

Compreendendo o volume de trabalho dos professores brasileiros

Gabriela Miranda Moriconi

INTRODUÇÃO

A valorização dos profissionais da Educação é um dos princípios que orientam o ensino no Brasil (Brasil, 1988, 1996). Nesse contexto, as condições de trabalho docente têm sido consideradas um pilar dessa valorização, em conjunto com a remuneração, a carreira e a formação inicial e continuada (Oliveira, 2020).

Nesse sentido, é essencial reconhecer que condições de trabalho dos professores são, também, condições de aprendizagem dos estudantes (Hirsch *et al.*, 2007). Portanto, a garantia da qualidade das condições de trabalho dos professores deve ter como propósitos, simultaneamente, valorizar os docentes e melhorar as oportunidades de aprendizagem dos seus estudantes.

De modo geral, as condições de trabalho docente são compreendidas como os aspectos que possibilitam a realização do trabalho e que, em algum grau, orientam o que os professores fazem em sala de aula (Johnson, 2006). Trata-se de um amplo conjunto de fatores que pode tanto envolver

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-611-4.p151-168>

as políticas dos sistemas educacionais quanto estar circunscrito ao contexto escolar, como as instalações físicas; os equipamentos, materiais e recursos disponíveis; os diversos tipos de apoio (como pedagógico ou de psicólogos e assistentes sociais); a liderança da gestão; as culturas, estruturas e procedimentos; as características dos estudantes e da comunidade; entre outros (Johnson, 2006; Leithwood, 2006; Oliveira; Assunção, 2010).

No Brasil, as condições de trabalho docente têm sido objeto de um conjunto extenso de pesquisas nas últimas décadas, com destaque para temas como as jornadas de trabalho, as atividades desempenhadas, a carga de trabalho e os múltiplos empregos, aqui comumente denominadas de condições de organização do trabalho docente (Losekan *et al.*, 2022).

Trata-se de uma temática que se aproxima do que Leithwood (2006) identifica como condições que influenciam o volume da carga de trabalho – ou, simplesmente, volume de trabalho – dos professores, tais como tamanho das turmas, número total de alunos, quantidade e tipo de tarefas assumidas, bem como tempo gasto e sua distribuição.

Uma das abordagens mais frequentes nos estudos sobre os temas do volume e da organização do trabalho docente no Brasil se encontra nos efeitos dessas condições sobre a saúde dos profissionais, com investigações relacionadas à Síndrome de Burnout, estresse ocupacional, ergonomia, além de análises de caráter psicológico (Assunção; Oliveira, 2009; Moriconi; Gimenes; Príncipe, 2014). Nessas pesquisas, são encontradas evidências de efeitos negativos de condições desfavoráveis como o trabalho em múltiplas escolas, o elevado número de turmas e de número total de alunos, bem como jornadas de trabalho excessivas sobre a saúde, resultando em afastamentos do trabalho por parte dos docentes (Lopes; Pontes, 2009; Rodríguez-Loureiro *et al.*, 2019).

Ao mesmo tempo em que se deve reconhecer a relevância de abordarmos as condições de trabalho na perspectiva de seus impactos sobre a saúde dos professores, é necessário também expandir as investigações para compreender suas implicações sobre outros aspectos, tais como as práticas profissionais, ou seja, sobre o trabalho dos professores dentro e fora de sala

de aula, bem como sobre ações que visam colaborar para o aprimoramento dessas práticas, tais como as iniciativas de formação continuada.

Esse tipo de análise é importante por diversos motivos. O primeiro relaciona-se à garantia do direito à aprendizagem dos estudantes, pois, como já apontado, condições de trabalho dos professores são, também, condições de aprendizagem dos estudantes (Hirsch *et al.*, 2007). No mesmo sentido, encontra-se o segundo motivo, porque é sabido que, para um profissional realizar um bom trabalho são necessários três aspectos: (1) ter conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas (saber fazer); (2) ter condições ambientais ou contextuais adequadas (poder fazer); e (3) ter motivação para tanto (querer fazer) (Zanelli; Borges-Andrade; Bastos, 2014). Ao explorar aspectos que possam favorecer um bom desempenho docente, busca-se também alcançar impactos positivos para a autoeficácia e a satisfação dos professores com seu trabalho.

