevistas, orientamo-nos pelas contribuições de (BARDIN, 2009) que trata sobre análise de conteúdo e prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência) e a interpretação.

<sup>5</sup>Não foi propósito desta pesquisa coletar dados com professores, cuja carga horária de trabalho compreendesse 200h ou 300h ou que atuassem em diferentes redes de ensino.

Após várias leituras de cada entrevista, fomos identificando aspectos da intensificação da jornada e condições de trabalhos, dos quais alguns foram recorrentes nas entrevistas. Para este texto destacamos duas que se avultaram: Jornada prolongada e condições concretas de trabalho, refletindo a dupla subordinação administrativa vivenciada pelos professores, bem como, as relações professor-aluno em decorrência das carências afetivas e familiares.

A seguir serão apresentados os resultados e discussões do trabalho, analisando e discutindo os excertos das entrevistas semiestruturadas, estabelecendo um diálogo entre as interlocuções dos docentes e a literatura que trata sobre a temática em estudo.

### **Jornada prolongada e condições concretas de trabalho**

A expressão “condições de trabalho” remete a aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, inseridos em um dado período histórico, definem questões estruturais no que tange ao desenvolvimento do processo de trabalho do professor. Desse modo, parece oportuno repensar os desafios da conjuntura laboral docente, distanciando-se do sentido geral inerente ao trabalho do professor, enfatizando tais problemas a partir de um contexto particular, afetado por fatores históricos e geográficos (MIGLIAVACCA, 2010).

Segundo Jacomini e Penna (2016), a jornada de trabalho do professor implica diretamente na qualidade da escola básica, dado que muitos planos de carreira são elaborados sob a perspectiva de uma ampliação desse itinerário. O qual o professor leciona em mais de uma escola, em locais distintos, de modo que o processo de ensino e aprendizagem pode ser afetado, haja vista o tempo insuficiente para se dedicar a planejamentos e preparação de materiais ou conteúdo para as aulas.

Quanto às condições de trabalho vivenciadas nas escolas, o professor 01 enfatizou, dentre outras questões, a má qualidade da estrutura física da escola e a escassez ou inexistência de material para a realização do trabalho pedagógico. Assim declarou:

*as condições de trabalho são precárias. Hoje eu me vejo com um quadro branco, sem um pincel, porque o pincel você tem que comprar... quadro branco e pincel. Não tem um laboratório, principalmente quem trabalha com Matemática. Então você tem o que? É um quadro e um pincel somente e a boa vontade. Então, vejo uma desvantagem muito grande para o professor de Matemática, mais por conta disso, porque nós não temos laboratório na escola, nós não temos... nada de tecnologia, nós não temos... É somente o professor... recurso humano, quadro e pincel. (TR01, Entrevista, 2018)*

Nesse enunciado, além de tratar sobre condições de trabalho instáveis, identificamos o reconhecimento, pelo professor, da importância de outros espaços para a realização de uma proposta de trabalho que fosse significativa para os alunos. Ao mencionar a necessidade de Laboratório de Ensino de Matemática e de Informática, o professor nos faz refletir que somente boa vontade docente não basta. A ausência de materiais básicos na escola pode implicar na prática docente, principalmente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Santos e Oliveira (2009), alertam que secretarias municipais e estaduais de educação, manifestam preocupação acentuada quanto à qualificação e a formação docente, no intuito de preparar o professor para lidar com as mudanças no âmbito escolar no que se refere à organização de seu trabalho e os currículos que norteiam o ensino. Enquanto questões relacionadas às condições concretas de trabalho são silenciadas deixando de ser também prioridade de enfrentamento.

Ainda, com relação às condições de trabalho, a TR02 reafirma a escassez de materiais didático-pedagógicos para o ensino da Matemática, e assim se manifestou:

*as condições de trabalho atrapalham muito, desde o planejamento da gente, porque... tipo assim, se eu vou planejar uma aula e eu preciso de uma sala com computadores, a minha escola não tem, não disponibiliza de Laboratório de Informática. Se eu quero desenvolver uma atividade prática de Matemática com desenhos ou com formas geométricas, acabo planejando de outra forma com material concreto e não da forma que eu gostaria... Nós não temos, aí a gente tem que "rebolar", como se diz, fazer com material simples, que é folha de papel, cola, lápis de cor, para tentar fazer alguma coisa. Realmente nós não temos essas condições na rede municipal. É muito difícil! Quando você precisa de algum material, você solicita a gestão da escola que, até tentam providenciar, mas é como eu estou falando... há uma burocracia na questão da compra do material e a escola não disponibiliza de materiais suficientes, apesar que nós temos hoje, alguns recursos materiais, é.... além dos que a gente confecciona. Temos o material dourado, alguns quebra-cabeças, mas assim, se você for pensar no geral as condições ainda estão muito aquém do que a demanda realmente necessita. (TR02, Entrevista, 2018)*

