

Condiciones de trabajo de los profesores de las escuelas rurales del Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina, Bahía, Brasil

Elizeu Clementino de Souza ¹
Michael Daian Pacheco Ramos ²

Resumen

Teniendo en cuenta las transformaciones derivadas de las recientes reformas educativas y las políticas de globalización, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las condiciones de trabajo de los profesores de las escuelas públicas rurales de educación básica en el Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina, Bahía, Brasil. La investigación es cuantitativa. Se realizó una encuesta con el uso de un cuestionario a profesores de escuelas rurales de los nueve municipios que componen dicho territorio. El universo de la investigación estuvo conformado por 800 profesores; y la muestra, por 268. La técnica de análisis de datos es estadística y descriptiva, mediante el uso del *software* libre PSPP para la tabulación de los cuestionarios. Los datos apuntan a un contexto educativo impregnado de procesos de intensificación con: el aumento de nuevas funciones y responsabilidades; una sobrecarga de trabajo profesional en las actividades que se efectúan en la escuela y en el hogar; y la ampliación del número de clases, lo cual, en consecuencia, incrementa la cantidad de interacciones con los alumnos. Este conjunto de situaciones implica una actividad docente cada vez más intensa y precaria, especialmente en los contextos rurales.

Palabras clave: condiciones de trabajo, horario de trabajo, profesor, escuela rural



¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil.
esclementino@uol.com.br

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil.

Recibido: 30/07/2021
Revisado: 22/08/2021
Aprobado: 10/11/2021
Publicado: 18/02/2022

Para citar este artículo: Souza, E., & Pacheco, M. (2022). Condiciones de trabajo de los profesores de las escuelas rurales del Territorio de Identidad. *Praxis & Saber*, 13(33), e13139. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13139>

Working conditions for rural schoolteachers in the Piemonte da Diamantina Identity Territory, Bahia, Brazil

Abstract

Considering the transformations arising from recent educational reforms and globalization policies, this article aims to reflect on the working conditions of teachers at rural public schools of basic education in the Piemonte da Diamantina Identity Territory, Bahia, Brazil. This research is quantitative. A survey was carried out using a questionnaire for rural schoolteachers in the nine municipalities that integrate such territory. The research universe consisted of 800 teachers, and the sample consisted of 268. The technique for data analysis is statistical and descriptive, using the free software PSPP for the tabulation of the questionnaires. The data suggest an educational context permeated by intensification processes with: the increase of new functions and responsibilities; an overload of professional work in activities carried out at school and at home; and an increment in the number of classes, increasing consequently the amount of interaction with students. This set of situations is resulting in increasingly intensified and precarious teaching activities, especially in rural contexts.

Keywords: working conditions, working hours, teacher, rural school

Condições de trabalho dos professores nas escolas rurais do Território de Identidade Piemonte da Diamantina, Bahia, Brasil

Resumo

Considerando as transformações oriundas das recentes reformas educacionais e as políticas de globalização, este artigo visa a refletir sobre as condições de trabalho dos professores de escolas públicas rurais da educação básica do Território de Identidade Piemonte da Diamantina, Bahia, Brasil. A pesquisa é quantitativa. Um survey foi conduzido aplicando um questionário para docentes de escolas rurais dos nove municípios que constituem esse território. O universo da pesquisa foi constituído de 800 professores; e a amostra, de 268. A técnica de análise é estatística e descritiva, através da utilização do software gratuito PSPP para a tabulação dos questionários. Os dados apontam para um contexto educacional permeado de processos de intensificação com: o aumento de novas funções e responsabilidades; uma sobrecarga de trabalho profissional em atividades realizadas na escola e em casa; e um aumento no número de turmas, conseqüentemente elevando a quantidade de interação com os estudantes. Esse conjunto de situações reverberam em atividades docentes cada vez mais intensificadas e precarizadas, sobretudo em contextos rurais.

Palavras-chave: condições de trabalho, horas de trabalho, professor, escola rural

La actividad profesional del profesor está constituida de manera importante por las condiciones de producción de su trabajo. En los últimos años, ha habido un aumento en la producción del conocimiento sobre este tema (Pereira Junior & Vieira, 2018). Sin embargo, las condiciones de trabajo de los profesores, como factor determinante para la calidad del proceso educativo, han sido descuidadas especialmente por las políticas educativas (Hypólito, 2012).

Numerosos aspectos engloban las condiciones de trabajo en las escuelas e influyen en el trabajo de los profesores, a saber: formación, trayectoria profesional, formas de contratación, carga de trabajo, características de los grupos escolares, cantidad de clases, condiciones físicas y materiales de trabajo, entre otros.