O terceiro se dá em razão de muitos esforços serem empreendidos por secretarias de educação para que haja formação continuada docente – não raro com frustrações de professores participantes, de formadores e de gestores acerca dos resultados alcançados. Nesse ponto, deve-se destacar que as secretarias de educação demonstram ter grandes expectativas em relação à formação continuada docente, pois a consideram uma “[...] condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade de ensino”, associando-a “[...] ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos” (Davis *et al.*, 2012, p. 111).

Tendo em vista esse contexto, este texto apresenta algumas evidências sobre o volume de trabalho dos professores brasileiros e propõe discussões condizentes tanto com suas implicações sobre as práticas profissionais docentes quanto com a participação desses atores em iniciativas de formação continuada desenvolvidas por escolas e redes de ensino.

ALGUNS ACHADOS SOBRE O VOLUME DE TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Recentemente, desenvolvemos duas pesquisas que oferecem evidências relevantes sobre o volume de trabalho dos professores brasileiros,

mais especificamente, dos professores dos anos finais do ensino fundamental do país.

Na primeira delas foi realizada uma análise comparada do volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Entre os principais resultados obtidos, podemos destacar que os professores dos Estados Unidos, Japão e França atuam, via de regra, em apenas uma escola. No Japão e na França, ademais, as escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental o fazem de forma exclusiva – portanto, seus professores atuam somente nessa etapa de ensino. Enquanto isso, no Brasil, 45% dos professores dos anos finais do ensino fundamental atuam em mais de uma escola, 30% em mais de uma rede e 61% em mais de uma etapa (Moriconi; Gimenes; Leme, 2021).

Além disso, observamos que a proporção de tempo que os docentes relatam passar em sala de aula, em relação ao tempo total de trabalho, é maior no Brasil: 73%, quando comparado aos Estados Unidos, com 60%, e à França e ao Japão, com menos de 50%. Chama-nos atenção, também, que no Brasil 54% dos docentes têm mais de 200 alunos no total, com significativa variação entre disciplinas: isso ocorre com 35% dos professores de matemática e com 60% dos professores de língua estrangeira. Enquanto isso, no Japão e nos Estados Unidos, os professores atuam, geralmente, com menos de 200 alunos no total, podendo chegar, no máximo, a 280. Isso porque os professores dos anos finais do ensino fundamental assumem, no máximo, 7 turmas por período letivo nesses países, sendo mais comum que assumam 5 ou 6 turmas (Moriconi; Gimenes; Leme, 2021).

No entanto, como é comum no contexto brasileiro, quando os dados referentes ao volume de trabalho são desagregados, observa-se uma grande heterogeneidade nos resultados entre as diversas redes estaduais e municipais do país. Essa constatação levou à segunda pesquisa, que teve como objetivo compreender quais fatores fazem com que a média do número total de alunos por professor seja relativamente mais alta ou mais baixa em diferentes redes de ensino do Brasil (Moriconi *et al.*, 2023).

Como exemplo dessa heterogeneidade, na Tabela 1 a seguir, apresentamos dados referentes a indicadores do volume de trabalho de duas redes

municipais de ensino do Brasil, sendo que a Rede Municipal A apresenta alto volume de trabalho docente, enquanto a Rede Municipal B apresenta baixo volume de trabalho docente, conforme a classificação realizada como parte da pesquisa. Como se pode observar, embora os professores das redes municipais do país trabalhem, em média, com 228,6 alunos no total, na Rede Municipal A, essa média chega a 524,7 alunos por professor, enquanto na Rede Municipal B é de apenas 92,6.

Tabela 1: Indicadores do volume de trabalho de professores dos anos finais do ensino fundamental de duas redes municipais do Brasil

Condições	Conjunto das Redes Municipais	Rede Municipal A	Rede Municipal B
Média de alunos por professor	228,6	524,7	92,6
Média de alunos por turma	25,9	31,5	15,2
Média de turmas por professor	8,5	16,7	5,3
% de professores em mais de uma rede	33%	56%	11%
% de professores em mais de uma escola	45%	74%	11%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica de 2020 (Brasil, 2021).

Por meio das duas pesquisas mencionadas, foi possível identificar diversos fatores que explicam as diferenças no volume de trabalho dos professores do Brasil e dos demais países investigados na primeira pesquisa, e dos professores das diferentes redes de ensino dentro do Brasil. Entre eles, podemos destacar as diferenças na contratação e nas atribuições dos professores.

