



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI  
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TARSILLA NOEMI BERTOLI ALEXANDRINO**

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA PROFESSORES QUE  
PARTICIPAM DE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

**ITAJAÍ  
2024**

**TARSILLA NOEMI BERTOLI ALEXANDRINO**

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA PROFESSORES QUE  
PARTICIPAM DE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vinculada à linha “Práticas Docentes e Formação Profissional” e ao grupo de pesquisa Educação e Trabalho, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Raitz.

**ITAJAÍ  
2024**

**TARSILLA NOEMI BERTOLI ALEXANDRINO**

**OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA PROFESSORES QUE  
PARTICIPAM DE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa:  
“Práticas Docentes e Formação Profissional”

Itajaí, 13 de novembro de 2024.

Profa. Dra. Verônica Gesser  
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Tânia Regina Raitz  
UNIVALI – Orientadora

Profa. Dra. Verônica Gesser  
UNIVALI

Profa. Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes  
Instituto Federal Catarinense - IFC

Profa. Dra. Paula Chies Schommer  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas oportunidades.

À minha mãe, pelo amor, educação, dedicação, cuidados, ensinamentos, valor ao trabalho e por me possibilitar concluir esta tese, cuidando da minha casa e do trabalho doméstico, sempre tão invisibilizado. Obrigada também por me apoiar em todas as empreitadas que inventei!

Ao meu Irmão Paulo, minha maior e mais feliz conexão com a infância e adolescência. E por ter sido meu “primeiro aluno” nas suas tarefas de casa.

Ao meu filho Guilherme, pelo ser humano incrível que é, empático, educado e que compreende as minhas ausências. Por cada caneca de café entregue enquanto eu lia/escrevia e pela torcida a cada passo que eu dava. Você é o resultado do melhor trabalho que tenho na vida!

Ao André, por acompanhar minha vida acadêmica, amparando-me nos processos e nas leituras e ensinando-me a pensar sociologicamente.

À Cacau, que chegou antes de eu me tornar mestre e que é um dos meus trabalhos favoritos da vida!

Às mulheres incríveis que encontrei no trabalho durante minha formação: Mara e Cristina, inspirações desde a graduação e que me acompanham até aqui; Léia e Mari, incansáveis nas minhas ausências este ano; Tayane e Cris, felizes encontros de 2024; Mari, Maria Alice, Jéssica, Graci, Paula e Bianca, parceiras que tanto apoiaram minha dedicação aos estudos.

À Capes e a todas as instituições de fomento à pesquisa no país que possibilitam que a ciência seja realizada e difundida.

À Univali, pela possibilidade de cursar um Doutorado pertinho de casa, segura, com 100% de bolsa desde a primeira mensalidade. Grata ao Jackson do PPGE, pela atenção e atendimento impecáveis, sempre.

À Professora Tânia, por sua luz, carinho, compreensão, amizade e ensinamentos. Confiou ao me aceitar como orientanda e me deixou livre para me constituir pesquisadora, podendo procurar seu amparo sempre que necessário. Não encontrei termo que defina a importância de sua orientação leve e segura para o processo de doutoramento. Gratidão é pouco!

Ao Grupo de Pesquisa “Educação e Trabalho”, em que esta pesquisa tantas vezes foi apresentada e discutida com os colegas e, a cada contribuição, se qualificava. Obrigada a cada um dos membros, sobretudo à Professora Ana Cláudia e Naiara, pelas contribuições dadas na minha vida profissional e acadêmica.

À minha turma de Doutorado, em especial os amigos Lucas e Pedro, por nossas fofquinhas; Karine, por tantas tardes de conversas que foram verdadeiras sessões de terapia; e Eliane e Iria, pelas trocas sobre doutorado e prefeitura.

E por fim, à Paula, Verônica e Sônia, mulheres incríveis que contribuíram com valiosas considerações e sugestões na banca de qualificação e de quem tive a oportunidade de ser aluna, inspirando ainda mais as reflexões sobre participação e sentidos do trabalho docente.

*Participar é, portanto, uma construção social que implica em lesões políticas e culturais.  
(Antônio Bosco de Lima, 2020)*

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido na Linha de Pesquisa “Práticas Docentes e Formação Profissional” e no Grupo de Pesquisa “Educação e Trabalho”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. A tese é de que os sentidos do trabalho docente são afetados quando professores da rede pública municipal participam de conselhos municipais de educação. O objetivo geral é analisar os sentidos do trabalho docente atribuídos por professores da rede pública municipal que afetam a participação em Conselhos Municipais de Educação. São objetivos específicos: 1) Examinar as condições laborais de professores da rede pública municipal que participam de CME; 2) Caracterizar o ingresso, a permanência e as perspectivas de participação de professores da rede pública municipal nos CME; e 3) interpretar os sentidos do trabalho docente atribuídos por professores da rede pública municipal que participam de CME. As categorias “sentidos do trabalho docente”, “participação” e “os conselhos municipais de educação no Brasil” foram subsidiadas teoricamente com autores das áreas da Educação (subárea “educação e trabalho”), Sociologia, Psicologia e Administração Pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem histórico-cultural. A geração de dados ocorreu por meio de análise documental dos decretos de nomeação dos conselheiros e entrevistas individuais com os sujeitos incluídos pelos critérios estabelecidos na pesquisa, entre outubro de 2023 e fevereiro de 2024. Foram realizadas 8 (oito) entrevistas que são apresentadas nos achados da pesquisa. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo a partir de Bardin (2016). Os resultados indicam a complexidade dos sentidos do trabalho docente em uma ambivalência de aspectos considerados positivos e negativos que se entrecruzam com a sobrecarga de atividades que a participação no conselho acarreta. Esta ambivalência evidencia o trabalho docente como fenômeno multifacetado, e os sentidos atribuídos pelos professores que participam de CMEs apontam para: a precarização da atuação dos Professores-Conselheiros por suas cargas horárias e condições de trabalho; a necessidade de sua capacitação para atuação nos conselhos; aproximação entre a elaboração da política pública educacional e sua execução, impregnando-a de sentido; falta de publicização dos atos dos conselhos que afeta a comunicação dos Professores-Conselheiros com seus pares; problematização sobre a feminização docente no magistério que impacta a participação nos conselhos e os torna espaços majoritariamente femininos; e participação com constante rotatividade de conselheiros.

**Palavras-chave:** sentidos do trabalho docente; participação; conselhos municipais de educação.

## ABSTRACT

This study was developed in the “Teaching Practices and Professional Training” research line and in the “Education and Work” research group of the Postgraduate Program in Education at Universidade do Vale do Itajaí. The thesis is that the meanings of teaching work are affected when teachers from the municipal public school system participate in municipal education councils. The general objective is to analyze the meanings of teaching work, attributed by teachers from the municipal public school system, which affect their participation in municipal education councils. The specific objectives are: 1) To examine the working conditions of teachers from the municipal public school system who participate in MEC (municipal education councils); 2) To characterize the entry, permanence and perspectives of participation of teachers from the municipal public school system in MEC; and 3) To interpret the meanings of teaching work attributed by teachers from the municipal public school system who participate in MEC. The categories “meanings of teaching work” and “participation and municipal education councils in Brazil” were given theoretical support with authors from the areas of Education (“education and work” sub-area), Sociology, Psychology, and Public Administration. This is a qualitative study with a historical-cultural approach. Data was generated through documentary analysis of the decrees appointing councilors and individual interviews with the subjects included in the criteria established in the research, between October 2023 and February 2024. Eight interviews were conducted and are presented in the research findings. For data analysis, content analysis was used based on Bardin (2016). The results indicate the complexity of the meanings of teaching work in an ambivalence of aspects, considered positive and negative, which intersect with the overload of activities that participation in the council entails. This ambivalence highlights teaching work as a multifaceted phenomenon, and the meanings attributed by teachers who participate in MECs point to: the precariousness of the work of teacher-advisors due to their workloads and working conditions; their need for training, in order to work on the councils; the approximation between the elaboration of public education policy and its implementation, imbuing it with meaning; the lack of publicity of the councils' actions, which affects the communication of teacher-advisors with their peers; the problematization of the feminization of teaching within the teaching profession, which impacts participation in the councils and makes them predominantly female spaces; and participation with constant councilor turnover.

**Keywords:** meanings of teaching work; participation; municipal education councils.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Fluxo da Pesquisa	15
Figura 2 - Fluxo da Revisão Sistemática de Teses e Dissertações sobre CMEs	21
Figura 3 - Ano de publicação das teses e dissertações sobre CMEs	25
Figura 4 - Local de publicação das teses e dissertações sobre CMEs	26
Figura 5 - Nuvem de palavras com teses e dissertações sobre CMEs	27
Figura 6 - Escada de participação cidadã	46
Figura 7 - Conselhos de Educação no Brasil	50
Figura 8 - Fluxo da Pesquisa	66
Figura 9 - Local de realização das entrevistas	68
Figura 10 - Mapeamento simbólico da localização dos municípios e sujeitos de pesquisa	70
Figura 11 - Perfil dos Professores-Conselheiros	71
Figura 12 - Principais ações dos professores-conselheiros	79
Figura 13 - Site do Conselho Municipal de Educação - Município 1	86
Figura 14 - Site do Conselho Municipal de Educação - Município 2	86
Figura 15 - Site do Conselho Municipal de Educação - Município 3	87

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos em que as teses e dissertações sobre CMEs foram realizadas	22
Tabela 2 - IES em que as teses e dissertações sobre CMEs foram desenvolvidas	23

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas das Revisões Sistemáticas	12
Quadro 2 - Quadro-resumo com artigos que apresentam fatores sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente	37
Quadro 3 Potencialidades, limites e saídas dos conselhos	56

## LISTA DE ABREVIATURAS

APP	Associação de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ComadBC	Conselho Municipal AntiDrogas de Balneário Camboriú
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prosuc	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
Prouni	Programa Universidade para Todos
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SME	Sistema Municipal de Ensino
UB	Universitat de Barcelona
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
Uniasselvi	Centro Universitário Leonardo Da Vinci
Univan	Centro Universitário Avantis
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1 Contextualizando o Problema de Pesquisa	1
1.2 Estrutura do Trabalho	11
<b>2 REVISANDO A LITERATURA NACIONAL</b>	<b>12</b>
2.1 Sentidos do Trabalho Docente na Literatura Cinzenta Nacional	14
2.2 Conselhos Municipais de Educação na Literatura Cinzenta Nacional	21
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>29</b>
3.1 O(s) Sentido(s) do Trabalho Docente	29
3.2 Participação e os Conselhos Municipais de Educação no Brasil	43
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>60</b>
4.1 Escolhas e Caminhos Metodológicos	60
4.2 Fluxo da Pesquisa	65
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA</b>	<b>70</b>
5.1 Quais são os conselhos e quem são os professores-conselheiros	70
5.2 Como foi o ingresso, como tem sido a permanência e quais as perspectivas de participação dos professores-conselheiros nos CME?	75
5.3 Interpretando o(s) sentido(s) do trabalho docente sob a ótica de professores que participam de CME	88
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>93</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Após ser aprovada no processo seletivo para o Doutorado em Educação, percebi o quanto a vida caminha e nos encaminha. Receber o aceite no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), com uma bolsa do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em fevereiro de 2022, causou em mim uma felicidade imensurável. Durante este período, precisei reestruturar diversos aspectos da minha vida, equilibrando as demandas de ser mulher, mãe, professora e pesquisadora.

A seguir apresento minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, contextualizando e justificando as motivações desta pesquisa.

## 1.1 Contextualizando o Problema de Pesquisa

Iniciei minha jornada educacional formal no ensino fundamental no Colégio da Divina Providência, em Curitiba, no Paraná, onde tive acesso a uma educação rigorosa que subsidiou meu apreço pelos estudos. Tive uma infância muito tranquila em casa e com os colegas de escola até a quinta série, que chamamos hoje de sexto ano. Em agosto de 1998, meus pais se divorciaram e viemos morar em Balneário Camboriú: minha mãe, eu e meu irmão mais novo.

Em Santa Catarina, precisamos nos adaptar a uma sequência de mudanças. Fui matriculada na Escola Estadual Presidente João Goulart, e meu irmão, ainda pequeno, ficava sob meus cuidados para que minha mãe, agora separada de meu pai, pudesse trabalhar para complementar a renda. Houve tempos em que passamos muitas dificuldades e minha mãe sempre enfatizava: “minha filha, case-se primeiro com seu trabalho, com a sua profissão... depois vem o restante”.