Asumimos el concepto de *condiciones de trabajo* a partir de los estudios de Assunção (2003, 2010) y de Oliveira y Assunção (2010), identificadas como: recursos humanos —todos los profesionales de la educación en la escuela—, recursos físicos y materiales —equipamiento, edificios, material didáctico—, recursos financieros —caja escolar y otros recursos financieros administrados por la escuela— y relaciones de empleo —contrato de trabajo, jornada, salario, formación continua—.

Actualmente, es necesario el desarrollo de investigaciones sobre el trabajo docente en educación básica, al tener en la mira la reconfiguración y la intensificación de y en la dinámica de trabajo de los profesores. Como se desprende del análisis de Oliveira (2004), las transformaciones en educación pública se dan como resultado de nuevos avances tecnológicos, de modificaciones en el plano económico y de cambios en el plano productivo y laboral.

Oliveira (2004) señala que, con la reestructuración productiva de la década de los noventa, surgieron nuevas demandas de escolarización en relación con sus objetivos, expresadas en modificaciones de las formas de gestión y de organización del trabajo escolar.

Originados en las reformas educativas, tales cambios han resultado en la intensificación del trabajo docente, en la ampliación de su radio de acción y, en consecuencia, en mayores desgastes por parte de este grupo de trabajadores.

Hypólito (2012) contribuye a la discusión cuando llama la atención sobre los principales elementos que modifican el trabajo docente, a saber:

Se han producido modificaciones en el trabajo docente con: (a) la ampliación de tareas, de nuevas funciones y de responsabilidades docentes; (b) ha habido ampliación de la jornada de trabajo real sin el reconocimiento formal y sin la debida retribución; (c) se puede identificar el aumento en la intensificación y de la autointensificación del trabajo docente; (d) se puede identificar la emergencia de una nueva división técnica del trabajo en la escuela, con nuevas funciones y personajes docentes. (p. 220)

Ha habido un avance en los estudios sobre las condiciones de trabajo en la educación básica. Sin embargo, queda mucho por desarrollar para construir un panorama más heterogéneo de la composición de las desigualdades educativas, tan perceptibles en Brasil. Los elementos como la localización geográfica, el tamaño de la escuela, las etapas y la modalidad de enseñanza, entre otros, varían considerablemente de región a región. Por ello, estas observaciones son fundamentales cuando se trata de educación en escuelas rurales.

En este sentido, Souza y Sousa (2015) reflexionan sobre las condiciones de trabajo de profesores de grupos multigrados en el contexto rural del Territorio del Bajo Sur de Bahía. Adoptaron la investigación autobiográfica con el objetivo de aprehender los modos propios como estos profesionales llevan a cabo su vida cotidiana. Los autores muestran señales de precarización en las condiciones de trabajo docente en el ámbito de las escuelas rurales multigrado y desvelan, aún más, problemas concretos de las escuelas causados por tal situación. Por otro lado, también advierten formas de superación del profesorado en el desempeño de la labor docente, ante las adversidades vividas en la vida cotidiana profesional y escolar.

El aumento del número de grupos, la cantidad de horas trabajadas en la escuela y en casa y el gran número de alumnos matriculados por grupo escolar son aspectos importantes, ya que repercuten en las condiciones de trabajo de los profesores (Bitencourt & Zart, 2017; Medeiros & Cruz, 2019; Oliveira & Vieira, 2012; Ramos, 2020; Souza & Sousa, 2015)

Así pues, este artículo expone reflexiones para analizar las condiciones de trabajo docente, a través de una investigación empírica con docentes de escuelas públicas rurales de educación básica en el Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina (TIPD)¹, en Bahía.

El objetivo del presente texto es discutir, con base en los datos de la investigación, cómo algunas determinaciones en el ámbito de las políticas educacionales de un país pueden interferir directamente en las condiciones de trabajo de profesores de escuelas rurales, especialmente en la distribución de la cantidad de horas dedicadas a las diversas actividades de docencia, la cantidad de grupos escolares y la media de alumnos.

Metodología

La investigación se desarrolló a partir de un estudio cuantitativo, con base en una encuesta (Babbie, 1999) a docentes de escuelas públicas municipales de contextos rurales del TIPD. El *corpus* de la investigación incluyó nueve municipios que constituyen el territorio del Estado de Bahía, los cuales en total congregan cerca de 270 000 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística, 2017). Los municipios son: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Orolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas y Várzea Nova.

El método de investigación de encuesta se asemeja al censo, pero se distingue de este por la característica de muestreo. Es decir, “las conclusiones descriptivas y explicativas obtenidas por el análisis son, entonces, generalizadas para la población de la cual la muestra fue seleccionada” (Babbie, 1999, p. 77). Por lo tanto, optamos por una encuesta interseccional de carácter descriptivo.