Estados Unidos, França e Japão contratam prioritariamente professores para uma jornada de tempo integral, em apenas uma unidade escolar, para lecionar em média 28h, 18h e 18h por semana, respectivamente.

Embora lecionar seja a principal atribuição docente, não é a única: nesses países é comum que os professores realizem outras atividades que contribuam para a comunidade escolar, como por exemplo, coordenar um ano/série, disciplina ou tema (tal como “comportamento dos alunos”) na escola (Moriconi; Gimenes; Leme, 2021).

Já no Brasil, os professores podem ser contratados para jornadas de trabalho dos mais variados tamanhos. Embora existam algumas redes que contratam professores para jornadas de 40 horas semanais, não permitindo ultrapassar esse limite, os contratos no país são majoritariamente de tempo parcial, possibilitando o acúmulo ou a ampliação de jornadas. Desse modo, não é raro que a jornada de trabalho semanal total de um professor passe de 40 horas semanais no país (Moriconi *et al.*, 2023).

Além disso, embora a Lei do Piso defina que pelo menos um terço da jornada seja reservado para atividades extraclasse, dados de 2022 indicam que 4 redes estaduais e 26% das redes municipais ainda não a cumpriam (Brasil, 2022). Há redes brasileiras, inclusive, nas quais os professores atuam 44 horas semanais dentro de sala de aula em apenas uma jornada de trabalho. Além disso, ainda que existam algumas redes que proporcionam oportunidades para que os professores contribuam em projetos pedagógicos, coordenação de turma e reforço escolar que ultrapasse o tempo das aulas, é mais comum que sejam contratados somente para lecionar um conjunto de aulas, com pouco tempo adicional para atividades extraclasse. No país, é muito presente a visão de professores como “fornecedores de aulas” para redes de ensino, e não como profissionais de uma unidade escolar (Moriconi; Gimenes; Leme, 2021).

Existem ainda outros fatores que explicam as diferenças de volume de trabalho de distintos professores. Um deles é a organização das matrizes curriculares: quanto menos aulas por semana são alocadas para um componente curricular, mais turmas podem ser atribuídas aos docentes desse componente para completar sua carga horária em sala de aula. Nesse aspecto, existe um padrão recorrente nas redes de ensino do país, segundo o qual professores de língua portuguesa e matemática assumem menos turmas, enquanto os de língua estrangeira, artes e educação física assumem mais turmas. Outros fatores importantes, nesse sentido, são a demanda

por vagas e os espaços físicos disponíveis. Há redes em que a infraestrutura das escolas não é suficiente para atender, de maneira adequada, a demanda existente por vagas na Educação Básica, fazendo com que sejam alocados 40, 45 alunos por turma. Por outro lado, há territórios em que a população se encontra muito dispersa, aumentando a necessidade de a rede ofertar o ensino em escolas pequenas (com turmas de tamanho reduzido e em pequena quantidade), localizadas com maior distância umas das outras. Além de assumirem poucas e pequenas turmas, essa situação ainda dificulta a alocação de um docente para lecionar em mais de uma escola (Moriconi *et al.*, 2023).

Ao evidenciar as diferenças entre o volume de trabalho dos professores brasileiros e de outros países, bem como entre os professores das diversas redes de ensino do Brasil, essas pesquisas chamam atenção para uma série de fatores – que incluem aqueles que dependem de decisões de políticas públicas – que diferenciam os limites e as possibilidades encontradas por distintos professores no exercício de sua profissão. Nesse sentido, faz-se relevante investigar e aprofundar os conhecimentos que se tem sobre as implicações das condições de trabalho – em especial, das relativas ao volume de trabalho – dos professores sobre as suas práticas profissionais e seus resultados – em especial sobre a aprendizagem de seus estudantes.

IMPLICAÇÕES DO VOLUME DE TRABALHO ÀS PRÁTICAS DOS PROFESSORES E À APRENDIZAGEM DE SEUS ESTUDANTES

Lecionar em mais de uma escola e rede de ensino são condições que agregam complexidade ao trabalho docente. Pressupõem que o professor, além de assumir suas aulas, se envolva e colabore para a elaboração e implementação de seus planos e projetos pedagógicos específicos, e que conheça e lide com necessidades, culturas e formas de trabalho próprias dessas escolas e redes. Lecionar em mais de uma etapa de ensino demanda, ainda, conhecimentos sobre o currículo de cada etapa e sobre o desenvolvimento e aprendizagem em cada faixa etária atendida; e a capacidade de implementar as respectivas abordagens pedagógicas apropriadas a cada uma delas (Moriconi; Gimenes; Leme, 2021).