Nota-se, tanto na TR01 quanto na TR02, a impossibilidade de inserção da tecnologia da informação na escola, a falta de laboratórios e de outros materiais. Estes últimos, geralmente são disponibilizados em quantidades bem inferiores ao número de alunos, aspecto que pode limitar as possibilidades de planejamento do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Outra questão elencada é a dificuldade dos municípios em administrar/aplicar os recursos destinados à educação e sua devida aplicação. Um dos pesquisados, além de abordar as condições de trabalho, destaca

precariedade nas instalações estruturais das escolas, acenando também para a escassez de materiais básicos, compreendidos como recursos essenciais para os processos de ensino e aprendizagem da Matemática, como é reforçado a seguir:

*De certa forma os municípios, não sei se por não saberem aplicar ou por não terem verbas.... as condições de trabalho não são muito boas. As salas de aula são de qualidade muito ruim, ambiente... questão clima e tudo, além de materiais. Nesse ano mesmo já cheguei a comprar transferidores, porque a escola não tinha. A minha realidade não é diferente, nós temos poucos instrumentos mesmo. Tipo réguas, transferidores, compassos, a gente tem alguns. Alguns poucos na escola e muitas das vezes não é suficiente para o trabalho com nossas demandas, pois é muito maior que a quantidade de matérias que temos. (TR02, Entrevista, 2018)*

Dentre tantos outros, um aspecto que nos chama atenção é o fato de o professor suprir carências de materiais didáticos quando usa recursos próprios com o intuito de viabilizar a execução do planejamento de algumas práticas em sala de aula, pois “são materiais simples que, muitas vezes, não são disponibilizados para que você melhore a qualidade da aula e a compreensão dos alunos” (TR02). Diante do exposto, consideramos que materiais básicos como réguas, transferidores e compassos se mostram indispensáveis para ao trabalho docente, haja vista que podem potencializar a promoção de aprendizagens matemáticas aos discentes e agregar valor à prática de ensino do professor.

Nessa perspectiva, Nogueira (2012) ressalta que o descontentamento do professor quanto a sua prática profissional está relacionado, muitas vezes, às condições concretas de trabalho vivenciadas durante suas exaustivas jornadas. Essas jornadas são marcadas por sobrecarga de tarefas a serem desenvolvidas, grande demanda a ser atendida, limitação quanto aos materiais didático-pedagógicos fornecidos pelas instituições de ensino e, sobretudo, os problemas que barram a efetivação das atividades planejadas, fazendo com que o professor não encontre na sua atuação, práticas profissionais idealizadas durante a formação.

*o pessoal diz que estrutura física não influencia, eu acho que influência sim. Quando você chega num colégio que é um ambiente agradável, capaz de transmitir boas energias, eu acho que isso lhe estimula a fazer diferente. Nisso a escola tem muito, muito a melhorar. (TR03, Entrevista, 2018)*

As melhorias almejadas pelos professores, invariavelmente, se referem a aspectos básicos e que na compreensão de Gonçalves (2017, p. 19), os investimentos são necessários “a fim de propiciar um ambiente adequado para a aprendizagem,

disponibilizando espaços físicos suficientes, materiais, equipamentos e uma estrutura adequada”.

A partir dessas reflexões, é possível perceber que embora pareçam evidentes as transformações na educação escolar, as quais podem ser percebidas por meio de políticas públicas que objetivam a ampliação do público a ser atendido, o favorecimento da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e o estímulo a formação docente, muito ainda precisa ser feito. Não basta elaborar programas, idealizar práticas e ações educativas, se estas não conseguem ser desenvolvidas efetivamente pelos professores no exercício da profissão.

### **Intensificação de trabalho e dupla subordinação de professores de Matemática**

Assumimos por dupla subordinação um condicionante que resulta no prolongamento da jornada de trabalho. Para este trabalho, o termo foi usado para referir-se à dependência administrativa vivenciada por professores que atuam em redes de ensino distintas, especialmente em municípios diferentes. Diante disso, uma questão coloca-se como fundamental nesta reflexão: o prolongamento da jornada de trabalho, que às vezes gera dupla subordinação, tem possibilitado ao professor, acesso a bens de consumo, em maior quantidade e qualidade.