“Casar” com o trabalho foi uma ideia que se enraizou em mim. Aos 14 anos (em 2001), durante o ensino médio, fazia um estágio remunerado em um

atacado de bijuterias, onde percebi que não encontraria o “casamento” pretendido. Também passei por uma academia de ginástica, trabalhando como recepcionista. Aos 17 anos (em 2003), consegui minha primeira colocação profissional em uma escola de educação infantil. Para ser contratada, minha mãe precisou ir até lá para garantir que minha condição de menor de idade não acarretaria problemas trabalhistas para a empresa. Assim ocorreu, e foi uma oportunidade inesquecível, porém ao mesmo tempo inquietante, porque eu sentia que ali não era o meu lugar. Durante tal período (2003-2004), fui aprovada no vestibular para o curso de Direito na Univali, mas os custos das mensalidades estavam além de nossas possibilidades financeiras. Então, quando o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi lançado, candidatei-me a uma bolsa de estudos e consegui uma bolsa de 50% para o curso Normal Superior na Faculdade Avantis, no período noturno.

Os cursos de graduação tiveram início em 2004 e foram concluídos em 2013. Após concluir o Normal Superior (habilitação em Anos Iniciais) no Centro Universitário Avantis (UNIAVAN), então Faculdade Avantis, cursei a Complementação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) (habilitação em Educação Infantil) e Administração Pública<sup>1</sup> na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Finalizando os cursos de graduação, realizei algumas especializações: Psicopedagogia; Educação de Jovens e Adultos; Docência e Tutoria no Ensino Superior). Essa jornada proporcionou diferentes perspectivas sobre a educação, mas sempre mantive um olhar especial voltado para a escola pública e por tudo o que acontece dentro dela. Tanto que, ao completar 18 anos, comecei a lecionar na rede estadual de Santa Catarina para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, ministrando as disciplinas de Matemática e Arte, em um período que eram aceitos profissionais “não habilitados”.

Depois, trabalhei em instituições públicas e privadas, em diversas etapas e modalidades: na educação infantil, em pequenas escolas particulares; e nos

---

<sup>1</sup> Foi aqui que começou a paixão e a aproximação com exemplos práticos de participação cidadã. O mais marcante foi o do Orçamento Participativo de Porto Alegre (<https://prefeitura.poa.br/smgov/orcamento-participativo>), durante as aulas da Professora Paula Chies Schommer, quando eu me perguntava onde encontraria situações similares aplicadas à educação. A partir desse momento, meu interesse pela participação começou a crescer, mas, sobretudo, minha intenção de buscar exemplos na educação pública.

anos iniciais do ensino fundamental, na rede estadual de Santa Catarina. Atuei por uma década no ensino profissionalizante no curso Magistério, voltado para a formação de professores e, por um ano, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), lecionando para adolescentes em disciplinas do curso técnico em Administração em diferentes municípios como Balneário Camboriú, Itajaí, Penha e Piçarras. Também tive uma experiência na alfabetização de adultos no Serviço Social da Indústria (SESI), trabalhando com profissionais da construção civil, que foi uma das experiências mais significativas para mim, mostrando como adultos, mesmo enfrentando dificuldades para conciliar trabalho e estudo, buscam retomar a vida escolar para aprender a ler.

Neste período, também fui aprovada em concursos públicos de três redes municipais (Itajaí, Balneário Camboriú e Camboriú) e adquiri experiência no ensino superior privado, tanto na docência quanto na gestão. A educação e o trabalho foram e continuam sendo constantes em minha vida, lado a lado. Portanto, seguia estudando, trabalhando, lendo e refletindo. No início da carreira, tive contato com as histórias contadas por Mary Del Priore na organização do livro<sup>2</sup> História das Crianças no Brasil (Priore, 1991). Foi a primeira referência a me instigar a refletir sobre a relevância da educação como primeira etapa educativa formal que cuida e valoriza a infância, especialmente nos espaços públicos.

Ao mesmo tempo, compreendia a importância de me opor à educação bancária<sup>3</sup> mencionada por Freire (1996), problematizando e estimulando a criticidade e a curiosidade das crianças e adolescentes com quem tinha a oportunidade de estar. Isso sinalizou que a educação é uma escolha em minha vida, mas também nas vidas com as quais eu me deparo como professora. Por isso, amparo-me também nas perspectivas cidadãs e emancipatórias que se relacionam com a educação, em um processo que envolve preocupação com os estudantes para que vivam a cidadania e a carreguem consigo para a vida adulta,

---

<sup>2</sup> Que me foi apresentado pela Dra. Mara Regina Zluhan, com quem tive a primeira aula de história da educação brasileira e que me inspira até hoje em sua caminhada na educação, além de uma amiga muito especial.

<sup>3</sup> Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1987)

já que, na sala de aula, tenho a possibilidade de fazê-los vivenciar escolhas democráticas e compartilhadas em diversos momentos, tornando a docência instrumento que permite apresentar tais perspectivas aos estudantes.

Neste sentido, autores como Paro (2016), Bordignon (2009) e Gadotti (1994) foram me apresentando a possibilidade de efetivar a democracia nos atos pedagógicos, perspectiva que carrego e acredito sobre a emancipação cidadã e a formação para a autonomia. Em cada experiência profissional e reflexão eu mergulhava e ia aprendendo mais e mais. Até que senti a necessidade de ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, sonho antigo somado ao desejo de aperfeiçoamento<sup>4</sup>.

Em 2012, cursei duas disciplinas como aluna especial no Mestrado Acadêmico em Administração da UDESC em Florianópolis, Coprodução do Serviço Público e Políticas Públicas. A primeira disciplina foi ministrada pela professora que, em 2015, aceitaria me orientar no mestrado. Fui muito feliz durante todo o curso, com o processo, com as pessoas, com as aprendizagens... Entretanto, enfrentava uma luta semanal nos mais de 300 km que precisava percorrer dirigindo para ir e voltar às aulas, além de conciliar uma jornada de trabalho de mais de 50 horas semanais, entre sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, a coordenação de estágio no curso de Pedagogia e aulas ministradas na graduação.

A aprovação como aluna regular do programa ocorreu em 2015. Durante a graduação em Administração Pública, eu havia estudado a temática da participação, mas foi no mestrado que aprofundei as leituras e apliquei minha pesquisa no âmbito das Associações de Pais e Professores (APP) nos municípios de Camboriú, Balneário Camboriú e Itajaí. Neste estudo, ao aprofundar os marcos legais relativos à participação na educação pública nacional, ficou evidente a complexidade da implantação dos mecanismos de gestão democrática e, da mesma forma, as subjetividades envolvidas nos níveis de participação propostos, principalmente, por Arnstein (2002).

---

<sup>4</sup> Cursar um mestrado e um doutorado era um desejo, mesmo que eu não soubesse como tornar possível. E nesta tese, ratifico o amor pela educação pública, a gratidão pelas políticas de acesso às universidades privadas e comunitárias por meio de bolsas de estudo e as portas que me foram abertas por cada professor com que tive aulas, dicas, conversas...

As leituras que realizei no meu percurso formativo, as inseri em minha prática profissional quando analisava se os processos pelos quais eu passava eram participativos ou não, e como isso deixaria de ser teoria para se aplicar na prática. Por conta disso, o curso foi um divisor de águas na minha vida pessoal e profissional, no qual fui incorporando o que aprendia em minhas ações e refletindo sobre como era possível ser agente de mudança. Depois, precisei fazer algumas escolhas pessoais e profissionais importantes para conciliar o mestrado com o trabalho. A primeira delas foi a exoneração de um concurso público no município de Itajaí, pois ainda estava no cumprimento do estágio probatório e não havia alternativa de ajuste de horários para que eu pudesse comparecer às aulas em Florianópolis.

Como desistir do mestrado não era uma opção, não hesitei em assinar o termo de saída e correr em busca de outro trabalho que me permitisse estudar. Foi então que retornei ao Uniavan, na época Faculdade Avantis, onde pude trabalhar em horários alternados e conciliar os estudos. A partir daí, sucederam-se outras experiências, sendo uma das mais importantes para minha chegada a esta tese, a atuação no Conselho Municipal AntiDrogas de Balneário Camboriú (COMADBC), representando o Uniavan. Eu já havia estudado órgãos de participação durante a graduação e o mestrado, mas apenas como leitora. Esta oportunidade me aproximou da realidade profundamente. Até que em 2021 novas portas foram abertas.

Desde 2014 mantenho vínculo efetivo com a Prefeitura Municipal de Camboriú. Atuei como professora de anos iniciais e como diretora escolar. Em 2021 participei da eleição para o Conselho Municipal de Educação (CME) e, na oportunidade, candidatei-me e fui eleita para a presidência, onde permaneci até o início do doutorado, em março de 2022. Foi um período complexo para conciliar a vida particular, o trabalho docente e a atuação voluntária no conselho, que sempre exigiu muitas leituras, busca por leis e documentos oficiais, além do acompanhamento dos acontecimentos na educação do município. Este conjunto de atividades me fez refletir sobre a carga de trabalho que acomete professores quando se dedicam a ações como esta, despertando-me para questionamentos sobre como é possível participar e se envolver efetivamente com a “coisa

pública”, considerando que a sala de aula já demanda uma carga horária de trabalho exaustiva, fora atividades extras como planejamento e correções.

Ficava a pensar sobre como essas ações, por vezes, parecem desconsiderar a rotina de cada um. Foi conciliando a rotina doméstica (que no meu caso inclui a função de mãe e mantenedora do lar), o convívio familiar, a vida social, profissional e a atuação no conselho municipal de educação que eu me questionava se era possível “dar conta de tudo”. Tal questionamento me acompanhava e, quando conversava com outros conselheiros, percebia que esta sobrecarga afetava cada um de uma forma diferente.

Além da sobrecarga que mencionei, considero que participar de um conselho municipal de educação demanda muito estudo. Acredito que esses estudos modificam nossa forma de ver e fazer educação, pois, ao participarmos da elaboração, estruturação, implementação e análise das políticas públicas, passamos a ter novos pontos de vista a respeito do contexto educacional. Isso inclui desde questões cotidianas como o calendário letivo anual, por exemplo, até a discussão sobre políticas de abrangência municipal, como no caso de sugestões dos conselheiros em relação ao processo avaliativo de uma rede de ensino. Porém, para o profissional que está em sala de aula e não participa, chegam apenas as demandas pelo cumprimento das políticas, e muitas vezes ele se vê repleto de dúvidas que nem sempre são sanadas a contento por seus pares. Com sorte, é possível que algum profissional de sua unidade de ensino participe do Conselho Municipal de Educação, por exemplo, o que possibilitaria diálogos sobre como as ações são estudadas e implementadas. No entanto, via de regra, as políticas de âmbito municipal chegam às unidades de ensino como determinações, e poderiam ter uma implementação mais efetiva se houvesse mais envolvimento e participação no que tange à agenda<sup>5</sup> do CME, uma vez que os envolvidos estariam plenamente informados e conscientes acerca das discussões realizadas.

Também acredito que essa participação faz com que o professor encontre novos (ou diferentes) sentidos sobre seu trabalho, seja em relação à sua perspectiva funcional/profissional, à sua relação com os conhecimentos que vai

---

<sup>5</sup> Faço menção aqui ao Ciclo das Políticas Públicas de Howllet, Rameh e Perl (2013), que definem cinco etapas que podem ser aplicadas ao processo realizado pelos conselhos municipais: 1) montagem da agenda; 2) formulação; 3) tomada de decisão; 4) implementação; e 5) avaliação.

adquirindo, ou ainda pelo desejo de participar e representar uma classe, entre tantas outras possibilidades que podem estar envolvidas na atuação como conselheiro. Neste processo, é necessário refletir sobre como a atuação no conselho impacta o trabalho docente de professores, considerando que, ao participar desde a elaboração da política pública (no âmbito do conselho) até sua execução/avaliação (na sala de aula), existe um longo caminho que pode e deve ser acompanhado pelos professores-conselheiros para que se obtenha êxito em todos os processos.

Como professora, sempre questioneei o motivo de os grandes tomadores de decisão das políticas públicas educacionais não serem professores. Trago o trecho de Paulo Freire quando, na Pedagogia do Oprimido de 1987, pontuou que:

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante. É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.

É essencial que a participação seja assegurada, promovendo a integração entre o que o educador precisa e o que o político pode realizar. Com isso, evitamos o descolamento entre uma política pública e a realidade da sala de aula numa perspectiva *bottom-up*, também chamada de baixo para cima (Dias; Matos, 2012), em que as ações organizacionais são estruturadas de modo gradativo e as instituições promovem a participação partilhando o poder (Avritzer, 2008).