É raro encontrar estudos sobre como essas condições relativas ao volume afetam a qualidade do trabalho dos professores. Uma exceção é o artigo de Elacqua e Marotta (2020), que aborda o caso da rede municipal do Rio de Janeiro. O estudo concluiu que um aumento no número de escolas em que o professor atua tem impacto negativo no desempenho dos seus estudantes, cuja magnitude tende a ser maior para os estudantes pobres que participam de programas de transferência de renda. Nessa investigação, os pesquisadores trabalharam com dados referentes aos mesmos professores em diferentes situações relacionadas ao número de escolas em que atuavam. Nesse sentido, seria essencial realizar pesquisas que permitissem compreender as diferenças nas práticas dos professores atuando em maiores e menores números de escolas. Que mudanças os professores realizam em suas práticas em decorrência de mudanças em suas condições de trabalho? Que práticas são mais ou menos afetadas por essas mudanças?

Com relação ao volume de trabalho docente, o aspecto que aparentemente recebeu maior atenção na literatura internacional foi o tamanho das turmas com as quais os professores trabalham. Nesse contexto, os argumentos favoráveis a turmas com menos alunos apontam para a probabilidade de um ensino mais centrado nos estudantes e mais individualizado, com maior possibilidade de inovação, mais facilidade de engajamento dos estudantes e menos problemas de comportamento em sala de aula (Hattie, 2009).

Ao analisar essa literatura, Hattie (2009) destaca que, para turmas acima de 30 alunos, as práticas mais favoráveis à aprendizagem estariam relacionadas a um ensino mais padronizado, com formas mais rígidas de disciplina, que permitem pouco desvio, muita quantidade de aprendizagem mecânica, caminhos diretos (sem flexibilidade), passando pelas aulas no mesmo ritmo. Segundo o autor, nas turmas com 20 a 30 alunos, há maior possibilidade de agrupá-los de acordo com suas habilidades ou comportamentos, encorajando interações entre pares, promovendo a autorregulação e alguns ajustes no currículo em resposta às necessidades e interesses dos estudantes (Hattie, 2009).

No cenário brasileiro, essa literatura é apoiada por evidências de Oliveira (2010) e Travitzki e Cássio (2017), que corroboram os pareceres

do Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais recomendam que as turmas dos anos finais do ensino fundamental tenham, no máximo, 30 alunos (Brasil, 2009, 2010). Oliveira (2010) identificou benefícios na redução do tamanho de turmas para, no máximo, 30 alunos, em uma análise para os anos iniciais do ensino fundamental. Travitzki e Cássio (2017), por sua vez, observaram que, nos anos finais do ensino fundamental, o número ótimo seria de 36 alunos por turma para os estudantes de maior nível socioeconômico, enquanto, entre os demais, o ideal seria de 28.

Cabe ressaltar, porém, que esse número máximo de alunos por turma recomendado depende da etapa de ensino, sendo os números “ideais” menores para o contexto de estudantes mais novos. Blatchford *et al.* (2003), por exemplo, obtiveram evidências para o Reino Unido de que turmas com até 25 alunos são mais favoráveis, sobretudo durante o primeiro ano do ensino fundamental, e particularmente para aqueles que apresentam maiores dificuldades e necessidades acadêmicas. Diversos indicadores, tais como comportamento dos alunos; tempo que professores tinham para planejar, corrigir tarefas e avaliar; satisfação dos professores com seu trabalho foram melhores nas turmas de até 25 alunos. Também no que diz respeito ao início da escolarização, Finn, Suriani e Achilles (2010) produziram um compilado de evidências de diversos estudos acerca do Tennessee’s Project STAR (Student Teacher Achievement Ratio), um experimento de larga escala para testar a eficácia de turmas menores desde a pré-escola até o 3º ano do ensino fundamental, realizado no Tennessee, nos Estados Unidos. Nesse experimento, os alunos foram alocados em turmas pequenas (de 13 a 17 alunos); turmas regulares (de 22 a 25 alunos); ou turmas regulares (de 22 a 25 alunos) com um professor de apoio. Estudos feitos com base no experimento demonstraram benefícios das turmas pequenas em todas as áreas do conhecimento avaliadas, sendo estes maiores para alunos não brancos ou de áreas urbanas (menos favorecidas economicamente).