Carvalho (2016) entende subordinação sob o ponto de vista da lógica flexível da produção capitalista, na qual professores assumem o papel de trabalhador assalariado, compondo a classe controlada pelo empregador. Assim, encontra-se adaptada às condições de submissão e alienação de trabalho, características típicas do sistema produtivo capitalista em que a sociedade está dividida: dominados e dominadores.

Ao tratar sobre a subordinação do trabalho docente a padrões de produtividade, Alves, Martins e Miranda (2017, p. 313) indicam que isso “pode influenciar a compreensão de qualidade educacional e assim influenciar o cotidiano escolar”. Em relação aos desafios postos pela jornada de trabalho, os professores reforçam a atuação em municípios distintos, aspecto que os leva a encarar distintas realidades, principalmente no que diz respeito à articulação de calendários escolares, regência de sala de aula e planejamentos, como pode ser observado claramente a seguir:

*hoje eu trabalho 200 horas, além de duas escolas, são dois municípios diferentes, Várzea Alegre e Cedro. E assim... é uma dificuldade, principalmente, em relação a questão da dupla carga horária, dos horários, das lógicas de gestão. A maior dificuldade que encontro é a questão do horário. As escolas deixam sempre para fazer o horário na última semana, aí uma fica cobrando da outra e você na angústia. E aí diante de tudo isso a maior complicação que eu encontro é a questão de lecionar em dois municípios diferentes. (TR01, Entrevista, 2018)*

Conforme observamos, a necessidade ou oportunidade de trabalhar duzentas horas mensais tendo que se desdobrar, muitas vezes, em mais de uma rede de ensino, mostra-se, como um aspecto presente no panorama educacional brasileiro, dado os dilemas e os desafios vividos por professores no que concerne a sua valorização profissional. Possivelmente, o trabalho com concepções e “lógicas de gestão” diferentes, implicam numa dupla subordinação administrativa que, em algum momento, dificulta a atuação profissional docente, além de repercutir no bem-estar e na qualidade de vida do professor.

Por outro lado, acreditamos que a decisão de atuar em municípios diferentes, além de ampliação de carga horária, envolve uma série de aspectos que, certamente, foi motivada pela oportunidade de trabalho e possibilidade de melhoria salarial ou estabilidade financeira. No entanto, é importante observar que a atuação em diferentes redes de ensino exige a conciliação de tensões pedagógicas e organizacionais e a administração de marcas e desgastes advindos das escolas onde atuam. Em meio a duas redes de ensino, a angústia anunciada se constitui de um misto de expectativas e ajustes às demandas escolares, devido a necessidade de conciliar as duas fontes de rendas e as especificidades das respectivas redes. Diante da dinâmica dos sistemas de ensino, certas tensões e preocupações demandadas por questões institucionais, acabam sendo vivenciadas constantemente.

É possível inferir que as redes de ensino, orientadas por prescrições vigentes, cada uma ao seu modo, se organizam administrativa e pedagogicamente. Além da construção de calendários e horários de aulas a cada início de ano letivo, podendo revisitá-los semestralmente, implicando no planejamento de aulas como uma ação cotidiana no trabalho docente. Quanto aos horários para planejamento de aulas, ao que parece, essa foi uma conquista recente, pois como expresso a seguir, até pouco tempo, professores de redes municipais de ensino do interior do Ceará, não dispunham de tempo destinado para o planejamento docente.

*na verdade hoje até que está melhor, surgiu a nova lei onde você tem agora as horas de planejamento. Existe um horário mais organizado do que antigamente. Antes, quando nós não tínhamos essa questão das horas de planejamento, ficava muito difícil de você trabalhar. Se você tivesse 20, 40 ou 60 horas [semanais], eram em sala de aula. Exclusivamente em sala de aula. Para estudar ou planejar alguma coisa, teria que procurar um outro horário. Mas assim... agora, nesse momento, dar para trabalhar melhor, por que nós temos essas horas de planejamento e aqui no município como eu tenho 40 horas eu só tenho 27 horas em sala de aula, dar para preparar aulas e conciliar bem os horários. (TR02, Entrevista, 2018)*

Embora consensual o reconhecimento do valor do horário de planejamento, por parte dos professores, visto que por contribui para o preenchimento de algumas lacunas existentes no processo de organização do trabalho docente, é possível notar, certo descontentamento quanto à carga horária de planejamento para um dado número de aulas a serem ministradas. Sobre essa questão, a TR03 evidencia uma ponderação quanto às horas de planejamento garantidas por lei municipal<sup>6</sup> (em conformidade com a legislação maior) e o volume de atividades a serem planejadas frente à expressiva demanda a ser atendida, de modo que, um terço da carga horária como tempo reservado ao planejamento ainda parece insuficiente diante das exigências e necessidades a serem realizadas.