Quando a tomada de decisão inclui os sujeitos efetivamente envolvidos no processo, há aderência entre necessidades e a decisão tomada, além de adesão dos professores às medidas. Na esfera da rede pública municipal, os CMEs podem e devem ser espaços de diálogo, participação e definição de políticas públicas, o que precisa considerar e assegurar o ingresso e a permanência de professores para que as discussões sobre a educação sejam coerentes e atendam às necessidades dos envolvidos.

Diante deste panorama, tenho como tese que:

Os sentidos do trabalho docente são afetados quando professores da rede pública municipal participam de CME.

Isso porque, no âmbito municipal, os CMEs deliberam acerca de questões legais, teóricas e práticas que impactam diretamente o trabalho docente, como, por exemplo: o calendário letivo, a proposta curricular, documentos normativos, entre outros que norteiam as atividades das unidades escolares. Logo, a tese se fortalece porque defendo que os professores-conselheiros que participam das discussões e deliberações dos CMEs têm mais subsídios para refletir, dialogar, executar e acompanhar as ações decorrentes dos conselhos tanto individualmente como com seus pares, o que eu acredito que afeta significativamente os sentidos do trabalho docente.

Em sucessão à minha história, aos contextos pelos quais transitei e transito, assim como pelos eventos que justificam minha proximidade com esse tema, cheguei à pergunta de pesquisa do presente estudo:

Como os sentidos do trabalho docente são afetados por professores da rede pública municipal que participam de Conselhos Municipais de Educação?

Para que se responda a esta pergunta, tenho como objetivos geral e específicos, respectivamente:

Analisar os sentidos do trabalho docente atribuídos por professores da rede pública municipal que afetam a participação em Conselhos Municipais de Educação.

- 1) Examinar as condições laborais de professores da rede pública municipal que participam de Conselhos Municipais de Educação;
- 2) Caracterizar o ingresso, permanência e as perspectivas de participação de professores da rede pública municipal nos Conselhos Municipais de Educação;

3) Interpretar os sentidos do trabalho docente atribuídos por professores da rede pública municipal que participam de Conselhos Municipais de Educação.

A partir dos objetivos que fundamentam as ideias desta pesquisa, destaco a relevância teórica do estudo. Após uma revisão do estado atual do conhecimento, constata-se a ausência de estudos similares na literatura cinzenta<sup>6</sup> nacional e nos artigos científicos, o que evidencia uma lacuna conceitual e a necessidade de abordar teórico-empiricamente os sentidos do trabalho docente atribuídos por professores que participam de CME. A interconexão das categorias sentido do trabalho docente, conselhos municipais de educação e participação revela a importância de dialogar com professores-conselheiros e dar visibilidade às suas contribuições para orientar políticas públicas que promovam a participação de professores nos conselhos. Além disso, esta tese pode orientar estudos futuros que abordem temáticas similares.

Ratifico a relevância prática do presente estudo porque os sentidos do trabalho docente para professores que atuam como conselheiros são afetados por sua participação nos conselhos. Ato de reflexão e transformação, por meio do conhecimento sobre o funcionamento da política pública educacional, impactam nos conhecimentos que tais professores-conselheiros carregam da escola para o conselho e vice-versa. Ao analisar esse fenômeno, faz-se necessário refletir a respeito de questões subjacentes à participação nos CMEs, dialogando com os professores-conselheiros que poderão sinalizar aspectos que muitas vezes não ficam evidentes e raramente são debatidos nos trabalhos acadêmicos. Essas questões podem ser exploradas por formuladores de políticas, pesquisadores em educação e especialistas, a fim de promover a participação e reconhecer que os sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho docente são efetivamente afetados pela participação nos conselhos.

É importante destacar que os professores são o público-alvo das decisões tomadas nos CMEs. Desse modo, eles devem participar dos processos de reflexão, discussão, tomada de decisão, implementação e avaliação que ocorrem

---

<sup>6</sup> Aqui definida como teses e dissertações publicadas nos programas de pós-graduação brasileiros.

nos conselhos, pois estão diretamente envolvidos na implementação das medidas no dia a dia da sala de aula. Por meio da participação dos professores nos CMEs, portanto, acredito que seja possível estreitar os laços entre os espaços em que atuam os tomadores de decisão e os espaços nos quais as políticas públicas são implementadas, o que pode qualificar a oferta do serviço de educação, proporcionando aos professores mais conhecimento sobre como as políticas públicas são pensadas e realizadas. Ao vivenciar essas experiências que afetam o sentido do trabalho docente, ainda é possível que os professores oportunizem vivências semelhantes aos seus estudantes, já que, cientes da complexidade de ações envolvidas para a execução da política pública educacional, poderão compartilhar esses conhecimentos, enriquecendo o ensino e a aprendizagem.

## 1.2 Estrutura do Trabalho

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univali, pelo parecer identificado com número 6.318.337. A tese começa com esta introdução, em que compartilho minha trajetória, contextualizo os espaços pelos quais passei e sigo passando, os quais justificam e motivam tal investigação.

No segundo capítulo, abordo revisões sistemáticas da literatura nacional, com a síntese das pesquisas relevantes sobre sentidos do trabalho docente, participação e conselhos municipais de educação. Esta seção foi estruturada com os estudos mais pertinentes e próximos às temáticas mencionadas. No terceiro capítulo, está a fundamentação teórica.

No quarto capítulo, destaco o posicionamento epistemológico da pesquisa, sua natureza, contexto e os participantes envolvidos. Ademais, retrato as técnicas adotadas para análise e interpretação dos resultados.

No quinto capítulo, exponho a discussão e apresentação dos achados da pesquisa, utilizando dados coletados em oito entrevistas, que são confrontados com teorias e categorias de análise e configuram a conexão teórico-empírica da tese. Nesta seção, disserto acerca da composição dos CMEs dos três municípios investigados, assim como o perfil sociodemográfico e econômico dos entrevistados.

Na sequência, caracterizo as condições de ingresso e permanência de professores nos CMEs e, ao final, interpreto os sentidos do trabalho docente sob a ótica dos sujeitos de pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo, incluindo sínteses e sugestões para futuras pesquisas, seguidas pelas referências, apêndices e anexos.

## 2 REVISANDO A LITERATURA NACIONAL

Escrever uma tese de doutorado é um processo complexo e que demanda robustez, densidade teórica e amadurecimento. Para conduzir a pesquisa de campo e gerar dados, é preciso um profundo conhecimento dos elementos teóricos que vão subsidiar a análise dos achados da pesquisa. Para isso, a construção do estado do conhecimento percorre o estudo desde seu nascimento até seu encerramento, materializando-se nesta tese mediante a busca nas bases de dados que abrigam a produção científica nacional (Delfini, 2022) e que foi organizada com critérios replicáveis<sup>7</sup>.

Trata-se da consulta, sistematização e análise do que já está disponível no campo disciplinar de pesquisa, principalmente no país em que a pesquisa ocorre a fim de qualificar a tese (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Assim, discorro aqui sobre trabalhos a partir de um corpo específico de descritores alinhados à pesquisa, configurando a seção de revisões sistemáticas da literatura nacional.

Para isso, foram estabelecidas duas etapas para mapear as teses e dissertações relacionadas aos descritores. O Quadro 1 exhibe a sistematização das etapas que originaram as revisões sistemáticas:

Quadro 1 - Etapas das Revisões Sistemáticas

	Descritores aplicados	Base de dados	Natureza dos estudos pesquisados
Etapa 1 (2023)	<ul style="list-style-type: none"><li>● Sentido(s) do trabalho</li><li>● Sentido(s) do trabalho docente</li><li>● Professor(a)</li><li>● Professores(as)</li><li>● Docente(s)</li></ul>	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Teses e Dissertações
Etapa 2 (2024)	<ul style="list-style-type: none"><li>● Conselho Municipal de Educação</li><li>● Conselho(s) Municipal(is) de Educação</li></ul>	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Teses e Dissertações

Fonte: elaborado pela autora (2024)

<sup>7</sup> Revisões sistemáticas da literatura internacional não foram realizadas neste estudo, dada a amplitude de estudos nacionais aqui apresentados, entretanto, evidenciamos a presença de pesquisas como a de Blanch (2003), Marschall (2004), Roberts (2004), Vilas Boas e Morin (2015), cujas contribuições foram essenciais para a estruturação teórico-empírica desta tese.

Importa sinalizar que esta tese contempla temáticas e discussões que se conectam a diferentes campos de pesquisa e áreas de conhecimento e, conforme propõe Soares (2022), foi direcionada por um projeto de pesquisa que se baseou em fundamentos metodológicos. Dessa forma, entendo como necessário visitar e destacar os estudos sobre o tema, mostrando o que já foi produzido e identificando como esta tese pode contribuir acadêmica e teoricamente para o campo. Nesse percurso, também foram identificadas lacunas relativas ao objeto de estudo, que contribuíram para a estruturação desta pesquisa e para o fortalecimento da escolha do assunto, sobretudo quando se trata das teses e dissertações produzidas no Brasil.

Essas revisões sistemáticas apresentam teses e dissertações realizadas em Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* no Brasil. Vosgerau e Romanowski (2014) salientam que este tipo de pesquisa permite compreender como está o movimento da área em estudo, suas configurações, encaminhamentos teóricos e metodológicos, bem como a análise crítica que encaminha para eventuais tendências, recorrências e lacunas. Para isso, foram consideradas as temáticas relacionadas a esta investigação, com o objetivo de contextualizar as pesquisas e ratificar a inexistência de escopo coadunado com a ideia de que os sentidos do trabalho docente são afetados quando professores da rede pública municipal participam de CMEs.

## 2.1 Sentidos do Trabalho Docente na Literatura Cinzenta Nacional

A primeira etapa da pesquisa ocorreu em dois repositórios: no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>8</sup> e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>9</sup> (BDTD). Esta etapa da pesquisa foi publicada por Alexandrino e Raitz (2023).

Os primeiros procedimentos de busca envolveram a combinação de descritores com operadores *booleanos*, organização de fluxo, elaboração de planilhas e análise dos resultados considerando aspectos qualitativos dos estudos. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram aplicados os filtros “Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas” e “Área de Conhecimento: Educação” e na BDTD os filtros “Programas de Pós-Graduação em Educação” e “Área de Conhecimento: Educação. Deste movimento, emergiram 318 estudos.

Depois, foram aplicados 13 descritores combinados com operadores *booleanos*: “sentido do trabalho”, “sentidos do trabalho”, “sentido do trabalho docente”, “sentidos do trabalho docente”, “professor”, “professora”, “professores”, “professoras”, “docente”, “docentes”. Após a realização da tabulação das pesquisas e a identificação de 86 estudos duplicados, que foram removidos, permaneceram ainda 232 teses e dissertações que foram analisadas em seus títulos e resumos, bem como seus objetivos.

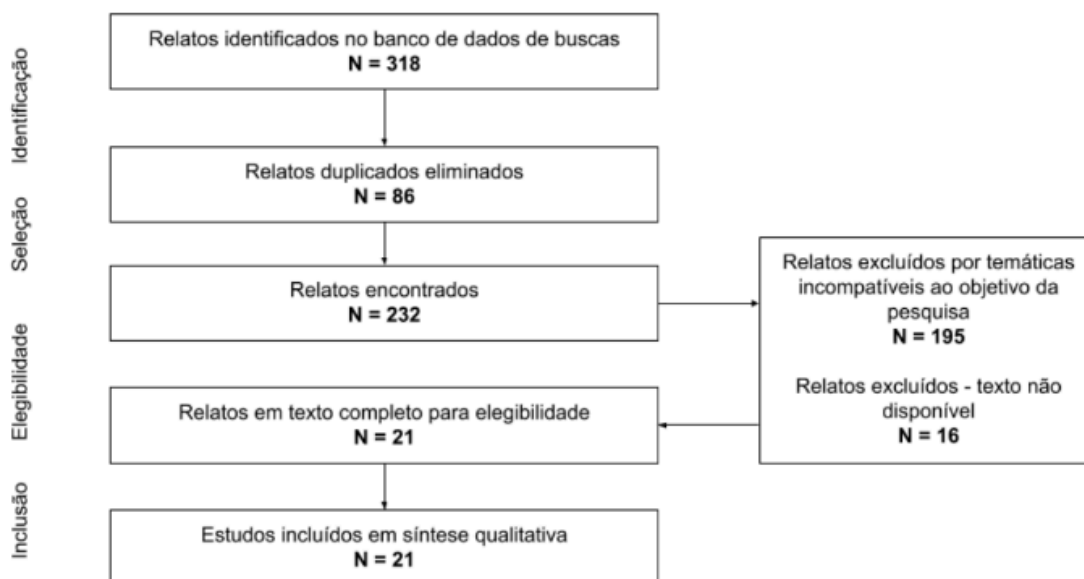
Havia 195 estudos aderentes à temática do trabalho docente, sentido(s) do trabalho docente e/ou CME, mas que estavam relacionados a temas como: juventude, educação inclusiva, formação inicial e continuada de professores, educação infantil, ensino médio, ensino superior, saúde, SME, planos municipais de educação, plano de ações articuladas. Os que estavam concentrados nestas temáticas foram excluídos, tendo sido excluídos mais 16 que não estavam disponíveis para consulta. A Figura 1 apresenta os procedimentos desta etapa da revisão sistemática:

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#>

<sup>9</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>

Figura 1 - Fluxo da Pesquisa



Fonte: Alexandrino; Raitz (2023, p. 453)

Restaram 21 estudos incluídos em síntese qualitativa completos para elegibilidade que são mostrados a seguir.