Ressalta-se, novamente, a importância de que sejam realizadas pesquisas acerca de como o aumento ou diminuição no número de alunos das turmas afeta as práticas dos professores, tanto no que diz respeito ao ensino – por exemplo, à alfabetização – quanto em relação à gestão de sala de aula e à avaliação da aprendizagem. Além dos efeitos dessas mudanças

nos resultados de aprendizagem dos estudantes, é preciso explorar a etapa intermediária – como os professores desenvolvem suas práticas sob diferentes condições –, para que se tenha uma compreensão do processo como um todo.

Ainda que o número de alunos por turma seja relevante, o número de turmas e, conseqüentemente, o total de alunos por professor (somando-se todas as turmas) representam de forma mais completa o volume de trabalho desses profissionais. Lecionar para uma grande quantidade de turmas – em especial se forem de anos/séries distintos – pressupõe maiores esforços para a preparação das atividades de ensino e aprendizagem para esses diferentes grupos de estudantes com necessidades, interesses e formas de aprender específicos. Além disso, lecionar para grande quantidade de alunos, simultaneamente, dificulta diversas práticas consideradas essenciais no contexto pedagógico, tais como conhecer os estudantes, planejar atividades com base em seus conhecimentos e experiências e oferecer devolutivas informativas para que avancem (Consed; Undime; MEC, 2019).

Trata-se de aspectos de grande importância na qualidade do trabalho docente, que tendem a não receber atenção no debate nacional, com exceção do indicador de esforço docente calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que o inclui (Brasil, 2014).

Sendo relevantes para as práticas profissionais, as condições relativas ao volume de trabalho docente têm forte potencial para afetar as iniciativas de formação continuada desenvolvidas por redes de ensino e escolas, relação que também precisa ser analisada e discutida no contexto brasileiro.

IMPLICAÇÕES DO VOLUME DE TRABALHO DOCENTE ÀS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Ao explorarmos as condições relativas ao volume de trabalho dos professores, é preciso também considerar suas implicações tanto para a participação dos docentes em experiências de formação continuada quan-

to para a incorporação dos aprendizados profissionais em suas práticas pedagógicas.

Existe um conjunto extenso de pesquisas que investigam características de iniciativas de formação continuada capazes de colaborar para o aprimoramento da prática profissional dos professores e, por consequência, para a melhoria da aprendizagem de seus estudantes. Entre as características dessas iniciativas, pode-se destacar a duração prolongada, intensiva, contínua e com contato frequente com os formadores (Moriconi *et al.*, 2017). É com a participação em processos formativos com esse tipo de configuração que os professores terão mais chances de estarem aptos a tomar decisões acerca de como aplicar novas formas de ensinar em situações particulares que vivenciam, bem como a promover mudanças profundas e sustentáveis em suas práticas (Timperley *et al.*, 2007). Além disso, a duração prolongada e o contato frequente com os formadores são tidos como necessários porque o processo de aprendizagem não é linear, nem obrigatoriamente sequencial e, sim, interativo, devendo prever devolutivas constantes, para que as novas aprendizagens possam ser reforçadas (Garet *et al.*, 2001; Timperley *et al.*, 2007).

Para se engajar nesse tipo de formação continuada, uma condição de trabalho necessária é a garantia de um tempo adequado da jornada de trabalho docente para as atividades pedagógicas fora da sala de aula, sendo uma parcela desse tempo destinada à formação continuada. É preciso que os professores tenham tempo para participar dos encontros formativos e, também, para estudar e preparar atividades de aprendizagem profissional como parte dessas iniciativas. Por exemplo, um professor que esteja 44 horas em sala de aula, como no caso citado anteriormente, dificilmente conseguirá se engajar e aproveitar adequadamente iniciativas de formação continuada que lhe sejam oferecidas.