*nossa carga horária teve mudança nos últimos anos, mas eu sou lotada com 40 horas semanais, dessas 40 horas eu tenho 27 em sala de aula e 13 horas destinadas ao planejamento. O horário para planejamento é recente. Antigamente essa carga horária não existia. Não acredito que seja o ideal, pois o tempo para preparar uma metodologia diferente... uma aula mais dinâmica, eu acho que a quantidade de carga horária em sala de aula ainda é muito alta. Em sala de aula são 27 horas/aulas. Poderia ser reduzido um pouco mais, para que a gente tivesse tempo de melhor trabalhar e trazer novas metodologias para sala de aula. Hoje eu ministro aulas em 6 turmas e preciso planejar para cada uma e atender suas particularidades. (TR03, Entrevista, 2018)*

Ainda em relação à jornada de trabalho e à organização do fazer docente, dois dos participantes citaram a homologação de um parecer do Ministério da Educação (MEC), que orienta o cumprimento da Lei nº 11.738/2008, quando estabelece que um terço da carga horária a ser cumprida pelo professorado da Educação Básica seja destinada as atividades de planejamento (OLIVEIRA, 2016). Quanto às ações para amenizar os problemas enfrentados pelos professores e quanto ao movimento de pensar sobre as parcerias no interior da escola, a sensação de estar sozinho é anunciada por um dos pesquisados, ao afirmar:

---

<sup>6</sup> Projeto de lei nº 006, de 28 de março de 2017. Altera a Lei nº 247/2008 de 2 de julho de 2008 que trata do Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do Município de Cedro e dá outras providências.

*Eu, particularmente, não recebo nenhum apoio. Minha vontade de trabalhar... o aluno sem interesse, cobrança por resultados... eu sempre digo: o sistema de educação hoje, não está interessado com a qualidade e sim com a quantidade. O importante hoje é quantidade e não qualidade. Você... principalmente o professor de Matemática é cobrado em relação às provas, cobranças por resultados... São muitas formações e o aluno não quer e não quer e eu não vejo, assim, nenhuma prática, nenhuma maneira. (TR01, Entrevista, 2018)*

Observamos neste trecho, que o professor externa sua solidão pedagógica e não se sente apoiado pela escola diante dos desafios enfrentados. Entretanto, cabe destacar o necessário suporte de gestores escolares e equipes técnicas das secretarias municipais e estaduais de educação, pois o apoio devido ao trabalho docente, estimula e valoriza a docência, além de reconhecer que a inserção docente em um contexto de colaboração favorece a atribuição de respeito pelo profissional, elevando assim, sua importância (NUNES e OLIVEIRA, 2016).

Além de outros problemas, o professor enfatiza as cobranças excessivas em função de resultados de avaliações externas realizadas pelos alunos. A esse respeito, recorremos a Alves, Martins e Miranda (2017), que sustentados na concepção de Martins (2014), salientam que as avaliações externas se apresentam como instrumentos de contenção do trabalho do professor, determinando as ações e reduzindo a autonomia quanto as tomadas de decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, se associa o desempenho profissional aos resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações, ideia que revela efeitos contraditórios em relação ao trabalho docente. Em linhas gerais, não há como não reconhecer que espera-se muito do professor independente das suas condições concretas de trabalho. Sejam favoráveis ou não, há sempre a expectativa de poder fazer a diferença, como manifestado a seguir:

*Você tem que fazer a diferença! Gente, mas eu preciso de um ambiente, de instrumentos, de um aparato para que a minha aula também se torne satisfatória e gratificante, porque eu posso trazer a aula que eu trouxe, mas a sala do jeito que é... muito quente, um ambiente não muito apropriado, o aluno não tem como se concentrar ali e ter um bom rendimento, eu vejo dessa forma. Até porque se o poder público desse ao ensino, no geral, mais condições, poderia até exigir mais do profissional, mas quando eu não dou as mínimas condições, como é que eu posso exigir de alguém.... só por que eu te pago um salário eu tenho que exigir de ti melhores adaptações, melhores aulas... como? Se tu pagas, tudo bem o salário hoje não está tão mal, mas as condições de trabalho não melhoraram. Então, como é que posso exigir do profissional que execute um bom trabalho se eu não ofereço as condições básicas, que é um ambiente favorável, para que possa desempenhar um bom trabalho (TR02, Entrevista, 2018).*