Gonçalves (2009) chama a atenção logo no título de sua dissertação, visto que suscita curiosidade no leitor com as expressões: com sentido e consentido. Por meio de uma pesquisa qualitativa com História Oral, a pesquisa objetivou conhecer a identidade de professores que atuam em turmas de estudantes de 11 a 14 anos. Identificou que o ser (estar) professor está diretamente relacionado ao contexto em que tal concepção é abordada. Apontou que é uma profissão que não possui reconhecimento na sociedade, cumpre extensa jornada de trabalho, desgasta-se com trabalho mental, podendo trabalhar em ambientes com condições de risco ou com materiais precários, com grande quantidade de estudantes em sala de aula. Tais situações podem comprometer sua saúde, realizando um trabalho consentido por meio do cumprimento de obrigações e imposições.

O estudo de Oliveira (2006) investigou a natureza da organização do trabalho na escola. Mediante pesquisa documental e empírica, observou os profissionais da escola e alunos em ações de trabalho coletivo, discutindo a educação como trabalho e como esforço coordenado que promove transformação. Em sua dissertação, afirmou que, na perspectiva do estudo do

sentido do trabalho, as reflexões que emergem da humanidade são transformadoras e transcendem a natureza que tem como concepção o trabalho como instrumento para alcance de objetivos. Analisou o trabalho como ação humana intrinsecamente social e o relacionou com o trabalho coletivo como elemento que leva em conta as demandas dos estudantes para que seja possível construir uma sociedade democrática e cidadã.

O terceiro estudo é de Nora (2021), em que houve análise dos sentidos do trabalho pedagógico para professores, por meio de uma pesquisa qualitativa. Identificou que o trabalho pedagógico considera a história individual para a coletividade, e vice-versa. Nesta relação, os sentidos do trabalho são produzidos com base na ótica capitalista, relacionando-se as condições laborais à reprodução da força de trabalho.

A tese de Cardôzo (2021) abordou as relações que podem ser firmadas sobre os sentidos do trabalho do professor de História quando ocorrem experiências de sofrimento e resistência. Através de autobiografias, discutiu questões do sofrimento e prazer que o trabalhador de educação encontra como sendo uma dimensão dupla e dicotômica, que coloca a educação como mercadoria e também como práxis recompensadora.

A quinta pesquisa investigou os sentidos do trabalho, da tecnologia e do trabalho pedagógico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com ensino profissional. Maraschin (2015), fundamentando-se no materialismo histórico-dialético, efetuou entrevistas, grupos focais e grupos de interlocução evidenciando a necessidade de que as políticas sejam avaliadas e reavaliadas a partir da realidade. Enfatizou ainda que, para que os seres humanos se realizem plenamente, é essencial que a educação profissional seja gestada como política permanente que promova foco e a participação da classe trabalhadora.

A tese de Souza (2018) analisou significados e sentidos acerca do trabalho docente na educação infantil em que atentou que os sentidos são determinados pelos significados. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, dialogou com professoras ingressantes/iniciantes que revelaram que a mediação de processos de alienação e emancipação está atrelada a um movimento pendular que subordina elementos universais do trabalho a elementos alienados e alienantes (Souza, 2018).

O sétimo estudo tratou da compreensão dos sentidos do trabalho docente sob a ótica de professores da educação básica. Em disputas por um projeto de escola, a pesquisa mostrou que os sentidos se relacionam à afetividade, política, valorização e desvalorização, humanização e desumanização, inúmeras singularidades docentes, a organicidade do trabalho e também o esvaziamento do sentido do trabalho (Rocha, 2020b).

Na pesquisa de França (2019), foram explorados os sentidos do trabalho docente junto a professores de geografia, com o objetivo de entender como eles se engendram dentro da carreira, destacando paradoxos que o autor denominou de oscilação dialética. Identificou-se que o profissional se constitui historicamente desde sua trajetória pessoal até sua formação inicial, e que o exercício da profissão docente apresenta uma realidade com condições variáveis, tornando o ofício não linear e sem a garantia de que mudanças poderão aprimorar a prática docente.

O nono estudo analisou se as concepções de gênero dos docentes afetam os sentidos atribuídos ao seu trabalho. Haskel (2021), em pesquisa qualitativa com análise de conteúdo, verificou que a concepção de gênero na escola é complexa e, por vezes, pode ocasionar situações de perseguição, censura, pânico moral, entre outras. O pesquisador ressaltou que os sentidos atribuídos pelos docentes ao seu trabalho são influenciados pela interferência das famílias em suas aulas, bem como por questões ligadas ao enfrentamento e à autonomia do docente em seu trabalho.

A tese de Guedes (2014) analisou a percepção do trabalho docente. Junto a professores de ensino médio, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações. Destacou-se como processo contínuo a interação de professores e estudantes, considerando a escola como espaço social no qual o trabalho docente ocorre com relativa autonomia.

No décimo primeiro estudo, Lapa (2017) abordou os sentidos do trabalho através do discurso de professores da educação tecnológica de nível médio. Identificou que os sentidos do trabalho estão relacionados à responsabilidade social do professor e à constante necessidade de buscar formação continuada.

Para Vicente (2017), a pesquisa ocupou-se de compreender os sentidos e significados do trabalho docente em escolas de tempo integral. Sua dissertação

verificou que o trabalho em tempo integral envolve questões relacionadas às condições de trabalho docente, as quais resultam em uma contradição que combina atividades humanizadoras dos docentes com o desequilíbrio entre tempo de trabalho e de não trabalho.

A pesquisa de Lima (2020a) analisou os sentidos do trabalho docente na EJA, buscando compreender as condições de trabalho nas quais os docentes estão inseridos. Por meio do discurso dos professores, constatou-se que sentidos como afetividade, voluntariado, vocação, profissão como sacerdócio e doação de tempo livre são contrapostos por aspectos da desvalorização docente e ausência de reconhecimento.

No décimo quarto estudo, Rodrigues (2013) investigou as percepções e expectativas de mulheres professoras em seu processo de envelhecimento. Mediante uma pesquisa qualitativa multidimensional, a autora afirma que é urgente estudar o envelhecimento de mulheres professoras para buscar meios, através de uma perspectiva clara, que impactem aspectos de saúde física e psicológica.

Caetano (2014) trabalhou com a compreensão da espacialização do trabalho docente de mulheres no que se refere às suas condições de trabalho, bem como sua vida cotidiana. Foi por meio do materialismo histórico-dialético que identificou a dicotomia que envolve a perspectiva emancipatória e a feminização e precarização do trabalho docente, o que faz com que as docentes ajam em obediência ao sistema, o que impacta significativamente em suas ações.

Em contrapartida, a pesquisa de Abreu (2017), junto a cinco professoras, aprofundou os sentidos da docência pelas comunidades em que atuam. Ao discorrer a respeito de suas trajetórias, o estudo demonstrou que são múltiplos os sentidos percebidos por elas e que o trabalho é performatizado conforme as necessidades de gênero, multiplicando as feminilidades.

O próximo estudo investigou a dupla jornada de trabalho feminina e os impactos na vida de professoras de educação infantil, sob a perspectiva de gênero. Siqueira (2016) percebeu que, da mesma maneira que em diferentes ocupações profissionais, as docentes possuem extensa jornada de trabalho, o que lhes causa implicações na saúde física e mental.

O estudo de Moreira (2008) teve como objetivo analisar práticas e representações sobre si mesmas construídas por mulheres docentes. Detalhes como sua profissão, saberes, leituras e relações de gênero foram contrastados com o universo machista do garimpo, local de realização da pesquisa. A dissertação demonstrou que as práticas educativas de tais mulheres têm grande relevância na construção da cidade e na elaboração de estratégias de intervenção e resistência ao machismo.

A dissertação de Junqueira (2018) analisou como as mulheres professoras relacionam seu trabalho docente com feminismos na discussão da narrativa conservadora de ideologias de gênero nas escolas. Através de grupos focais, indicou que elas estão preocupadas em desconstruir estereótipos, fazendo observações sobre as desigualdades de gênero/sexualidade e buscando meios mais adequados para atender seus estudantes. As entrevistadas também consideraram ainda inviáveis as legislações que proíbem tais debates nas escolas.

Silva (2019) pesquisou a participação e o trabalho dos Conselheiros em que os CMEs podem constituir espaços de comunicação entre o Estado e a sociedade civil. Por meio da análise de conteúdo, a pesquisadora aprofundou aspectos da atuação do CME com relação ao trabalho realizado.

Por fim, para analisar a atuação do CME de um município maranhense, Gomes (2021) efetuou pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A autora baseou-se em documentos normativos, aplicou questionários e observou que a principal atividade dos Conselheiros é de ordem técnica e administrativa, em que regularizam e organizam instituições escolares da rede municipal, necessitando de incentivos para atuarem de forma mobilizadora.

As primeiras dezenove teses e dissertações levantadas no estudo de Alexandrino e Raitz (2023, p. 458) aprofundaram questões dos “[...] sentidos do trabalho e/ou sentidos do trabalho docente, ou ainda, os sentidos do trabalho docente feminino [...]”. Os dois últimos estudos aproximaram-se fortemente dos CMEs, mas não exploraram os sentidos do trabalho docente.

Portanto, mesmo o sentido do trabalho docente sendo um tema amplamente explorado, não foram localizadas teses e dissertações que relacionem especificamente os sentidos do trabalho docente com a participação

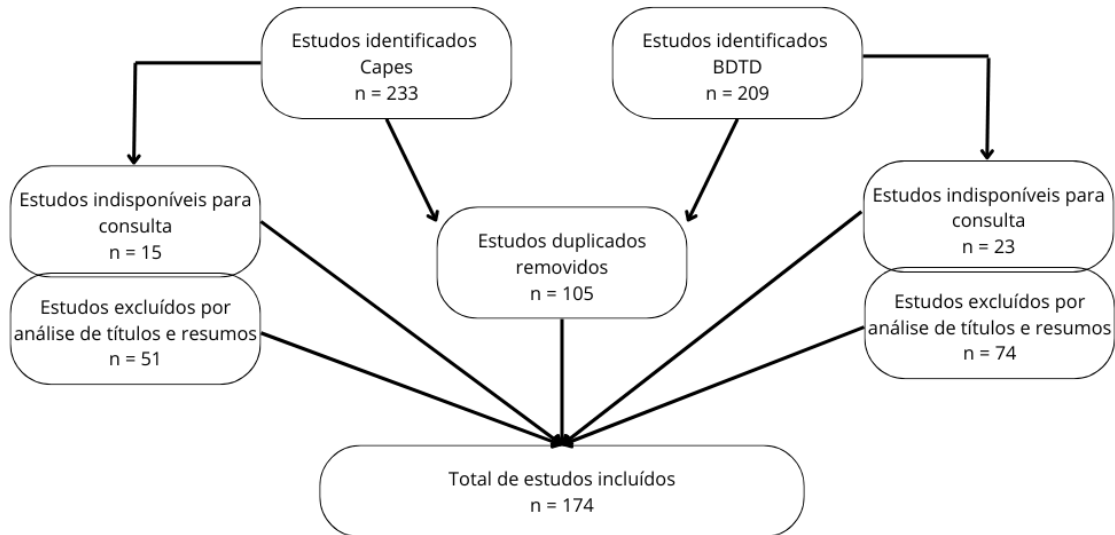
de professores em CMEs. Diante disso, a lacuna de pesquisa permanece presente, demandando a próxima etapa do estudo que aborda teses e dissertações sobre os CMEs no Brasil.