Nessa literatura empírica, outra característica de formações continuadas que contribuíram para a melhoria do trabalho docente é a participação coletiva dos docentes – de um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, área ou série/ano (Snow-Renner; Lauer, 2005). Nesse sentido, os estudos destacam como importante a garantia do apoio e da interação entre os professores participantes e/ou entre os participantes

e formadores (Timperley *et al.*, 2007). Isso porque formações continuadas baseadas na colaboração profissional ajudam os professores a abordar problemas que vivenciam em seu trabalho, possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual desenvolvem uma compreensão comum dos objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções (Garet *et al.*, 2001). Darling-Hammond, Wei e Andree (2010), ao analisarem sistemas educacionais com bons resultados, destacam a importância do uso do tempo fora de sala de aula para a colaboração e o desenvolvimento profissional docente, de modo que professores possam trabalhar em conjunto no planejamento, observação e análise de aulas, por exemplo.

Configura-se como uma condição de trabalho favorável à participação dos docentes em formações continuadas eficazes, portanto, a oportunidade de que os docentes possam compartilhar esse tempo com colegas de profissão. Ou seja, que uma parcela desse tempo fora da sala de aula seja reservada para a participação coletiva em processos de formação e colaboração profissional, em espaços apropriados para tais atividades.

Se cada professor participar de forma isolada de iniciativas de formação continuada, sem ter contato com os demais participantes após os encontros formativos, a implementação dos novos conhecimentos e práticas em seu contexto ficará ainda mais difícil, devido à falta de apoio e de trocas para superar os desafios naturais que mudanças de prática demandam.

Por fim, mas não menos importante, é preciso discutir as implicações das condições de trabalho docente, em especial de seu volume de trabalho, sobre a capacidade dos professores de implementar novos conhecimentos e habilidades desenvolvidos durante a formação, em seu contexto de trabalho, com seus estudantes específicos.

Por exemplo, uma formação que tenha como objetivo que os professores desenvolvam sua capacidade de oferecer devolutivas informativas e que apoiem a aprendizagem de seus estudantes de forma individualizada precisa considerar o número total de alunos com os quais esses professores atuam. Por exemplo, é mais provável que professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com uma ou duas turmas de estudantes, atendendo cerca de 50, 60 alunos no total, consigam implementar essas

devolutivas individualizadas em seu contexto, quando comparados a professores dos anos finais e do ensino médio, que atuam comumente com mais de 250 alunos no total.

Guskey (2023) propõe um modelo para avaliar – e também planejar – iniciativas de formação continuada que considera o contexto no qual essas ações ocorrem e como as afetam, oferecendo bons subsídios para que as condições de trabalho sejam incluídas nas reflexões acerca dos processos formativos docentes e sua efetividade.

O modelo proposto por Guskey (2023) contempla cinco níveis, que avaliam: a reação dos participantes; a aprendizagem dos participantes; o apoio e mudança institucional; o uso de novos conhecimentos e habilidades pelos participantes; e os resultados de aprendizagem dos estudantes. Trata-se de um modelo em que cada nível se baseia nos anteriores e, portanto, o sucesso em um nível é geralmente necessário para o sucesso nos níveis subsequentes.

Ele se inicia no nível 1, no qual se busca avaliar se os participantes gostaram ou não da experiência, se ficaram satisfeitos ou não com ela. Na sequência, no nível 2, parte-se para avaliar se os participantes desenvolveram os conhecimentos e habilidades previstas, ou seja, se teriam desenvolvido a capacidade de implementar as práticas pedagógicas que eram objeto da formação. Isso não significa, ainda, avaliar se os participantes incorporaram essas práticas ao seu trabalho, em sua(s) escola(s) específica(s) – o que corresponde ao nível 4 da avaliação. Antes disso, é preciso avaliar, no nível 3, se os participantes contaram com todo o apoio organizacional necessário para que essa incorporação ocorra, o que inclui as condições de trabalho adequadas à implementação dessas práticas pedagógicas em seu contexto específico. O modelo se encerra no nível 5, quando são coletadas evidências que corroborem a hipótese de que houve melhoria na aprendizagem dos estudantes (Guskey, 2023).