El universo de la investigación fue constituido por 800 docentes distribuidos en 139 unidades educativas rurales de la red pública del TIPD. Las unidades educativas están vinculadas a las

1 La noción de *Territorio de Identidad* se ha configurado como una política de gestión del Gobierno del Estado de Bahía, con el objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir de la realidad local, para posibilitar el desarrollo equilibrado y sustentable entre las regiones. Esa división está amparada a través del Decreto 12 354 del 25 de agosto de 2010 (Estado de Bahía, 2010), al reconocer y definir la existencia de 27 territorios de identidad en el Estado de Bahía, constituidos a partir de la especificidad de cada mesorregión. El territorio es concebido como un espacio físico, geográficamente definido, generalmente continuo, caracterizado por criterios multidimensionales, tales como el ambiente, la economía, la sociedad, la cultura, la política y las instituciones, y una población con grupos sociales relativamente distintos, que se relacionan interna y externamente por medio de procesos específicos, donde se puede distinguir uno o más elementos que indican identidad, cohesión social, cultural y territorial (Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia, 2016). El TIPD forma parte de uno de esos 27 territorios.

dependencias administrativas municipales y ofertan dos etapas de educación básica —educación infantil y enseñanza fundamental—.

Debido a la imposibilidad de hacer entrevistas con todos los profesores de escuelas rurales del TIPD, fue necesario definir una estrategia para que, a partir de una cantidad menor de individuos entrevistados, los resultados pudiesen ser extendidos a toda la población. Desde tal óptica, Duarte *et al.* (2012) dicen que “es precisamente esta capacidad de generalización de los resultados lo que determina el éxito o no de un procedimiento de muestreo” (p. 231).

Con base en ello, utilizamos la técnica del muestreo del tipo probabilístico y representativo de la población. El método del muestreo probabilístico es aquel cuyo procedimiento de selección de los elementos —o grupos de elementos de una población— asigna a cada elemento de la población una probabilidad en la muestra, calculable y diferente de cero (Bolfarine & Bussab, 2000). La muestra representativa de la población (tabla 1) es aquella cuyos resultados deben ser posibles de generalización para el universo de análisis.

Tabla 1

Distribución de la muestra de unidades educativas y docentes del TIPD

Municipios	Muestra de unidades educativas	Muestra de docentes	Comunidad/pueblos visitados
Caém	4	24	Gonçalo
Jacobina	6	44	Cachoeira Grande, Paraíso, Junco, Lages do Batata
Miguel Calmon	6	25	Macaúbas, Lagoa Grande, Cabral, Laranjeiras, Água Branca, Itapura
Mirangaba	6	28	Coqueiro, Santa Cruz, Fazenda Palmeira, Mangabeira, Hidrolina, Parazinho
Ourolândia	6	39	Alazão, Alagadiço, Casa Nova, Baixa de José Felix, Aurora, Barragem
Saúde	4	20	Fazendo Quebra Côco, Fazenda Riacho
Serrolândia	4	27	Salamin, Algodão, Maracujá, Assentamento Caiçara, Novolândia
Umburanas	4	37	Barriguda do Aníbal, Lagoa do Angico, Bom gosto
Várzea nova	4	24	Salinas, Tábua, Santo Antônio
Total	48	268	36 comunidades o poblados

Nota. Tomado de Ramos (2020, p. 44).

Se sabe que el tamaño de la muestra representaba algunas discusiones sobre la capacidad de generalización de los resultados para el universo considerado. En la estadística, dos medidas son utilizadas para verificar la precisión de los datos de la muestra: el margen de error y el nivel de confianza. Derivado de lo anterior, al considerar una tasa de error muestral de 5 % y un nivel de confianza de 95 %, la muestra mínima fue de 260 docentes.

La investigación consistió en la aplicación directa del cuestionario estructurado —de

preguntas cerradas y abiertas— en la propia unidad educativa en la que el profesional está registrado.

El cuestionario utilizado para la recolección de datos fue adaptado a partir del cuestionario utilizado por el Grupo de Estudios sobre Política Educacional e Trabalho Docente-Gestrado en la realización de la encuesta en 2010 sobre las condiciones de trabajo de los profesores de contextos urbanos de educación básica (Oliveira & Vieira, 2012). Tal instrumento tenía 84 preguntas.

Para analizar los datos recolectados en el cuestionario aplicado a los docentes del TIPD, se utilizaron un análisis estadístico y descriptivo (Bogdan & Biklen, 1994) y el software gratuito PSPP².

En lo que compete a los aspectos éticos, los docentes que participaron de esta investigación fueron informados sobre los procedimientos éticos y firmaron el *Termo de Consentimento Livre Esclarecido* —consentimiento informado—.

Condiciones de trabajo y actividades de docencia en contextos rurales en el TIPD

En este apartado se analizan las respuestas de los profesores acerca de la percepción sobre las actividades docentes y las condiciones de trabajo en las unidades educativas en las que trabajan. Especialmente, el enfoque estuvo en la distribución de la cantidad de horas dedicadas a las diversas actividades de docencia, la cantidad de grupos y la media de alumnos.