## 2.2 Conselhos Municipais de Educação na Literatura Cinzenta Nacional

A segunda etapa da pesquisa foi publicada por Alexandrino, Souza e Raitz (2024) em um estudo bibliométrico que também explorou os temas mais recorrentes nas teses e dissertações sobre os CMEs. Dessa forma, é possível contribuir para novas pesquisas, avaliando o que já foi produzido na área, sinalizando possíveis tendências de investigação (Vosgerau; Romanowski, 2014). Este percurso explorou o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a BDTD, analisando o perfil das teses e dissertações sobre CMEs com os descritores: “conselho municipal de educação” OR “conselhos municipais de educação”, sem filtro relacionado ao ano de publicação.

Este processo localizou 442 estudos, organizados em planilhas no decorrer da pesquisa. Ao examiná-los, foram encontrados 105 duplicados que foram removidos, 38 indisponíveis para consulta e 125 que não tratavam dos CMEs, principal tema buscado na leitura dos títulos e resumos. Restaram, portanto, 174 estudos que foram incluídos na análise, de acordo com a Figura 2:

Figura 2 - Fluxo da Revisão Sistemática de Teses e Dissertações sobre CMEs



Fonte: adaptado de Alexandrino, Souza; Raitz (2024)

Dentre os 174 estudos incluídos, 139 são dissertações de mestrado e 35 são teses de doutorado. As dissertações foram publicadas em 30 cursos diferentes, sendo o mais expressivo o Mestrado em Educação, com 89

publicações; em segundo lugar, o Mestrado Profissional em Educação, com 8 estudos; e, em terceiro lugar, o Mestrado em Direito, com 6 pesquisas. Em relação às teses, as autoras pontuam que 28 foram realizadas em cursos de Doutorado em Educação e, em segundo lugar, curso de Doutorado em Ciências Sociais, com 3 estudos (Alexandrino; Souza; Raitz, 2024). A Tabela 1 detalha os cursos nos quais as pesquisas foram efetuadas:

Tabela 1 - Cursos em que as teses e dissertações sobre CMEs foram realizadas

Doutorado em Educação	28	16,09%
Doutorado em Ciências Sociais	3	1,72%
Doutorado em Desenvolvimento Regional	1	0,57%
Doutorado em Educação (Currículo)	1	0,57%
Doutorado em Educação e Contemporaneidade	1	0,57%
Doutorado em Sociologia e Direito	1	0,57%
Mestrado em Educação	89	51,15%
Mestrado Profissional em Educação	8	4,60%
Mestrado em Direito	6	3,45%
Mestrado em Educação e Contemporaneidade	3	1,72%
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional	3	1,72%
Mestrado em Educação Escolar	2	1,15%
Mestrado em Administração	2	1,15%
Mestrado em Políticas Sociais	2	1,15%
Mestrado em Sociologia	2	1,15%
Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	2	1,15%
Mestrado em Administração de Organizações	1	0,57%
Mestrado em Cidades: Territórios e Identidades	1	0,57%
Mestrado em Ciência Política	1	0,57%
Mestrado em Ciências Sociais (Desenvolvimento Regional)	1	0,57%
Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica	1	0,57%
Mestrado em Desenvolvimento Regional	1	0,57%
Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente	1	0,57%
Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas	1	0,57%
Mestrado em Direitos Humanos	1	0,57%
Mestrado em Educação Ambiental	1	0,57%
Mestrado em Educação, Administração e Comunicação	1	0,57%

Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	1	0,57%
Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores	1	0,57%
Mestrado em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido	1	0,57%
Mestrado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade	1	0,57%
Mestrado em Política Social	1	0,57%
Mestrado em Sociologia e Direito	1	0,57%
Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas	1	0,57%
Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes	1	0,57%
Mestrado Profissional em Gestão Pública	1	0,57%
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Adaptado de Alexandrino, Souza e Raitz (2024)

A heterogeneidade dos cursos mostra que os estudos sobre os CMEs estão circulando em diferentes áreas do conhecimento (Alexandrino; Souza; Raitz, 2024). De modo complementar, as pesquisadoras verificaram que esses estudos foram realizados em 64 diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), sendo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a que possui a maior quantidade de publicações, com 11 estudos; a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com 8 estudos, e a Universidade Federal do Pará (UFPA), também com 8. As demais IES que publicaram teses e dissertações sobre CMEs são exibidas na Tabela 2:

Tabela 2 - IES em que as teses e dissertações sobre CMEs foram desenvolvidas

1	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	11	6,32%
2	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	8	4,60%
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	8	4,60%
4	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	7	4,02%
5	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	7	4,02%
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	6	3,45%
7	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	6	3,45%
8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	6	3,45%
9	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	6	3,45%
10	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	6	3,45%
11	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	5	2,87%
12	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	5	2,87%

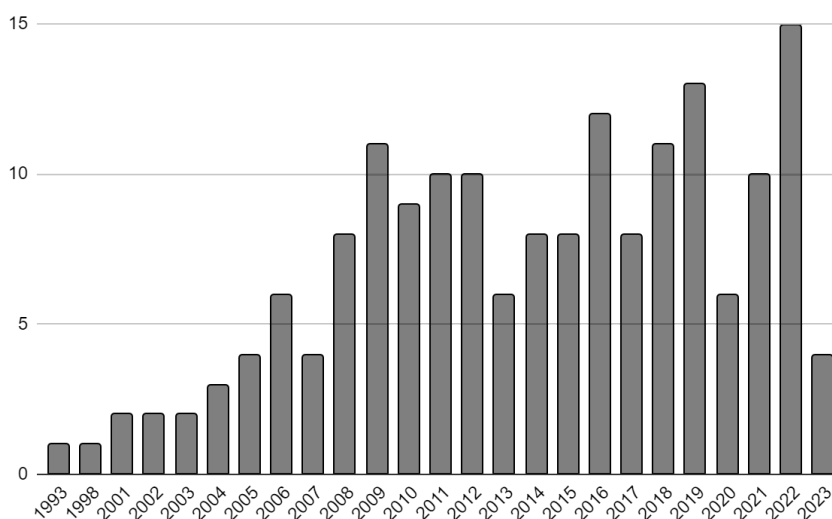
13	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	4	2,30%
14	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	4	2,30%
15	UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS	3	1,72%
16	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	3	1,72%
17	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	3	1,72%
18	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	3	1,72%
19	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	3	1,72%
20	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	3	1,72%
21	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	3	1,72%
22	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	3	1,72%
23	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	3	1,72%
24	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	3	1,72%
25	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	3	1,72%
26	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	2	1,15%
27	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2	1,15%
28	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)	2	1,15%
29	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2	1,15%
30	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	2	1,15%
31	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	2	1,15%
32	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, SÃO LEOPOLDO	2	1,15%
33	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	2	1,15%
34	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	2	1,15%
35	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	2	1,15%
36	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	2	1,15%
37	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	2	1,15%
38	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	2	1,15%
39	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	1	0,57%
40	UNIVERSIDADE SÃO MARCOS	1	0,57%
41	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	1	0,57%
42	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	1	0,57%
43	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	1	0,57%
44	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	1	0,57%
45	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	1	0,57%
46	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	1	0,57%
47	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1	0,57%
48	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	1	0,57%

49	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	1	0,57%
50	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	1	0,57%
51	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	1	0,57%
52	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	1	0,57%
53	UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	1	0,57%
54	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	1	0,57%
55	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	1	0,57%
56	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	1	0,57%
57	CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPEDES DE MARÍLIA	1	0,57%
58	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	1	0,57%
59	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	1	0,57%
60	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	1	0,57%
61	UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA	1	0,57%
62	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	1	0,57%
63	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	1	0,57%
64	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	1	0,57%
	<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Adaptado de Alexandrino, Souza e Raitz (2024)

No que concerne aos anos de publicações de teses e dissertações acerca de CMEs, Alexandrino, Souza e Raitz (2024) localizaram estudos entre os anos de 1993 e 2023. Foram os anos mais produtivos, o de 2022, com 15 publicações, e o de 2019, com 13. Os demais números são apresentados na Figura 3:

Figura 3 - Ano de publicação das teses e dissertações sobre CMEs



Fonte: Adaptado de Alexandrino, Souza e Raitz (2024)

Ao analisar os números, os mais expressivos foram os anos de 2006, 2008, 2010, com mais de 5 publicações/ano, e em 2009, 2016, 2018, 2019, 2021 e 2022, com mais de 10 publicações/ano.

Quanto às regiões do país que mais tiveram teses e dissertações publicadas sobre CMEs, tem-se a sequência: Sudeste, com 57; Nordeste e Sul, com 39 publicações cada; Centro-Oeste, com 21 estudos; e a região Norte, com 13, conforme a Figura 4:

Figura 4 - Local de publicação das teses e dissertações sobre CMEs



Fonte: Alexandrino, Souza e Raitz (2024)

Ao finalizar os dados analisados sob a ótica bibliométrica, o estudo das autoras elencou 21 temas que se mostraram mais relevantes dentre as 174 teses e dissertações sobre os CMEs. Verificou-se a frequência com que tais temas

aparecem nos estudos para a elaboração de uma nuvem de palavras desta etapa da pesquisa, segundo Figura 5:

Figura 5 - Nuvem de palavras com teses e dissertações sobre CMEs



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao analisar a nuvem de palavras com as teses e dissertações, percebeu-se que os estudos que envolveram os CMEs associam-se com diversos termos e conceitos relativos às suas atividades. Estudos de caso em Conselhos Municipais de Educação por todo o país constituíram 54 estudos; Participação foi destacada por 22 pesquisas sob perspectivas como: participação cidadã, social, popular e local; Gestão Democrática foi recorrente em 17 estudos. A Educação Infantil esteve em 13 estudos, relacionada aos desafios da atuação dos CMEs ao formular políticas e práticas, ao descentralizar, regulamentar instituições e também articular as ações necessárias para o alcance de seus objetivos. (Alexandrino; Souza; Raitz, 2024).

Os demais termos da nuvem de palavras constavam de forma menos recorrente nos títulos e resumos dos 174 estudos incluídos na análise, mas não menos importante. Controle Social, Gestão, Ensino Fundamental, SME, PME, Democracia, Conselheiros, Câmara do Fundeb, Plano de Ações Articuladas (PAR), Covid-19, Educação Especial, Qualidade da Educação, Orçamento, Educação Especial, Ato Normativo, Autonomia e Educação de Jovens e Adultos

foram apontados por Alexandrino, Souza e Raitz (2024) como temas emergentes sobre CMEs conforme a quantidade de aparições nos títulos dos trabalhos.

Diante do que foi exposto, a etapa de revisão sistemática da literatura cinzenta nacional sobre CMEs é finalizada aqui. Aliada ao item anterior no qual houve a pesquisa sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente na literatura cinzenta nacional, verificou-se que não há teses ou dissertações semelhantes ao que se propõe nesta tese de doutorado, o que ratifica a lacuna de pesquisa aqui explorada.

Por isso, a partir deste ponto do estudo, inicia-se a Fundamentação Teórica pautada nos referenciais que subsidiam a temática da tese e que, apesar de não esgotar o tema de pesquisa, aprofunda e contribui para que a participação de professores em CMEs seja explorada e amplamente discutida.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 O(s) Sentido(s) do Trabalho Docente

Dos autores que estudam a temática dos sentidos do trabalho docente, inicio pela categoria trabalho, que, com o passar do tempo, estabeleceu-se sob diferentes formas históricas nas sociedades. Foi por meio de trabalho livre, de subsistência, trabalho escravo, servil e, no caso das sociedades capitalistas, o trabalho assalariado que foi possível desenvolver diversas teses sobre sua natureza, diante de sua importância na vida do homem e da sociedade (Godinho, 2019).

A discussão sobre a categoria trabalho demanda análise da formação e do desenvolvimento histórico da sociedade, já que desde a antiguidade o trabalho é objeto de reflexão e debate de pensadores para compreender as ações dos indivíduos, conforme tempos e histórias. “A lo largo de la historia y a lo ancho de las culturas, el trabajo figura como un referente clave en la vida de las personas y de los pueblos” (Blanch, 2003, p. 6).

Além de ser um elemento central na vida dos povos, o trabalho esbarra no antagônico binarismo do que é bom e do que é ruim. O trabalho é bom porque emancipa, atribui sentido à vida, possibilita a sobrevivência, autorrealiza, é a vocação do sujeito. Mas, por outro lado, em uma perspectiva negativa, parece submeter o indivíduo a uma punição, obrigatoriedade, a algo que o desconecta de si mesmo.