Nesse trecho, observamos que embora o professor esteja rodeado de expectativas, não se pode esquecer das múltiplas variáveis (estruturais, materiais e sociais) que implicam no fazer docente. No entanto, ao abordar o que se espera do professor de Matemática, Francisco (2009, p. 166) assevera que existem “muitas cobranças sobre como ele deve agir em sua prática, porém muitas vezes não são levadas em conta as demandas que esses mesmos professores precisam lidar”. Pode-se entrever que essas demandas não se resumem apenas a quantidade de alunos em sala de aula, mas também as diversas personalidades, os distintos anseios em relação à Matemática e às formas como cada aluno se apropria do conhecimento.

### **As relações professor-aluno: carências afetivas e familiares**

O cotidiano da escola e da sala de aula tem exigido do professor competências específicas, pedagógicas e sociais, tendo em vista que a educação, atualmente, volta-se cada vez mais a formação de cidadãos conscientes, comprometidos com as questões sociais da sociedade em que estão inseridos, aptos a compreendê-las de maneira crítica e reflexiva.

Nesse contexto, a ação docente passa por constantes transformações, ao passo que precisa se adequar à realidade dos educandos. Compreender o cotidiano e as demandas do professor de Matemática requer entender que suas responsabilidades e habilidades transcendem as de um educador escolar. A disciplina não pode se resumir aos cálculos, fórmulas e números dissociados do meio social dos alunos, haja vista que o contexto parece impor ao docente características próprias de um educador social.

Esta ideia é sustentada por Nunes e Oliveira (2016) ao afirmarem que o trabalho docente, o estabelecimento de uma carreira e o desenvolvimento profissional ganham significado à medida em que professor, escola e os sistemas de educação trabalham em prol de um objetivo comum, o qual está firmado na busca por melhoria contínua do processo de aprendizagem do aluno. Todavia, a aprendizagem também está condicionada às experiências sociais vivenciadas pelos discentes, as quais podem ser relacionadas ao conhecimento compartilhado no ambiente escolar.

Atrelada à exaustiva jornada e precárias condições de trabalho docente, somam-se ao fazer do professor outras funções, devido às carências sociais, culturais e familiares sentidas pelos alunos. Conforme Barbosa (2009), além das demandas referentes à prática de ensino em Matemática, às metodologias e ao uso de tecnologias da informação é

atribuída ao professor a responsabilidade de atentar-se aos aspectos ligados a afetividade, possibilitando maior proximidade não só do aluno, mas dos problemas enfrentados pelos educandos, aspectos que podem ser observados a seguir:

*e os nossos alunos, assim... a gente não é só professor, as vezes eles não têm coragem de falar com os pais... a família desestruturada... trazem esses problemas, né? Muitas vezes eu tenho que parar a minha aula porque um aluno está desabafando e... naquele momento eu não posso também é... fechar os olhos para aquilo. Muitas vezes eu sento ali, coloco os demais para continuar fazendo a atividade e eu me sento ali e escuto o desabafo daquele aluno. A nossa profissão é diferente de todas as outras, porquê? Qualquer profissional deve ter amor a sua profissão, claro, mas as demais profissões, recebem pacientes ou clientes esporadicamente. O professor passa no mínimo quatro horas diárias convivendo com aqueles mesmos alunos. Então você cria um vínculo, além de amor a profissão você cria também amor por aqueles alunos... se preocupa, sofre junto com eles. Quando você sabe dos dilemas dos alunos você fica feliz, você compartilha das tristezas e frustrações. Então, vejo nossa profissão, assim... diferenciada nesse sentido, por que ali além da nossa profissão a gente ainda cria aquele vínculo de cuidado, com o aluno e com a família daquele aluno. (TR01, Entrevista, 2018)*

E acrescenta

*Não tem como você separar, eu sou professora... aqui é minha profissão.... O problema do meu aluno fica aqui e eu não levo para minha casa porque ali você já tem um vínculo com aquele aluno, é um aluno... e de repente ele perde a mãe, muda completamente de comportamento, não tem como não mexer com você, não tem como você não levar esse problema para sua vida pessoal. Então é complicado. A nossa profissão é belíssima, mas a gente precisa lidar com muitos problemas. Para você ser professor, você precisa gostar de ser professor, senão esses conflitos vão influenciar na sua decisão. (TR01, Entrevista, 2018).*