En la unidad educativa en la que se hizo la entrevista, los docentes que poseían una carga horaria semanal de veinte horas afirman que diecisiete horas son utilizadas en la interacción con los educandos. Por otro lado, aquellos con cuarenta horas de trabajo afirman utilizar treinta y tres en contacto directo con los estudiantes.

Los múltiples vínculos de los docentes son una situación recurrente, lo cual precariza aún más su situación profesional, con impactos incluso en su salud (Oliveira & Vieira, 2012). De esta forma, es relevante observar también una carga horaria del docente en otra escuela a la que esté vinculado.

Así, al analizar la carga horaria del docente en otra escuela, se evidencia que, tanto para los docentes de veinte horas —dieciocho de actividades en interacción con los educandos— como para los de cuarenta horas —treinta y cuatro de actividad en interacción con los educandos—, hay un aumento en media de horas destinadas a interacción con los educandos (tabla 2).

A partir de los datos presentados, se ve un desajuste con respecto a la Ley 11 738 (Presidência da República, 2008), que instituyó la *base salarial profesional nacional* para los profesionales del magisterio público de educación básica. En el artículo 2, parágrafo 4, dice que, en la composición de la jornada de trabajo, deberá observarse el límite máximo de dos tercios de carga horaria para el desempeño de las actividades de interacción con los educandos. En los datos recolectados, el límite máximo está extralimitado tanto para los docentes con jornada de trabajo de veinte horas, como para aquellos de cuarenta.

2 El PSPP es un *software* libre para el análisis de datos, como alternativa para el IBM SPSS, que posee alto valor de adquisición y de licencia de uso. El *software* puede ser bajado libremente de forma gratuita en varios sitios de internet.

Tabla 2

Distribución de cantidad de horas dedicadas a las actividades de docencia en la unidad educativa y en otra unidad educativa TIPD

	En la escuela		En otra escuela	
	20 h	40 h	20 h	40 h
Media del tiempo de trabajo semanal en actividades de interacción con los educandos	17 h	33 h	18 h	34 h
Media del tiempo de trabajo semanal sin interacción con los educandos en la unidad educativa	3 h	7 h	5 h	12 h
Media del tiempo de trabajo semanal sin interacción con los educandos en casa	6 h	9 h	7 h	11 h

Nota. Tomado de Ramos (2020, p. 233).

Al verificar el tiempo de trabajo semanal sin interacción con los educandos en la unidad educativa, fue posible identificar que los docentes de veinte horas suelen utilizar tres horas sin interacción con los estudiantes, mientras que los docentes de cuarenta horas usan siete. Se verificó también que para ese mismo ítem las medias de tiempo de trabajo en otra escuela son mayores, tanto para los profesores con veinte horas —cinco sin interacción— como para aquellos de cuarenta horas —doce sin interacción—.

Otro elemento medido entre los docentes investigados fue el tiempo de trabajo semanal sin la interacción con los educandos en casa. Sobre este tema, los profesores de veinte horas por semana afirman que emplean seis horas de trabajo en casa. Por su parte, los profesores de cuarenta horas expresan que destinan nueve horas de trabajo en sus residencias. Del mismo modo, se ve que las medias para este ítem son mayores cuando se observa el vínculo con la otra escuela. Los profesores de veinte horas afirman utilizar siete horas de trabajo semanales en casa. Por su parte, los docentes de cuarenta horas ocupan once.

Frente a los datos de la tabla 2, en relación con la carga horaria de los docentes, es posible afirmar que, a medida que aumenta su jornada de trabajo y/o se amplía su vínculo con otras escuelas, se está ampliando la cantidad de horas de trabajo —en la escuela y en su casa—, lo que implica una mayor intensificación del trabajo docente.

En su conjunto, los datos confirman la existencia de una relación de intensificación del trabajo de los profesores en la medida que se aumenta la cantidad de escuelas, turnos y/o jornadas de trabajo (Oliveira & Vieira, 2012).

Los datos de esta investigación coinciden con los resultados de Oliveira y Vieira (2012), que afirman que una proporción amplia de profesores, cerca del 71 %, siempre —o frecuentemente— llevan actividades de su trabajo para hacerlas en casa. Las autoras también advierten que esos profesores dedican una media de siete horas para confeccionar estas actividades.

Souza y Sousa (2015) afirman que las profesoras de grupos multigrados, con carga horaria de cuarenta horas, ocupan una media de doce horas en actividades docentes fuera del establecimiento educativo. En su conjunto, tales afirmaciones concuerdan con los datos recogidos en esta investigación.