Cabe ressaltar que, ao examinar teorias, ideologias ou ideias, todas devem ser reconhecidas como componentes fundamentais na constituição da realidade (Frigotto, 2009). São dicotomias, interpretações e percepções múltiplas, visto que há muita complexidade envolvida no trabalho humano, com diversas faces, significados, demandando que olhemos com atenção para compreender este fenômeno (Neves et al., 2018). Para tanto, iniciamos com a distinção dos termos emprego e trabalho, que, com frequência, são confundidos e/ou utilizados como sinônimos.

Raitz (2003) afirma que, nos meios de comunicação e no senso comum, é recorrente associar os termos de forma intercambiável, entretanto, o trabalho

precede o emprego na história, pois remonta ao momento em que o ser humano começou a modificar a natureza em benefício próprio, criando e desenvolvendo ferramentas para sua sobrevivência e para melhorar sua qualidade de vida. Essa perspectiva remonta às origens da civilização humana, quando os primeiros homínídeos começaram a usar ferramentas rudimentares para caçar, coletar alimentos e construir abrigos, em atividades que garantiam sua sobrevivência e também ofertavam conforto.

Arendt (2016) distingue ação, labor e trabalho como conceitos fundamentais para analisarmos a condição humana na era moderna. A ação é definida pela autora como sendo o encontro e a interação livre entre seres humanos, sem interferência de coisas ou da matéria, com o compartilhamento de experiências e opiniões, mediante o exercício da liberdade, no qual a capacidade de relacionar-se com o próximo permite influenciar e transformar o mundo ao seu redor, constituindo a verdadeira condição humana da pluralidade. Para a autora, o labor, também chamado de processo biológico, refere-se às atividades biológicas necessárias para a sobrevivência do ser humano, como alimentar-se e reproduzir-se, entre outras. Tais atividades ocorrem periodicamente e estão relacionadas aos processos naturais humanos.

Já o trabalho é interpretado por Arendt (2016) como aquele relativo à fabricação e produção “[...] de um mundo artificial de coisas [...]” (p. 15). Estas perduram no tempo e no espaço, nas quais a capacidade humana é aplicada para criar e fabricar, transformando o mundo ao seu redor.

Partindo, portanto, da categoria “trabalho” e da premissa de que é uma atividade exclusiva do ser humano, proposto por Saviani (2007), que investiga os fundamentos ontológicos (do ser) e históricos (do ser do trabalho), é possível definir que o ser humano possui um atributo essencial: a racionalidade. Este atributo o distingue dos demais seres e possibilita uma vida caracterizada por ações coordenadas, planejadas, reflexivas, adaptáveis e inovadoras que vão além do instinto.

Assim, o ser humano intervém na natureza para garantir meios mais práticos à sua existência, transformando em realidade tudo o que planeja de maneira racional, o que constitui uma das suas principais diferenciações em relação aos animais (Kuenzer, 2004). Acerca disso, Freire (1987) assinala que a

diferença entre o animal e o homem é que o segundo transforma a realidade por meio da reflexão e ação, por meio de conhecimento criativo, constituindo-se ser da práxis.

Ainda nesta linha, Ramos (1989) pontua que o ser humano é constituído por uma multidimensionalidade, que o autor denomina como força - a razão - e que tanto pode analisar as formas de associação humana, como no caso da teoria formal da vida humana associada e da teoria substantiva da vida humana associada que são ligadas às noções de racionalidade instrumental e racionalidade substantiva<sup>10</sup>.

O trabalho é uma atividade de caráter social, repleta de complexidade, dinamismo e mutações, realizada pelos seres humanos devido à natureza reflexiva, analítica, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e orientada para atender às suas necessidades (Coutinho, 2009). Segundo Antunes (2009), essas atividades inerentes ao trabalho são permeadas pelas diversas esferas do ser social, compostas por dimensões multilaterais, nas quais, de acordo com Coutinho (2009), ocorre a transformação mútua entre os indivíduos e a natureza.

Por se tratar de uma atividade que envolve a interação e cooperação entre os membros de uma sociedade para produzir bens e serviços que atendam às necessidades coletivas e individuais, o trabalho é mais do que uma atividade econômica: é uma atividade enraizada na estrutura e no funcionamento das sociedades humanas, moldando e sendo moldado pelas relações sociais, culturais e políticas.

As concepções sobre o termo trabalho atravessam diferentes perspectivas e períodos históricos, constituindo o que Frigotto (2009) chama de mosaico de sentidos e que Blanch (2003) define como um fenômeno universal<sup>11</sup>, onipresente e eterno que permeia a própria vida humana, com características específicas de cada cultura. Para Neves *et al.*(2018), é um processo que ocorre ao longo da história assimilando modos e relações de produção, bem como os formatos de

---

<sup>10</sup> A menção a Alberto Guerreiro Ramos, na Nova Ciência das Organizações de 1989, se deve ao fato de o autor retomar a concepção grega de que a razão é o que permite o ser humano a organizar sua vida, suas relações, suas escolhas e, conseqüentemente, seu trabalho.

<sup>11</sup> *Esta apariencia de fenómeno universal, ubicuo y eterno, que todo lo invade y todo lo atraviesa, confiere al trabajo la connotación de fenómeno tan natural como la misma vida humana, al que cada cultura da sólo su toque característico. La cuestión que se nos plantea al respecto es la de si trabajar significá-lo lo mismo para todo el mundo en no importa qué contexto.* (Blanch, 2003, p. 6)

organização social e os caminhos adotados para a expansão do conhecimento humano.

A definição de Saviani e Duarte (2012) e Saviani (2007) sobre o trabalho é de que se trata da ação humana sobre a natureza em uma perspectiva histórica. Tal perspectiva histórica, na ótica de Freire (1987), é a constante recriação e transformação não apenas do que é físico, como também do que é atemporal, constituindo o espaço histórico que é o habitat humano. Ainda nessa linha, considera-se que as necessidades que o homem possui (Coutinho, 2009) possibilitam sua constituição como cidadão, conforme Ferreira (2010).

Essa relação também foi estudada por Marx (2013), em que homem e capitalismo mediam, regulam e controlam o trabalho na conexão entre homem e natureza, fator este que diferencia o ser humano de todos os outros animais, garante sua existência e oportuniza seu desenvolvimento. Acerca de seus estudos amplamente difundidos e respeitados no Ocidente a respeito da categoria trabalho, a abordagem marxista contribuiu sem dissociar sujeito e trabalho, já que o sujeito era o próprio trabalho e, dessa forma, “[...] o trabalho que tornaria o sujeito aquilo que ele se constitui” (Raitz; Silva, 2014, p. 206). Existia uma percepção de que o trabalho, como dito anteriormente, servia para satisfazer necessidades dos sujeitos, processo reflexivo e planejado realizado pelos seres humanos.

Com a perspectiva capitalista, emerge a relação entre o que o homem produz e a venda de seu tempo produtivo, de modo que o capitalismo molda e influencia relações sociais, econômicas e políticas. Na existência do que Marx denominou “mais-valia”, Frigotto (2009) define o trabalho como aquele que se mostra produtivo na sociedade capitalista. Ainda para o autor, “[...] no pensamento econômico liberal, é uma relação entre os insumos aplicados e o resultado da produção. No sentido dicionarizado, usualmente o trabalho produtivo é aquele que rende mais, que produz mais ou é mais eficaz” (Frigotto, 2009, p. 168).

Antunes (2013) e Raitz e Silva (2014) sinalizam que o trabalho, embora seja o principal meio de subsistência do ser humano, não deve ser considerado como a finalidade central do ser social. Eles argumentam que, na perspectiva capitalista, o trabalho é gradativamente desumanizado, alienando o trabalhador e distanciando-o daquilo que ele produz. Esta questão é amplamente discutida, pois

ênfatiza como os processos produtivos podem levar à perda da humanidade e à alienação do indivíduo.

Diversos apontamentos teóricos destacam o caráter alienante do trabalho no contexto capitalista, enfatizando a divisão de classes presente sistematicamente na literatura especializada. Frigotto (2009) contribui para o debate ao realçar a importância de compreender o trabalho em suas múltiplas dimensões, que incluem aspectos sociais, ontológicos e ético-políticos. Ele evidencia a necessidade de uma abordagem semântica, teórica e epistemológica abrangente para compreender plenamente a complexidade da categoria trabalho.

Contudo, para compreender a constituição do conceito é necessário avançar nas discussões e superar as relações históricas que têm colocado a classe trabalhadora em um processo contínuo de exploração, alienação e, principalmente, distanciamento entre o sujeito que trabalha, o trabalho realizado e o produto resultante desse processo.

A categoria trabalho representa um dos valores fundamentais do ser humano, intrinsecamente ligado à sobrevivência, à autorrealização e à subjetividade dos indivíduos. Kuenzer (2004) identifica duas maneiras de conceber o trabalho: uma relacionada à sua natureza intrínseca, independentemente das formas de produção de mercadorias; e outra vinculada às questões históricas que influenciam as forças produtivas e determinam os modos de produção de mercadorias. Tal relação dialética contraditória entre essas duas abordagens configura a complexidade da compreensão da categoria trabalho, especialmente na contemporaneidade, posto que é objeto de estudo de diversas ciências (Raitz; Silva, 2014). Como observado por Coutinho (2009, p. 190), as “[...] mudanças associadas ao trabalho contemporâneo reiteram a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre os sujeitos nesse contexto.”

Atualmente, o mundo do trabalho passa por inúmeras transformações. A cada momento surgem novas possibilidades de trabalho, que podem ocorrer de forma presencial, virtual, permanente, temporariamente, entre outros formatos, adequando os trabalhadores às demandas organizacionais e configurando uma variedade de sentidos atribuídos ao trabalho.

As referidas mudanças impactam as relações de trabalho e as relações socioculturais-econômicas. Isto impõe aos indivíduos novas percepções sobre

esta categoria, as quais Coutinho (2009) menciona que precisam ser entendidas como resultado dos sentidos individuais e dos significados sociais, que surgem da análise dos sentidos produzidos pelos sujeitos, levando em consideração os significados produzidos na coletividade e vice-versa.

Nesse contexto, é essencial distinguir os sentidos e significados, pois enquanto os sentidos são de ordem privada, os significados são de ordem pública. Os significados representam o processo de internalização de regras e práticas sociais que influenciam os processos psicológicos e derivam das interações sociais. Portanto, para compreender os significados aos quais o sujeito está submetido é necessário aprofundar as questões dos sentidos.

O sentido atribuído por uma pessoa a determinada questão depende de sua interpretação de mundo. É uma produção pessoal que incorpora experiências cotidianas e os significados coletivos. Logo, compreender o sentido é processo de extrema complexidade, uma vez que envolve relacionar o contexto cultural e social, além dos fatos que contribuem para a elaboração dos significados.

Nessa mesma linha, Leontiev (1978) argumenta que existe um sistema de significações predefinido ao qual o sujeito é subordinado, e do qual ele se apropria como se fosse um instrumento. Dentro desse conjunto, o ser humano se integra e se constitui como sujeito, elaborando seus sentidos e tornando-se ser de um sistema histórico e cultural. Desse modo, é essencial não confundir sentido e significado como conceitos sinônimos, já que o primeiro caracteriza aspectos individuais e o segundo refere-se à coletividade.

Ainda em relação à distinção entre sentido e significado, é importante considerar que os sentidos não são elementos isolados, mas sim derivados de uma significação inicial, podendo se modificar conforme a percepção do sujeito que os experimenta. Por outro lado, os significados tendem a ser mais estáveis e não se alteram de acordo com os indivíduos. Conforme Leontiev (1978) observa, na sociedade capitalista, há um processo de alienação em relação ao significado da ação do trabalhador e ao sentido que essa ação possui para ele. Tal discussão ressalta a complexidade de compreender a alienação e o sentido do trabalho, sobretudo no contexto do trabalho docente, em que o significado é coletivo, somado à divisão social capitalista, enquanto o sentido é individual.

É desafiador abranger todos os sentidos do trabalho. O sentido é impregnado de uma atmosfera de interpretação de mundo, que o torna único para cada indivíduo. Trata-se de um processo dialético no qual o sentido depende do sujeito que o expressa, da influência das representações sociais sobre ele e como essas influências são internalizadas. É uma subjetividade intrinsecamente ligada à construção social e ao contexto cultural que permeia a vida humana.

Como observado por Ferraz e Fernandes (2019), não há consenso sobre a definição do conceito do sentido do trabalho; em vez disso, existe uma batalha paradigmática na tentativa de explicar a realidade. Segundo Tolfo e Piccinini (2007), os sentidos do trabalho podem ser explorados a partir de diversas perspectivas teóricas. Esses sentidos estão intrinsecamente ligados à trajetória de vida e à relação estabelecida pelos sujeitos com o mundo do trabalho, em tempos e contextos específicos (Tibola; Aquino e Raitz, 2020).