Os excertos indicam que o trabalho docente é também um fazer social, embora seja indispensável os conhecimentos específicos. Conhecer o aluno, além das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, parece expor o docente a problemas que podem ser incorporados a sua rotina fora da escola, aumentando a carga de responsabilidade assumida em relação aos alunos. Carvalho (2016), faz uma crítica quanto ao professor assumir, prioritariamente, um papel de educador social e os efeitos da reestruturação do ensino e do trabalho docente na constituição da sua identidade profissional. Para o autor, o delineamento de uma formação na construção de um professor reflexivo configura-se como uma maneira de atribuir a ele mesmo a responsabilidade pela revalorização de seu trabalho.

Nessa perspectiva, a transcrição 02 indica que a docência está longe de ser uma profissão voltada a uma formação meramente técnica, tanto no que se refere à formação do profissional, quanto ao seu papel de formador.

*Imagine você ter 20 ou 30 alunos dentro de uma sala de aula, onde eles tem cada um seu interesse próprio, as suas vontades e você ter que lidar com aquilo com compreensão de que são sujeito pertencentes a um mundo globalizado e em uma sala para aprender juntos, não deixando influenciar-se por questões menores, tá chateado com alguma coisa tenta relevar. Na sala os alunos criam algum impasse, você também tem que ter um jogo de cintura para poder solucionar aqueles problemas. Então eu tento, é... ponderar para não deixar tanto a vida pessoal influenciar na minha vida de trabalho, nem o meu trabalho, levar tanto para minha família.(TR02, Entrevista, 2018).*

Identificamos nesse registro, a argumentação de que ao professor de Matemática não basta dominar cálculos e demonstrações. Por vezes, essa competência ganha menos importância quando a educação escolar é observada sob um enfoque mais amplo e as tensões sociais, pessoais, culturais e familiares ascendem como prioridades em sala de aula.

*diante de conflitos que a gente vivencia no dia a dia da escola, tem dias que penso: está na hora de buscar outros caminhos, outras coisas... por conta da dificuldade que a gente enfrenta em sala de aula. São tantas realidades... os nossos alunos chegam com tantos conflitos, com tantos problemas que não são da escola... chegam carregados com esses problemas, que... ensinar Matemática, em muitas situações fica em segundo plano. Para muitos alunos, a escola funciona como uma válvula de escape dos problemas familiares. Assim, a função da escola muda dentro desse contexto e a função do professor também e, é claro, que tem dias que a gente se sente... assim desanimado. (TR03, Entrevista, 2018).*

Os dilemas e as tensões enfrentados por alunos em contextos externos a escola, invariavelmente, implicam no trabalho do professor. Essas circunstâncias, ao que parece, refletem no entusiasmo docente, a ponto de cogitarem sua permanência na profissão dadas as dificuldades vividas cotidianamente. Embora demonstre desânimo em alguns momentos, o professor entende que para aprender os conteúdos de Matemática prescritos nos currículos, os alunos precisam ser ouvidos, observando-se que, além de outros pressupostos, as ações docentes inclinam-se a formar nos alunos habilidades e competências para confrontar situações conflitantes presentes na sociedade moderna e globalizada (CARVALHO, 2016).

Dessa forma, o professor tem a difícil tarefa de perceber necessidades dos alunos, a fim de promover práticas significativas, ainda que se encontre imerso em condições desfavoráveis para o exercício da docência. Na TR03 o professor argumenta

*o nosso público... o público que chega aqui no colégio é justamente o público que vem de famílias, geralmente, desestruturadas. Não tem acompanhamento familiar, vem com uma defasagem muito grande do ensino fundamental. Chega com esse estigma de que não consegue, que não pode, que está na escola para passar pelos anos e concluir o Ensino Médio, mas sem um propósito efetivo. Isso atrapalha demais no dia a dia da sala de aula. (TR03, Entrevista, 2018).*

E acrescenta

*a gente todo dia tem um pouquinho dessa... não é raiva... desse sentimento de revolta por não conseguir... a gente fica se perguntando: Será que estou fazendo a coisa certa? Será que é esse o caminho que eu quero seguir? Ou a gente tem aquele momento de alegria e ver que o que você faz muda a vida das pessoas diretamente e isso é muito legal. (TR03, Entrevista, 2018).*

As falas apresentadas indicam que os problemas educacionais parecem estar longe de serem resolvidos. Esses obstáculos não se restringem, exclusivamente, ao pouco investimento financeiro em educação básica, as questões estruturais e culturais da escola ou apenas ao complexo público-alvo, tampouco a miséria social e familiar e muito menos ao possível despreparo do educador frente a essas situações. Mas os problemas que atingem a educação configuram um misto dos fatores citados.