En el contexto educativo de las escuelas rurales, se ve mayor intensificación del trabajo, dado que gran parte de los educadores no poseen residencias fijas en las comunidades en las que trabajan, pues pasan una semana trabajando en las escuelas y regresan a sus residencias tan solo los fines de semana. Este hecho perjudica significativamente las condiciones de trabajo de los profesores. Cuando los docentes retornan a sus casas, asumen tareas de organización de sus residencias acumuladas con las actividades de la escuela (Bittencourt & Zart, 2017).

Por lo tanto, los datos analizados confirman que el trabajo se ha apoderado del ambiente familiar de los profesores al ocupar cada vez más su tiempo con actividades profesionales. Lamentablemente, esta es una tendencia internacional, tal y como lo subraya el informe de investigación internacional del *Programme for International Student Assessment-PISA* (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019a).

Para comprender mejor cómo se da la distribución de las horas dedicadas al trabajo docente, la tabla 3 muestra específicamente la cantidad de horas destinadas para diferentes actividades de los profesores.

Tabla 3

Media de cantidad de horas relacionadas con actividades desarrolladas por los profesores en la última semana escolar completa en el TIPD

	Media de horas
Planeación individual en la escuela	4,87
Planeación individual fuera de la escuela	5,57
Trabajo en equipo y discusión con los colegas	2,79
Evaluación de los estudiantes	5,62
Participación en la gestión escolar	2,20
Trabajo administrativo	2,14
Comunicación con los familiares	1,73
Participación extracurricular	1,86

Nota. Tomado de Ramos (2020, p. 236).

A su vez, se constata que la evaluación de los estudiantes es aquella actividad en la que los profesores ocupan mayor cantidad de tiempo —5,62 horas—, seguidas de la planeación individual fuera de la escuela —5,57 horas— y de la planeación individual en la escuela —4,87 horas—.

La comunicación con los familiares fue la actividad con menor cantidad de horas dedicadas semanalmente por parte de los profesores entrevistados —1,73 horas—. Los profesores afirmaron que en promedio utilizan: 2,79 horas en las actividades de trabajo en equipo y discusión con sus colegas; 2,20 horas en la participación en la gestión escolar; y 2,14 horas en el trabajo administrativo.

Los datos de la tabla 3 refuerzan la tendencia de ampliación e intensificación del trabajo docente, dado que cada vez más los profesores necesitan dedicar tiempo de trabajo para actividades de gestión y trabajos administrativos.

Medeiros y Cruz (2017), al analizar la jornada de trabajo de profesores del Distrito Federal y al buscar plantear discusiones sobre las condiciones de trabajo y la valorización docente,

llaman la atención sobre la gran demanda de horas de actividad en el proceso de organización de la enseñanza, dado que toda clase impartida por los profesores presupone una organización del trabajo previo de planeación y preparación de materiales, así como de actividad posterior de acompañamiento y evaluación.

Souza y Sousa (2015), al analizar las condiciones de trabajo de profesores de escuelas rurales del Territorio del Bajo Sur de Bahía, a través de la narrativa de una docente, revelan cómo se ha ido produciendo la sobrecarga de trabajo en la vida de los docentes:

Carolina tiene claridad sobre la sobrecarga de trabajo, ampliada en las últimas décadas, con los avances y “los nuevos métodos de enseñanza, las prácticas pedagógicas”. “Entonces, lamentablemente, tenemos que perder más de nuestro tiempo, yo siempre digo así: *yo no trabajo 40 horas semanales, trabajo 24 horas por día*, porque ya no dormimos, principalmente para los que trabajan en la zona rural, la gente aún no duerme y ya tiene que estar, levantarse muy temprano”. (p. 125)

Es importante notar que esa sobrecarga y la intensificación del trabajo docente acarrea la falta de tiempo para diferentes actividades, como lo subraya Apple (1999):

La intensificación constituye una de las formas de corrosión más tangibles de las condiciones del trabajo de los profesores. Existen muchos síntomas, desde los más insignificantes hasta los más complejos —desde no tener algo de tiempo, ni siquiera para ir al baño, tomar una taza de café, descansar, y hasta tener una ausencia total de tiempo para mantenerse informado de su área—. (p. 119)

Según Arroyo (2011), la relación entre las condiciones de trabajo y la valorización humana presenta un problema en la ausencia de condiciones materiales, con bajos salarios. Al enseñar en ese escenario, nos deshumanizamos todos. No solo se vuelve difícil enseñar y aprender los contenidos; es imposible enseñar y aprender a ser persona.

Otro punto que requiere atención especial es la profunda relación entre los procesos de sobrecarga, de intensificación y de precarización del trabajo con el malestar docente, aspecto que es bastante observado en los estudios de Araújo y Mourão (2021), de Paula y Lima (2020) y de Penteado y Souza (2019).