Na discussão deste texto, cabe destacar especialmente a avaliação de nível 3. Isso porque é muito comum que iniciativas de formação continuada sejam seguidas de um sentimento de frustração por parte dos responsáveis, por não observarem resultados em termos de mudanças de práticas

dos professores e, conseqüentemente, de melhorias na aprendizagem de seus estudantes. Nesses casos, é igualmente comum que se questione se, de fato, os professores compreenderam o que foi desenvolvido, ou se concordam com as práticas e se comprometeram com elas. Mas é raro que se analise, de modo detalhado, as condições nas quais aqueles professores atuam, o que envolve aspectos relativos ao volume de trabalho, à infraestrutura das escolas e ao apoio da gestão da escola, por exemplo. O processo de mudança ou aprimoramento das práticas pretendido com base no engajamento dos professores em iniciativas de formação continuada depende de condições favoráveis à implementação das práticas específicas, que são objeto da formação – portanto, a avaliação da formação precisa considerar se essas condições estavam presentes nos contextos de atuação dos professores.

Uma forma de incluir as condições de trabalho nas discussões relativas à formação continuada docente é adotar o planejamento reverso para desenhar esse tipo de iniciativa, como propõe Guskey (2023).

Tendo em vista que o objetivo final – ou um dos objetivos finais – de qualquer iniciativa de formação continuada deve ser a melhoria da aprendizagem dos estudantes, o autor indica que o primeiro passo do planejamento reverso de uma formação continuada deve ser definir quais aspectos da aprendizagem dos estudantes se pretende melhorar com ela. Após isso, o segundo passo seria definir quais as práticas de ensino que os professores poderiam implementar para ajudar os estudantes a melhorar nesses aspectos específicos. Essas são as práticas de ensino que deveriam ser o objeto da formação continuada. O terceiro passo, portanto, seria analisar e garantir as condições necessárias para que os professores implementem essas práticas de ensino, que serão aprendidas ou aprimoradas por meio de seu engajamento na formação continuada. Ou seja, este seria o momento de garantir que as condições de trabalho dos professores que participarão da iniciativa, entre elas, as relativas ao volume de trabalho: (1) favoreçam um real engajamento dos professores em processos formativos; (2) favoreçam a incorporação das práticas que se pretende que os professores aprendam e incorporem ao seu fazer profissional. Somente depois de garantidas as condições e o apoio institucional para a futura implementação das práticas é que se deveria considerar quais conhecimentos e habilidades os professores precisam desenvolver para

implementar as práticas propostas e passar a desenhar as atividades de aprendizagem profissional que serão desenvolvidas com eles, de modo que esses conhecimentos e habilidades sejam desenvolvidos (Guskey, 2023).

Conforme destaca Guskey (2023), esse processo de planejamento reverso é muito importante porque as decisões tomadas em cada nível afetam profundamente as do nível seguinte. Por exemplo, os resultados em aspectos específicos que se pretende que os estudantes alcancem influenciam os tipos de práticas pedagógicas que são propostas como objeto da formação. Do mesmo modo, as práticas pedagógicas que se pretende implementar influenciam os tipos de condições e de apoio necessários. Dessa maneira, embora não seja possível garantir que a iniciativa de formação continuada seja exitosa, aumentam-se as chances de que isso ocorra, obtendo-se maior conhecimento acerca dos processos formativos – o que pode contribuir no momento de avaliá-los e aprender com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou apresentar e discutir alguns achados que permitem compreender o volume de trabalho dos professores brasileiros, propondo discussões concernentes às suas implicações sobre as práticas profissionais docentes e sobre a participação desses atores em iniciativas de formação continuada desenvolvidas por escolas e redes de ensino.

Longe de esgotar o assunto, com essas discussões pretende-se contribuir para desnaturalizar condições de trabalho inadequadas que, por diversas vezes, são encontradas por professores em seus contextos de trabalho no Brasil. Do mesmo modo, pretende-se contribuir para a compreensão sobre como essas condições estão distribuídas, bem como sobre suas causas, de maneira que possamos avançar na compreensão do fenômeno e na proposição de medidas para melhorá-las.

Mais do que respostas, houve um esforço no sentido de apresentar perguntas que possam instigar e direcionar futuras pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores e suas inter-relações com os aspectos apresentados. Além disso, espera-se que essas perguntas chamem atenção

dos profissionais das distintas áreas das secretarias de educação, ao refletir e planejar suas ações: nos recursos humanos ou gestão de pessoas; na gestão pedagógica e na formação continuada de professores.