Embora limitados pelas situações impostas pelo ambiente de trabalho e suas circunstâncias, os educadores têm a clareza de não deixar que esses condicionantes determinem suas práticas e reconhecem que não podem, simplesmente, parar e esperar que essas condições melhorem. Salientam que apesar da profissão passar por momentos de desprestígio e desvalorização social, continuam acreditando na sua importância e seguros da escolha profissional, como destacado a seguir.

*as dificuldades existem. Eu não acredito que a gente tenha que desistir diante das dificuldades que são apresentadas, de maneira nenhuma. Acredito que fazemos muito diante do que a gente tem [na escola] e temos potencial para fazer mais se tivesse as condições para isso. Mas também não posso, simplesmente, esperar que essas condições apareçam automaticamente. Então, por isso que a gente tenta fazer a mudança com o pouco que a gente tem. (TR03, Entrevista, 2018).*  
*sempre quis está na docência, e eu sou feliz, mesmo com todos os problemas, com todas as dificuldades, se voltasse novamente... você quer ser o que? Queria ser professora novamente, eu gosto do que eu faço, apesar das dificuldades... é difícil, mas eu gosto do que faço [...] eu sempre vejo que tem uma discriminação, assim, por parte.... Mas isso aí não me afeta [...] não me afeta porque eu me acho importante, a minha profissão é bela. A mais importante. (TR01, Entrevista, 2018).*

Ao tratar sobre a docência e os seus desafios, os professores destacam marcas de suas vivências profissionais, evidenciando a necessidade de insistir e continuar, apesar das dificuldades. Muito provavelmente, estes professores estejam nas mesmas condições de tantos outros que dedicam-se ao magistério nas mais diversas regiões e contextos sociais brasileiros, haja vista que esses dilemas parecem fazer parte, não apenas de uma realidade pontual e local, mas de boa parcela da classe docente que atua na educação básica do país.

O ato de resistir parte do autoconhecimento docente, no qual o profissional compreende suas potencialidades e fragilidades, e consegue discernir o que é substancial e o que não é benéfico a partir de contextos de mudanças. Entende que suas ações não podem nem devem ser determinadas por imposições de outrem. Tal ideologia se contrapõe ao movimento denominado de movimentos de manada, no qual o docente não imprime seu ponto de vista, não tem poder de decisão e é impulsionado por decisões alheias as suas vontades (SOUZA e SILVA, 2015).

### **Considerações finais**

Dentre tantos outros fatores, as condições concretas de trabalho do professor, se mostra como um dos grandes desafios que a educação nos apresenta no contexto educacional brasileiro. Este texto focaliza a intensificação da jornada, condições de trabalho docente e suas repercussões na prática do professor de Matemática de escolas de educação básica no interior do Ceará.

Os aportes teóricos nos possibilitaram compreender que o trabalho docente além de complexo é desenvolvido em diferentes circunstâncias. O professor exerce a profissão em meio a um turbilhão de problemas, tanto externos quanto internos à escola e, muitas vezes, seu trabalho é analisado apenas sob um enfoque meramente técnico, implicando em dificuldades para efetivar seu fazer pedagógico e, também em descontentamento quanto a sua própria atuação profissional.

As condições de trabalho do professor são desafiadoras, principalmente quando a atuação docente é em escolas de redes de ensino distintas, podendo provocar elevadas cargas de estresse como apontam Silva e Cunha (2017). Os excertos aqui apresentados nos mostram que a intensificação do trabalho docente não diz respeito, apenas, ao total de horas trabalhadas nos ambientes escolares, mas aos esforços empreendidos com

planejamentos, elaboração de material e desenvolvimento de metodologias que visam auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, além da quantidade de tarefas a serem desenvolvidas, alunos a serem atendidos, funções a serem desempenhadas, as quais transcendem as atribuições puramente de magistério.

As falas dos professores, orientadas por vivências diárias e apoiadas em realidades complexas que permeiam o ambiente escolar e repercutem na prática pedagógica e na vida pessoal do docente, proporcionaram reflexões atinentes a aspectos da intensificação de jornada e dupla subordinação administrativa. No que tange a esses fatores, as lógicas de gestão provocam expectativas, ansiedade e descontentamento pela docência, bem como aspectos relacionados a afetividade, possibilitando maior proximidade não só dos alunos, mas também dos problemas por eles enfrentados.