Al mirar la cantidad de grupos escolares en los que cada docente actúa, se identifica que cerca de la mitad —49,8 %— de los profesores que forman parte en grupos seriados poseen tan solo un grupo; seguidos del 26,6 % que afirma tener de tres a cinco grupos. Tan solo 2,9 % de esos profesores afirmaron mantener más de diez grupos (figura 1).

Por otro lado, el 75 % de los docentes que principalmente trabajan en grupos multigrados tiene un grupo; seguido del 18,9 %, con dos grupos; y del 5,4 %, con de tres a cinco grupos.

Los datos de la figura 1 revelan un escenario típico para los docentes que participan en escuelas rurales, donde de manera predominante asumen tan solo un grupo multigrado, tal y como se evidencia en los estudios de Souza *et al.* (2017) y de Hage (2014).

Al avanzar en el análisis de la distribución de los docentes por etapa de educación básica, predomina entre aquellos que participan en educación infantil la obtención de un grupo, bien sea para los profesores de grupos seriados —82,2 %— o para aquellos de grupos multigrado

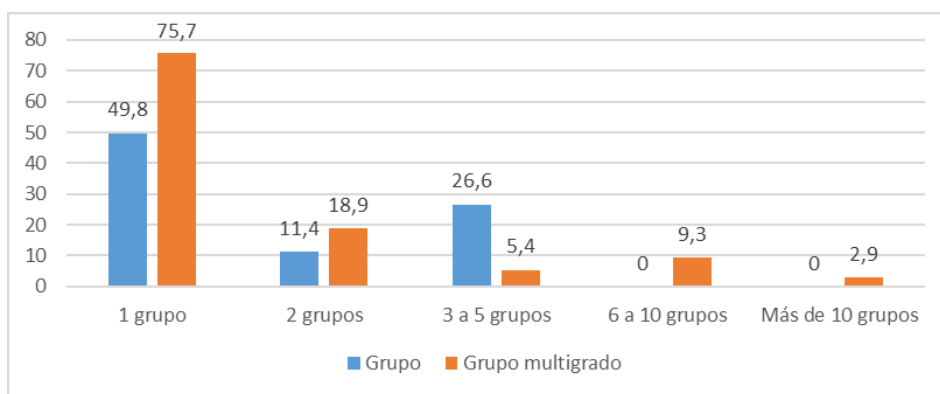
—81,3 %—. La diferencia más significativa se da en el porcentaje de profesores que tienen entre tres y cinco grupos, dado que entre los docentes que trabajan en grupos seriados apenas el 2,7 % confirma la respuesta, a diferencia del 6,3 % de los entrevistados de dos grupos multigrado (tabla 4).

Los docentes de los años iniciales de enseñanza fundamental en su mayoría cuentan con un grupo: el 64,3 % de los profesores de grupos seriados y el 79,6 % de los profesores de grupos multigrados.

Por otro lado, la mayoría de los profesores de los años finales de enseñanza fundamental afirma tener entre tres y cinco grupos: el 66 % de los docentes de grupos multigrado y el 58,7 % de grupos seriados.

Figura 1

Distribución del porcentaje de docentes en relación con la cantidad de grupos seriados y multigrado en el TIPD



Nota. Tomado de Ramos (2020, p. 237).

Tabla 4

Distribución de porcentaje de docentes en relación con la cantidad de grupos seriados y multigrado y la etapa de escolar en el TIPD

		Educación Infantil		Enseñanza Fundamental	
				Años iniciales	Años finales
Docentes de grupos seriados	Un grupo	82,2%	64,3%	12,5%	
	Dos grupos	15,1%	17,3%	1,9%	
	De 3 a 5 grupos	2,7%	14,3%	58,7%	
	De 6 a 10 grupos	-	2%	20,2%	
	Más de 10 grupos	-	2%	6,7%	
Docentes de grupos multigrado	Un grupo	81,3%	79,6%	11%	
	Dos grupos	12,5%	19,2%	13%	
	De 3 a 5 grupos	6,3%	3,8%	66%	
	De 6 a 10 grupos	-	-	-	
	Más de 10 grupos	-	-	-	

Nota. Tomado de Ramos (2020, p. 238).

Sobre el asunto, se destaca el estudio de Franco *et al.* (2017), que analiza el proceso de elección de grupos y la distribución de carga horaria de los profesores de la red pública de enseñanza del Distrito Federal. Los autores señalan que la forma en que se conduce el proceso conlleva competencia entre los pares, valorización y desvalorización, placer y sufrimiento o individualismo y compañerismo. Situaciones como esas potencian aún más los conflictos entre los colegas de trabajo y provocan procesos de precarización de la profesión.

En cuanto al grupo de alumnos por grupo, se ve que la media de estudiantes de docentes que trabajan en grupos seriados es de veintiún estudiantes. Por otro lado, los docentes que trabajan en grupos multigrados tienen una media de catorce estudiantes por grupo, tal y como se expresa en la tabla 5.