Uma vida com sentido em diferentes esferas do ser social só pode ser alcançada ao derrubar as barreiras existentes entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo dedicado ao lazer. De acordo com Antunes (2015), o sentido do trabalho está intrinsecamente ligado ao sentido nas artes (literatura, poesia, pintura, música) e no ócio. Para que o sujeito possa alcançar uma emancipação profunda, é necessário encontrar significado em todas essas áreas.

O sentido do trabalho, conforme definido por Tolfo e Piccinini (2007, p. 40), é a “[...] representação social que a tarefa executada tem para o trabalhador”. Isso sugere que um trabalho com sentido implica reconhecimento, sentimento de pertencimento e a importância do trabalho para a sociedade. Morin (2001), em uma pesquisa sobre os motivos que levam as pessoas a continuarem trabalhando mesmo quando não é mais necessário, identificou que os sujeitos permaneceriam no trabalho para manter vínculos sociais, sentir-se parte de algo, evitar o tédio e ter uma ocupação. O autor destaca a relação intrínseca entre um trabalho com sentido e a satisfação, os desejos e a identidade humana. Ao realizar tarefas, o indivíduo emprega seus talentos e competências, soluciona problemas, vivencia novas experiências e aumenta sua autonomia e potencial. Além disso, um trabalho com sentido facilita o encontro de pessoas com perspectivas semelhantes, gerando satisfação e proporcionando uma rotina organizada e planejada, que ajuda a prevenir sentimentos negativos e ansiedade.

Nesse sentido, aspectos positivos e negativos são encontrados na literatura, revelando a dicotomia no que diz respeito ao sentido do trabalho. Embora as pesquisas destaquem diversos elementos que enfatizam a importância do trabalho e seu potencial para o bem-estar do indivíduo, há também uma perspectiva turva, repleta de questões que nem sempre favorecem o trabalhador.

Por isso, discutir o(s) sentido(s) do trabalho docente implica considerar o que Raitz e Silva (2014) assinalam sobre as transformações ocorridas no Brasil pelas políticas chamadas neoliberais que configuram o movimento de precarização do trabalho docente na atualidade. Segundo as autoras, trabalho este que demanda “[...] elementos diferenciados, instrumentos e conhecimentos distintos” (Raitz; Silva, 2014, p. 205) e inúmeras modificações no que tange à análise dos sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Caldas (2007) afirma que esse espaço é repleto de objetividades e subjetividades que estão relacionadas aos modos como a existência humana se constituiu, configurando uma atmosfera repleta de enfrentamentos teóricos. Tais processos podem ocorrer no espaço escolar tanto para responder a demandas do capitalismo como para negar esses modos de existência operando em uma perspectiva de uma prática educativa de produção social da existência (Frigotto, 1989).

O ofício do professor vem se moldando às transformações sociais e sua atuação precisou ser organizada em calendários que dividem seu tempo em horas-aula, acreditando que o produto de seu trabalho seja o conhecimento que se comprova por meio de provas (Ferreira, 2010). É a reprodução da lógica do capital que quantifica a produção de um trabalho, o que, no caso da educação, pretende medir o tempo necessário para que o conhecimento seja produzido por meio da quantidade de aulas que um professor ministra. Esta perspectiva desconsidera a produção de conhecimento pautada em momentos sociais chamados aulas em que ocorrem a criação, diálogo, reflexão e fruição, descolando da lógica do capital e possibilitando que os estudantes ajam de forma não linear para construir seus conhecimentos (Ferreira, 2010).

No que se refere ao trabalho docente, não há produção de itens específicos como em uma fábrica, por exemplo. Não existe a possibilidade de distinguir produtor e produto, por se tratar de um ofício de natureza não material

(Kuenzer, 2004). Na mesma linha, Ferreira (2010) afirma que o fazer docente é subjetivo e de caráter cultural e simbólico, contradizendo-se quando precisa seguir a lógica capitalista que controla suas ações com tempos e espaços institucionalizados. Da mesma forma, precisam estar alinhados à proposta de produzir conhecimento que é “[...] interdependente do tempo: conhecer é praticar o tempo de conhecer, a isso se chama produção, entendida como elaboração, apropriação individual de algo que não se sabia, em um ambiente de linguagem” (p. 214).

Frente às especificidades do(s) sentido(s) do trabalho docente, o Quadro 2 apresenta artigos que elencam fatores positivos, negativos e ambivalências. É essencial analisar as subjetividades envolvidas nas percepções sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente quando se trata de tentar reduzir este fenômeno a conceitos e sentimentos, visto que há muitas concepções e realidades envolvidas.

Quadro 2 - Quadro-resumo com artigos que apresentam fatores sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente

Obras	Fatores sobre o(s) sentido(s) do trabalho docente encontrados nas obras
Basso (1998)	<p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Trabalho alienado na sociedade capitalista - ganhando mal, jornada de trabalho extensa;</li> <li>→ Falta de tempo para preparação de aula;</li> <li>→ Poucas oportunidades de discussão para solucionar problemas do cotidiano escolar;</li> <li>→ Reprodução mecânica de conteúdos.</li> </ul>
Castro e Cançado (2009)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Realização;</li> <li>→ Reconhecimento;</li> <li>→ Valorização;</li> <li>→ Gratificação.</li> </ul>
Abdalla (2011)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Acredita em seu trabalho docente;</li> <li>→ Pertença social;</li> <li>→ Consciência de sua função;</li> <li>→ Reconhecimento;</li> <li>→ Valorização.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Conformidade simulada;</li> <li>→ Rotina desgastante;</li> <li>→ Profissão desvalorizada;</li> <li>→ Intensificação do trabalho;</li> <li>→ Ampliação das jornadas;</li> <li>→ Ausência de tempo;</li> <li>→ Espaço para organizar e gerir práticas docentes.</li> </ul>

Dias e Cruz (2013)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Reconhecimento;</li> <li>→ Construção de identidades e subjetividades;</li> <li>→ Satisfação;</li> <li>→ Ver o sucesso dos alunos.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Baixo investimento na educação;</li> <li>→ Políticas de cima para baixo;</li> <li>→ Formas de organização do trabalho;</li> <li>→ Intensa jornada dentro e fora da escola;</li> <li>→ Cobrança por mais qualificação;</li> <li>→ Desvalorização;</li> <li>→ Ascensão feminina ao cargo diretivo;</li> <li>→ Relações de poder.</li> </ul>
Raitz e Silva (2014)	<p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sentidos diversificados, entrecruzados e contraditórios;</li> <li>→ Mundo que se transforma e reconfigura a identidade profissional.</li> </ul>
Cunha; Cardôzo (2015)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Determinante para a realização profissional;</li> <li>→ Práxis recompensadora;</li> <li>→ Político, formativo e humanizador.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Penoso;</li> <li>→ Regulado.</li> </ul>
Vilas Boas e Morin (2015)	<p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Gestão universitária e as condições de trabalho para professores.</li> </ul>
Pereira e Tolfo (2016)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Missão;</li> <li>→ Fonte de prazer;</li> <li>→ Satisfação;</li> <li>→ Autorrealização.</li> </ul>
Vilas Boas e Morin (2016)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Autonomia;</li> <li>→ Oportunidades de desenvolvimento profissional;</li> <li>→ Reconhecimento no ambiente de trabalho.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Horas de trabalho semanal;</li> <li>→ Carga mental ocasionada pelo trabalho.</li> </ul>
Nascimento et al. (2016)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Realização;</li> <li>→ Inclusão social;</li> <li>→ Prazer;</li> <li>→ Produtividade;</li> <li>→ Autonomia;</li> <li>→ Funcionamento das atividades mentais (aposentadoria).</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Competitividade no mercado de trabalho;</li> <li>→ Preconceito (idade);</li> <li>→ Cultura de alto desempenho como modelo de eficiência;</li> <li>→ Banalização do sofrimento no trabalho;</li> <li>→ Desvalorização do trabalho feminino.</li> </ul>

Dziekaniak, Gomes e Dolci (2017)	<p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Terceirização de serviços temporários nas tutorias a distância;</li> <li>→ Precarização.</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Capitalismo na educação.</li> </ul>
Santos, Morais e Brandão (2017)	<p><b>Percepções<sup>12</sup>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Trabalho como luta, dádiva, compromisso e ofício;</li> <li>→ Relação com o mercado de trabalho;</li> <li>→ Trabalho docente como extensão do trabalho técnico;</li> <li>→ Trabalho docente com desafios e dilemas que ultrapassam a atuação na área técnica.</li> </ul>
Mateus e Tenório (2018)	<p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Tensão;</li> <li>→ Alienação;</li> <li>→ Ansiedade;</li> <li>→ Depreciação;</li> <li>→ Fadiga.</li> </ul>
Godinho (2019)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Desenvolvimento cognitivo do aluno;</li> <li>→ Exercício de profissões de prestígio pelos educandos.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Baixa remuneração;</li> <li>→ Desencanto dos jovens com a escolarização;</li> <li>→ Violência escolar;</li> <li>→ Pressão taylorista do trabalho.</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Profissão como não escolha;</li> <li>→ Forte estigmatização social.</li> </ul>
Irigaray et al. (2019)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Reconhecimento.</li> <li>→ Identidade;</li> <li>→ Ser pesquisador.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Intensificação do trabalho;</li> <li>→ Pressão por publicações; Intensa rotina de viagens e aulas.</li> <li>→ Lógica competitiva e predatória;</li> <li>→ Instabilidade;</li> <li>→ Vínculo de trabalho de professor convidado como “commodity”.</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Trabalho como “chamado”: sacerdócio, propósito e altruísmo.</li> <li>→ Trabalho como prática masoquista na dicotomia: prazer-sofrimento.</li> </ul>
Piloni Petri, Gallon e Vaz (2019)	<p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Burocracia;</li> <li>→ Reuniões;</li> <li>→ Carga excessiva de trabalho;</li> <li>→ Má divisão dos cargos de gestão.</li> </ul>

<sup>12</sup> Nesta pesquisa, os autores não definiram as percepções com sentidos positivos ou negativos.

Lima (2020a)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Afetividade.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Desvalorização docente;</li> <li>→ Ausência de reconhecimento.</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Voluntariado;</li> <li>→ Sacerdócio;</li> <li>→ Doação de tempo livre.</li> </ul>
Rocha; Hypolito (2020)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Profissionalidade;</li> <li>→ Professor como titular do conhecimento.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Função servil vocacionada;</li> <li>→ Desvalorização;</li> <li>→ Perda do sentido do trabalho docente (crise da função social da escola).</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Profissionalidade <i>versus</i> vocação.</li> <li>→ Manual <i>versus</i> intelectual.</li> </ul>
Rocha (2020b)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Afetividade;</li> <li>→ Valorização;</li> <li>→ Humanização;</li> <li>→ Organicidade do trabalho;</li> <li>→ Singularidades docentes.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Desvalorização;</li> <li>→ Desumanização;</li> <li>→ Esvaziamento do sentido do trabalho.</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Política.</li> </ul>
Pires; Macêdo (2020)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Satisfação concreta e simbólica;</li> <li>→ Vivências coletivas e individuais;</li> <li>→ Conteúdo do trabalho;</li> <li>→ Reconhecimento;</li> <li>→ Cultura;</li> <li>→ Autonomia e liberdade.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Perturbações e manifestações com tensão;</li> <li>→ Fadiga;</li> <li>→ Ansiedade;</li> <li>→ Dificuldade de adaptação ao ritmo de trabalho.</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Estratégias defensivas individuais ou coletivas para resistir aos efeitos desestabilizadores do trabalho.</li> </ul>

Gai et al. (2021)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Utilidade social e contribuição do trabalho para a sociedade;</li> <li>→ Ética no trabalho;</li> <li>→ Trabalho em um ambiente em que todos são tratados com igualdade;</li> <li>→ Liberdade/autonomia no trabalho;</li> <li>→ Aprendizagem e desenvolvimento;</li> <li>→ Coerência e expressividade do trabalho.</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Qualidade das relações.</li> </ul>
Sousa et al. (2021)	<p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Precarização do trabalho;</li> <li>→ Desvalorização docente.</li> </ul> <p><b>Outros fatores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sentidos do trabalho devem ser analisados em contexto social e histórico específico.</li> </ul>
Nunes, Gonçalves e Torga (2022)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Contribuições à sociedade;</li> <li>→ Função social da profissão.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Precarização do trabalho;</li> <li>→ Desvalorização docente.</li> </ul>
Roque et al. (2022)	<p><b>Fatores positivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Satisfação pelo trabalho;</li> <li>→ Orgulho pela profissão;</li> <li>→ Ambiente de trabalho agradável e prazeroso.</li> </ul> <p><b>Fatores negativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Desvalorização;</li> <li>→ Questões salariais;</li> <li>→ Falta de reconhecimento;</li> <li>→ Cansaço derivado do excesso de tarefas.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Vemos aqui como o(s) sentido(s) do trabalho docente se relacionam a múltiplos aspectos. Existe uma dualidade recorrente que acomete os professores, traduzida em diversos sentidos apresentados no Quadro 2. Esse antagonismo de sentidos aponta para questões consideradas negativas como o trabalho alienado, contraposto pela pertença social que a profissão possui. De modo similar, a reprodução mecânica de conteúdos, se opõe a um trabalho que constrói identidades e subjetividades, evidenciando esse entrecruzamento. Temos ainda professores realizados profissionalmente, mas ao mesmo tempo elencando pontos precarizados e desvalorizados em relação ao seu ofício, como aspectos salariais e de ritmo de trabalho.