As transformações sociais impõem desafios a ação docente, de modo que, por vezes, os professores apresentam fragilidades diante da impossibilidade de efetivar a aprendizagem dos alunos, dadas as condições concretas de trabalho. Assim, a prática docente torna-se limitada ao cumprimento de projetos e estratégias criadas por outrem, tais projetos em sua maioria não consideram especificidades e necessidades dos alunos.

No entanto, este estudo nos permite entender melhor algumas questões silenciadas sobre as condições concretas de trabalho do professor, quase sempre negligenciadas por escolas básicas e sistemas de ensino, as quais afetam as práticas dos professores de Matemática. Questões essas que devem ser discutidas e percebidas pela comunidade escolar e pela sociedade civil, visando a valorização do magistério dada sua importância para a transformação da sociedade.

Contudo, é preciso acreditar que não existe outro caminho para que transformações aconteçam, se não pela educação. E que embora pouco valorizado e reconhecido pela comunidade escolar e sociedade civil, é inegável o quanto importante e insubstituível é o professor.

Portanto, diante das condições atuais, com intensificação da jornada de trabalho e o acúmulo de responsabilidades reservadas ao professor, é urgente a garantia de pressupostos que atenuem as cargas de trabalho docente, a fim de proporcionar uma educação de qualidade. Além de ampliar o investimento financeiro de maneira eficiente em educação básica, no intuito de promover um ambiente educacional propício ao processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se com esse trabalho dar visibilidade à docência como profissão inserida em contextos complexos e precários, bem como dar voz a professores silenciados e oprimidos pelos sistemas públicos, os quais compreendem que seu fazer transforma vidas e muda destinos e por isso resistem. Diante disso, considerando os limites desse trabalho e compreendendo o quão vasto é esse campo de estudo, pesquisas futuras podem dedicar-se a analisar e discutir o papel do movimento sindical dos professores no enfrentamento de questões que precarizam o trabalho docente, evidenciando como a intervenção dos sindicatos podem auxiliar na luta por melhores condições de trabalho e na defesa de direitos, muitas vezes negligenciados.

## Referências

ALVES, Alesandra Maia Lima; MARTINS, Elita Betania de Andrade; MIRANDA, Denise Rangel. Que educação para que país: As percepções sobre a avaliação. **Desafios da educação no século XXI**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, 303-315, jan./jul. 2017.

BARBOSA, Sandra Jacqueline **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASSOI, Tania Stella; LANGER, Arleni Elise Sella. Articulação universidade e escola: Relações importantes para a formação inicial do professor de matemática. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 432-441, jun./jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de trabalho docente: Delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista**. 2001. 226 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. **Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista**. 2016, 238 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

CUNHA, Célio. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. **Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração**. Brasília, v. 14, n. 21, p. 145-154, out. 2009.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

FRANCISCO, Carlos Alberto. **Uma leitura da prática profissional do professor de Matemática**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? **Educar**, Curitiba, v. 19, Número Especial, p. 137-150, 2003.

ALMEIDA, Dione Alves; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro; AMORIM, Mônica Maria Teixeira. As desigualdades de gênero na docência em Matemática no Ensino Superior: uma revisão de literatura a partir de estudos recentes no Brasil. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 3, maio/jul. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 145 p. 88-111 jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Mônica Carmes. **A matemática no ensino médio, conceitos, legislação e instrumentos de apoio para aprendizagem: o caso do instituto federal goiano, campus trindade**. 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Centro Universitário Alves Faria, Goiânia.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêia de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2, maio/ago. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, Marcela Pergolizzi Moraes de. **Jornada de trabalho e remuneração de professores: Um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na RMC**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RODRIGUES, Adenir Carvalho; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; SOUSA, Adenir Carvalho Rodrigues. Mudanças sociais e mal-estar docente: escola, passado e presente e novas exigências para os professores e professoras. **Momento: Diálogos em Educação**. Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 349-366, jan./abr. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan./jun. 2009

SILVA, Lidiane Bruna; CUNHA, Alex Garcia. Experiências de trabalho de professores experientes da educação básica: Qualidade de vida e esgotamento profissional. **Rev. Psicol. Saúde e Debate**. Patos de Minas, v. 2, n. 2, p. 76-95, jan. 2017.

SOUZA, Antônio Carlos Carreira de. SILVA, Michela Tuchapesk da. Do Conceito à Prática da Autonomia do Professor de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1309-1328, dez. 2015.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.