Tabla 5

Distribución de la media de alumnos por tipo de grupo en el TIPD

	Docentes de grupos seriados	Docentes de grupos multigrados
Media de alumnos por clase	21	14

Nota. Tomado de Ramos (2020, p. 239).

El Instituto Nacional de Investigaciones Educativas Anísio Teixeira ofrece un indicador educativo que posibilita rastrear la media de los alumnos por grupo en toda la educación básica. La tabla 6 detalla la media de alumnos en la educación infantil y en enseñanza fundamental de los municipios que constituyen el TIPD.

Las diferencias demarcan, una vez más, la variada disposición de la oferta de la educación básica en contextos rurales. O sea, no existe una oferta homogénea, similar y uniforme. Dentro de un mismo territorio hay una diversidad de disposiciones de educación que ocurre en contextos rurales (Hage, 2014; Souza *et al.*, 2017).

Por lo tanto, se ve que en el municipio de Saúde hay una media de once estudiantes en educación infantil y que en los municipios de Caém, Miguel Calmon, Mirangaba y Várzea Nova hay una media mayor de diecisiete estudiantes. De esta forma, el aumento medio de seis estudiantes por grupo en los municipios investigados, en su conjunto, repercute en la intensificación y en las condiciones de trabajo de los profesores.

Tabla 6

Media de alumnos por grupo de educación básica de escuelas rurales en el TIPD

	Educación Infantil	Enseñanza Fundamental
Caém	17,8	17,8
Jacobina	16,8	22,7
Miguel Calmon	17,9	19,2
Mirangaba	17,2	18,8
Ourolândia	13	17,8
Saúde	11,4	16,8
Serrolândia	13,8	17,6
Umburanas	16,3	17,8
Várzea Nova	17,8	16,5

Nota. Tomado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2019b).

Los promedios de los alumnos presentan variaciones al depender del municipio y de la etapa de educación básica. Hay una tendencia a que existan más alumnos por grupo en enseñanza fundamental que en educación infantil. De esa forma, los docentes que trabajan en etapas más avanzadas conducen a un número mayor de estudiantes, con la consecuente intensificación de su trabajo.

Esto coincide con los análisis indicados en el estudio de Piovezan y Dal Ri (2019), cuando afirman:

Por lo tanto, uno de los mayores problemas de la categoría docente en las últimas tres décadas es el exceso de trabajo y la falta de tiempo para dedicarse al mejoramiento en la profesión. El tiempo es escaso para el profesor que enseña en dos o tres escuelas, que tiene seis grupos, más de 200 alumnos y que trabaja en tres turnos diariamente. El periodo destinado al trabajo y el periodo que el profesor dedica a su vida privada se entrelazan de tal modo que el profesional trabaja durante el horario del almuerzo, la comida, en las madrugadas, días feriados y fines de semana. (p. 18)

Gomes *et al.* (2019) discuten las condiciones de trabajo, consideradas importantes para la valorización docente y para la satisfacción profesional de los profesores. Resaltan varios factores como la remuneración docente, el plan de carrera, la evaluación del desempeño, la infraestructura física y los materiales de los establecimientos de enseñanza. Indican que estos elementos son fundamentales en el proceso de valorización docente. Por otro lado, los autores alertan también que la precariedad de algunas cuestiones referentes a las condiciones de trabajo puede favorecer el abandono de la profesión, el malestar docente y, en especial, la sobrecarga de trabajo. A la vez, señalan la necesidad de políticas de mejora de las condiciones de trabajo y de cuidado de la salud de los profesores.

Los resultados presentados posibilitan comprender mejor el contexto de trabajo de los docentes y conocer las experiencias subjetivas de estos profesionales en ambientes de enseñanza. Además, el análisis permitió comprobar, de manera empírica, la intensificación del trabajo de los profesores rurales, establecido con base en conocimientos anteriores sobre el tema, en la literatura académica y en estudios exploratorios que permiten abordar la realidad investigada.

Consideraciones finales

El trabajo efectuado posibilitó observar con más rigor una parte de las condiciones del trabajo docente en Brasil, en particular en el TIPD, que necesita ser considerado en las políticas educativas, con el fin de brindar mejores condiciones laborales para los profesores que participan en escuelas rurales y de respetar los modos de vida y de producción que les son propios.

La desigualdad tan característica de la realidad brasileña se sustenta en la injusta distribución de la riqueza que resulta en las diferencias regionales, sobre todo en áreas rurales en sus más de cinco mil municipios. Esto se refleja directamente en la educación pública. Tales desigualdades impactan en condiciones de trabajo más precarias, principalmente, para la escolarización en espacios rurales.