Nesse sentido, entende-se ser necessário desenvolver uma visão integrada dos aspectos que, de alguma maneira, se relacionam e afetam o trabalho docente, permitindo não somente uma compreensão mais adequada dele enquanto objeto de estudo, mas, especialmente, para favorecer o desenho e a implementação das políticas que incidem sobre o trabalho dos professores de maneira articulada e coerente entre si.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009.
- BLATCHFORD, P.; BASSETT, P.; GOLDSTEIN, H.; MARTIN, C. Are class size differences related to pupils' educational progress and classroom processes? Findings from the Institute of Education Class Size Study of Children Aged 5-7 Years. **British Educational Research Journal**, London, v. 29, n. 5, p. 709-730, Oct. 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: microdados. Brasília, DF: Inep, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica n. 39, de 17 dez. 2014**. Indicador de esforço docente. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED); UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS E EDUCAÇÃO (UNDIME); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referenciais Profissionais**

Docentes para Formação Continuada. Brasília: Consed/Undime/MEC, 2019. Frente de Trabalho da Base Nacional Docente.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; ANDREE, A. **How high-achieving countries develop great teachers.** Stanford Center for Opportunity Policy in Education – Research Brief. Stanford, CA: Stanford University, 2010.

DAVIS, C. L. F *et al.* **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Textos FCC, n. 34).

ELACQUA, G.; MAROTTA, L. Is working one job better than many? Assessing the impact of multiple school jobs on teacher performance in Rio de Janeiro. **Economics of Education Review**, Amsterdam, v. 78, n. 2020, p. 1-9, Oct. 2020.

FINN, J. D.; SURIANI, A. E.; ACHILLES, C. M. Small classes in the early grades: one policy – multiple outcomes. In: REYNOLDS, A. J.; ROLNICK, A. J.; ENGLUND, M. M.; TEMPLE, J. A. (Eds.), **Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010. pp. 287-308.

GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B.; YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 38, n. 4, p. 915-940, winter 2001.

GUSKEY, T. R. Faz a diferença? Avaliando a formação continuada. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, n. 2023, p. e10106, mar. 2023.

HATTIE, J. **Visible learning:** a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxford: Routledge, 2009.

HIRSCH, E.; EMERICK, S.; CHURCH, K.; FULLER, E. **Teacher working conditions are student learning conditions:** a report on the 2006 North Carolina Teacher Working Conditions Survey. Carrboro: Center for Teacher Quality, 2007.

JOHNSON, S. M. **The workplace matters:** teacher quality, retention and effectiveness. Atlanta: National Education Association, 2006.

LEITHWOOD, K. **Teacher working conditions that matter:** evidence for change. Toronto: Elementary Teacher's Federation of Ontario, 2006.

LOPES, A. P.; PONTES, E. A. S. Síndrome de Burnout: um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 275-281, jul./dez. 2009.

LOSEKAN, I.; FRANZ, L. A. S.; PEREIRA, A. S.; BOLZAN, L. M. Condicionantes ergonômicos na organização do trabalho docente: uma revisão sistemática da literatura. **Exacta**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 747-762, jul./set. / 2022.

- MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, L. E. R.; TELES, N. C. G. **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 52). Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- MORICONI, G.; GIMENES, N.; LEME, L. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Ribeirão Preto: D³e, 2021. (Relatório de política educacional).
- MORICONI, G.; GIMENES, N.; PIMENTA, C.; ROCHA, A.; SANTOS, J.; LEME, L.; ALVES, T. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: estudos de caso em redes estaduais e municipais brasileiras. São Paulo: D³e, 2023. Relatório de Política Educacional.
- MORICONI, G.; GIMENES, N.; PRÍNCEPE, L. Organização e volume de trabalho de docentes dos anos finais do ensino fundamental no Brasil: evidências a partir do Censo da Educação Básica de 2013. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 504-514, set./dez. 2014.
- OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out./dez. 2020.
- OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. p. 1.
- OLIVEIRA, J. **Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar**: uma aplicação de estimadores de matching. 2010. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2010.
- RODRÍGUEZ-LOUREIRO, L. *et al.* Joint effect of paid working hours and multiple job holding on work absence due to health problems among basic education teachers in Brazil: the Educatel Study. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, p. e00081118, maio. 2019. Suplemento 1.
- TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. **Teacher professional learning and development**: Best Evidence Synthesis Iteration – BES1. Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.
- TRAVITZKI, R.; CÁSSIO, F. Tamanho das classes na rede estadual paulista: a gestão da rede à margem das desigualdades educacionais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, p. 159-183, jan./mar. 2017. Número especial.
- ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.