Respecto a los datos sobre las actividades de docencia, este estudio señala un contexto específico como:

- Los profesores con contratos de veinte y cuarenta horas semanales trabajan una media de diecisiete y treinta y tres horas, respectivamente, lo que representa un valor mayor de carga horaria estipulada en la Ley 11 738 (Presidência da República, 2008).
- La mayoría de los profesores —de grupos seriados y multigrado— de educación infantil y años iniciales de enseñanza fundamental poseen un grupo y la mayoría de los docentes de los años finales de enseñanza fundamental tienen entre tres y cinco.
- En promedio, los profesores de grupos seriados tienen veintiún alumnos; y los de grupos multigrado, catorce.

Deseamos que estos resultados puedan contribuir en la formulación e implementación de las políticas públicas que puedan mejorar las condiciones de trabajo y de vida de los docentes y, en consecuencia, de la educación básica bahiana.

Consideramos para estudios futuros la adopción de métodos cualitativos, en particular las entrevistas narrativas, para intentar captar más elementos —no conseguidos en esta investigación— sobre los modos propios de desarrollo de la docencia en contextos rurales.

Referencias

- Apple, M. (1999). *Poder, significado e identidade: ensaios de estudos educacionais críticos*. Porto Editora.
- Araújo, J., & Mourão, A. (2021). O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. *Educação e Pesquisa*, (47), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226325>
- Arroyo, M. (2011). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Vozes.
- Assunção, A. (2003). Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. En D. Oliveira (Org.), *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 87-102). Autêntica.
- Assunção, A. (2010). Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. En M. Minayo, & J. Huets (Orgs.), *O campo da saúde do trabalhador no Brasil* (pp. 120-150). Fiocruz.
- Babbie, E. (1999). *Métodos de pesquisa de survey*. UFMG.
- Bitencourt, L., & Zart, L. (2017). Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 252-274. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolfarine, H., & Bussab, W. (2000). *Elementos de amostragem*. Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo.
- Duarte, A., Melo, S., Oliveira, D., & Vieira, L. (Eds.). (2012). *O Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais*. Fino Traço.

- Estado de Bahía. (2010, 25 de agosto). *Decreto n. 12.354. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências*. <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>
- Franco, M., Sousa, F., Medeiros, D., & Medeiros, J. (2019). O processo de escolha de turmas e distribuição de carga horária no Distrito Federal: fuga por melhores condições de trabalho? *Olhar de Professor*, 20(1), 148-158. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.20i1.0012>
- Gomes, V., Nunes, C., & Pádua, K. (2019). Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(255), 277-296. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>
- Hage, S. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1165-1182. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>
- Hypólito, A. (2012). Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. En D. Oliveira, & L. Vieira (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros* (pp. 211-229). Fino Traço.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Cidades*. <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019a). *Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar*. <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019b). *Indicadores educacionais*. https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf.
- Medeiros, D., & Cruz, S. (2019). A jornada de trabalho no Distrito Federal como elemento condicionante para valorização do trabalho docente. *Olhar de Professor*, 20(1), 65-74. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.20i1.0005>.
- Oliveira, D. & Assunção, A. (2010). Condições de trabalho docente. En D. Oliveira, A. Duarte, & L. Vieira (Orgs.), *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (pp. 1-4). UFMG, Faculdade de Educação.
- Oliveira, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1127-1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>.
- Oliveira, D., & Vieira, L. (2012). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Fino Traço.
- Paula de, W., & Lima, R. (2020). Docência na educação infantil: neoliberalismo, desumanização e adoecimento na república inacabada brasileira. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(1), 1-20. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00230>
- Penteadó, R., & Souza, S. (2019). Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor. De narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, 28(1), 135-153. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304>
- Pereira Junior, E. & Vieira, L. (2018). Condições de trabalho docente: a produção acadêmica brasileira da área da educação. *Revista Práxis Educacional*, 14(30), 247-270. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4370>

- Piovezan, P., & Dal Ri, N. (2019). Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. *Educação e Realidade*, 44(2), 1-21. <https://doi.org/10.1590/2175-623681355>
- Presidência da República. (2008, 16 de julio). *Lei n. 11.738. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm
- Ramos, M. (2020). *Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia* [Tesis doctoral, Universidade do Estado da Bahia]. Repositorio CDI UNEB. <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Michael-Daian-Pacheco-Ramos.pdf>
- Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. (2016). *Perfil Sintético: Território de Identidade Piemonte da Diamantina*. <http://www.sdr.ba.gov.br/arquivos/File/PerfilPiemontedaDiamantina.pdf>
- Souza de, E. C., & Sousa de, R. (2015). Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 380-408. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf>
- Souza de, E. C., Nunes, A., Pinho, A., Santos, F., Andrade, J., Meireles, M, Sousa, R., & Oliveira, R. (2017). *Multisseriação, Seriação e Trabalho Docente*. Edufba.