Ainda nessa linha, pontos positivos como o reconhecimento, realização profissional, afetividade, autonomia, liberdade, aprendizagem e desenvolvimento

se misturam à crise da função social da escola que, atualmente, tem se mostrado uma dificuldade frente à docência. Portanto, temos o entrecruzamento de sentidos como um movimento circulante que coloca os sujeitos numa situação constante de contradição, em que aspectos positivos estão mesclados aos negativos. Esse movimento evidencia a diversidade de sentidos que acomete os professores, resultando, então, na complexidade das interfaces sobre os sentidos do trabalho docente.

Para dar continuidade às discussões que engendram esta tese, passaremos a discussão teórica sobre questões da participação nos CMEs que irá, posteriormente, subsidiar a análise e discussão dos achados da pesquisa.

### 3.2 Participação e os Conselhos Municipais de Educação no Brasil

Assim como acontece com o conceito da categoria trabalho, a participação é uma noção que remonta aos tempos mais primitivos. Na *pólis* grega, a participação tinha sentido de decisão, em que o voto censitário se restringia àqueles que dispusessem de patrimônio (Teixeira, 2001). Com o passar do tempo, o autor menciona que a multiplicidade de formatos relativos à participação foi transformando e até descaracterizando o fenômeno.

Hannah Arendt (2016), ao abordar a cidade-estado, destaca a dualidade da existência do cidadão: o domínio privado e o domínio público. No domínio privado, a autora discute questões relacionadas à preservação da vida e garantia da sobrevivência pessoal e familiar, incluindo atividades como a criação dos filhos e o trabalho doméstico, que geralmente são menos valorizadas na esfera pública. Por outro lado, no domínio público estão as questões associadas à ação política e participação, em que o indivíduo expressa sua liberdade individual por meio do exercício livre de suas ações, interações e criações. Arendt (2002, p. 7) observa que: “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum [...]” Nesse processo, a participação se torna parte intrínseca da natureza social do homem, seja por meio de associações, organizações, grupos sociais etc. É o movimento em que o ser humano tanto cuida de questões de ordem de sua vida privada quanto se envolve e participa de questões da vida pública, compreendendo a importância da inter-relação entre essas duas esferas.

A participação se manifesta em diferentes espaços e modelos, variando conforme os objetivos dos indivíduos envolvidos. Conceitualmente, conforme Roberts (2004), é a pedra angular da democracia. Para Gohn (2004), é um processo de redefinição de laços, no qual o Estado identifica as agendas a serem abordadas, participando da negociação para solucionar questões e reorganizar práticas da sociedade civil<sup>13</sup> organizada, o que corrobora Paro (2016) quando

---

<sup>13</sup> Utilizo aqui a concepção de sociedade civil de Scherer-Warren (2006, p. 110) quando a define como: “[...] a representação de vários níveis de como os interesses e os valores da cidadania se organizam em prol de políticas sociais e públicas, protestos sociais, manifestações simbólicas e pressões políticas.”

evidencia que participar é partilhar poder de modo efetivo, em um processo contínuo.

Entretanto, é preciso delimitar o conceito de participação e, para isso, é fundamental considerar o poder político, que não se confunde com autoridade ou Estado, mas supõe uma relação em que atores, com os recursos disponíveis nos espaços públicos, fazem valer seus interesses, aspirações e valores, construindo suas identidades, afirmando-se como sujeitos de direitos e obrigações. (Teixeira, 2001, p. 26)

Em uma publicação sobre Conselhos Escolares do MEC (Brasil, 2004), a participação é um termo conceituado de modo plural, já que depende de processos e movimentos culturais e sociais que se atualizam de modo permanente.

Bordenave (1994) cita duas bases complementares da participação: uma de ordem instrumental, relacionada a questões econômicas, empoderamento social e controle; e outra afetiva, ligada às motivações individuais para participar e à satisfação derivada desse envolvimento. É essencial enfatizar que a participação que tratamos, no tocante aos diferentes órgãos e instâncias, deve priorizar a relação entre as políticas públicas e o bem-estar do cidadão, sendo este o objetivo maior da relação entre Estado e Sociedade.

Apesar da discussão teórica que se trava em torno dessas modalidades de participação, entendemos que as várias formas estão presentes no processo político de maneira mais ou menos intensa, conforme a conjuntura e os atores envolvidos (Teixeira, 2001, p. 26).

Bordenave (1994) salienta que o desenvolvimento pleno do potencial humano ocorre em sociedades que fomentam a participação de todos os indivíduos. Ao incentivar a participação, os cidadãos tornam-se mais fortes para encaminhar suas demandas e conhecer seus direitos em diferentes espaços da sociedade. Com isso, a satisfação daqueles que participam, se envolvem, conhecem e discutem aspectos da vida pública afeta questões da vida privada. Desse modo, as necessidades individuais e coletivas tornam-se objeto de diálogo, assegurando que a sociedade articule as políticas públicas em prol destas.

A participação é um instrumento de controle do Estado pela sociedade, portanto, de controle social e político: possibilidade de os cidadãos

definirem critérios e parâmetros para orientar a ação pública. [...] O entendimento do controle social tem duas dimensões básicas. A primeira corresponde à *accountability*, a prestação de contas conforme parâmetros estabelecidos socialmente em espaços públicos próprios. A segunda, decorrente da primeira, consiste na responsabilização dos agentes políticos pelos atos praticados em nome da sociedade, conforme os procedimentos estabelecidos nas leis e padrões éticos vigentes. (Teixeira, 2001, p. 38–39)

Exemplos sobre como a participação se materializa na sociedade são fornecidos por Scherer-Warren (2006) ao definir três níveis: o primeiro nível é representado por organizações locais em que os indivíduos se engajam em causas sociais, como o Movimento Indígena, de Catadores de Lixo, dos Sem Terra, e estabelecem conexões entre organizações com objetivos semelhantes. O segundo nível envolve organizações que buscam fortalecer a sociedade civil, articulando ONGs e outros movimentos sociais (incluindo os mencionados no primeiro nível), para construir redes de colaboração.

Nesse nível podemos incluir os conselhos de políticas públicas, como é o caso dos Conselhos municipais de Educação, que articulam diferentes segmentos da sociedade civil em prol de uma causa específica. O terceiro nível abrange movimentos mais amplos que transcendem fronteiras locais, manifestando-se publicamente e recebendo apoio de simpatizantes de suas causas, como a Marcha Mundial de Mulheres, a Parada Gay, entre outros. Acerca disso, Tavares (2014) contribui afirmando que a participação é a atividade que proporciona aos excluídos que lutam por seus direitos oportunidades de serem incluídos em processos participativos. Assim, são capazes de exercer a democracia não apenas com voto direto nos pleitos eleitorais, mas também nos espaços em que possuem lugar de fala e também que representam as sociedades nas quais vivem.

Avritzer (2008) delinea três perspectivas distintas da participação da sociedade civil. A primeira, exemplificada pelo orçamento participativo, adota uma abordagem *bottomup*, permitindo a participação de qualquer cidadão, capacitando-os a se tornarem delegados e a elegerem seus representantes. A segunda perspectiva, denominada partilha de poder, reflete-se nos conselhos de políticas, nos quais tanto atores estatais quanto da sociedade civil participam, embora de forma limitada, e sua atuação requer a instituição de processos participativos. Já a terceira perspectiva configura-se como um modelo no qual a

população ratifica a tomada de decisão sem participar ativamente do processo decisório, como nas audiências públicas relacionadas aos planos diretores municipais.

Em relação aos níveis de participação, apoiamo-nos em Arnstein (2002), que define oito degraus da escada da participação cidadã, que vão desde a não participação, passam por níveis de concessão mínima de poder e alcançam os níveis de poder cidadão (Figura 6):

Figura 6 - Escada de participação cidadã



Fonte: Arnstein (2002)

Na escada, vemos que a participação, de baixo para cima, inicia com a manipulação e terapia dos envolvidos, em um grau definido pela autora como não participação. Em um nível acima, a concessão mínima de poder se dá por meio de informação, consulta e pacificação. Já no nível de poder cidadão, ocorre a parceria, delegação de poder e, no ápice, o controle cidadão.

Roberts (2004) destaca a influência dos sistemas na promoção ou inibição da participação, bem como a importância do acesso a habilidades e conhecimentos para participar efetivamente. Ela ressalta que a disposição para participar pode ser afetada por sistemas que dificultam ou desvalorizam essa participação. Segundo Pateman (1992), a participação deve ser educativa, promover conscientização e transformar a consciência política; processo denominado por Alves e Viegas (2019) de descentralização do poder, que

possibilita que os sujeitos envolvidos exercitem o trabalho coletivo e o diálogo, valorizem a forma como cada cidadão age e pensa, o que fomenta o crescimento de todos e também da sociedade. Complementarmente, Santos et al. (2013) afirmam que a participação é essencial para que as relações Estado/Sociedade sejam institucionalizadas quanto ao controle social, de maneira que as intervenções na vida pública sejam pautadas na proximidade entre governos e cidadãos.

Participar é, portanto, uma construção social que implica em lesões políticas e culturais. Muitos estudos têm apontado que a participação implica em querer fazer parte de alguma coisa, compreender como funciona e se operacionaliza tal coisa, falar e ser ouvido em relação a esta coisa e finalmente ter e ver resultados na configuração do determinado episódio. (Lima, 2020a, p. 827)

Outro elemento importante sobre a participação é que ela pode ocorrer de forma contínua, como quando há o envolvimento do sujeito com uma atividade com maior prazo de duração, como um grupo político, por exemplo, ou de forma mais pontual, em que participa por meio de voto ou contribuindo com dinheiro, por exemplo, em uma campanha política (Marschall, 2004).

No Brasil, foi durante a década de 1990 que a discussão sobre as instituições participativas e o desejo de aproximar os cidadãos do sistema político se fortaleceu (Almeida; Carlos; Silva, 2016). Para os autores, se o processo fosse mais público e inclusivo, teria mais legitimidade e aproximaria tanto quem toma as decisões, como quem é afetado por elas, impactando significativamente as políticas públicas.

Em nosso país, a participação vem sendo traduzida em mecanismos diversos. Estes, por sua vez, possibilitam o acesso da população à tomada de decisão, através de assembleias, plebiscitos, referendos, orçamentos participativos, conselhos de políticas públicas, planos diretores, audiências públicas, conferências, iniciativa popular de leis, etc. (Vasconcelos, 2014; Avritzer, 2008; Klein et al., 2012; Alves; Viegas, 2019).

Os espaços de participação existem na medida em que são compatíveis com a ordem vigente, e dependem do grau de adesão das classes populares e da tolerância das classes dominantes à contestação de seus interesses. Portanto, a participação pode assumir diversos significados dependendo do contexto político, do formato institucional, dos

compromissos firmados e dos agentes políticos que a encaminham. O formato institucional pode ser instrumentalizado e redefinido, mesmo que de modo sutil, para atender ou para manter no poder as classes ou frações de classes dominantes. (Betlinski, 2006, p. 92)

A participação na educação brasileira se consolidou na Constituição Federal (CF), quando, no artigo 206, inciso VI, determinou que a educação pública teria como princípio a gestão democrática<sup>14</sup> (Brasil, 1988). Foi nos anos 1980 que a promulgação da CF viabilizou a democratização da educação e também a participação social.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 14, estabelece que a participação seria efetivada por meio de conselhos escolares ou equivalentes, em parceria com a comunidade escolar (Brasil, 1996). Trata-se da participação direta e representativa, em que “[...] os municípios passaram a ter autonomia para organizar seus sistemas de ensino [...]” (Alves; Viegas, 2019, p. 3).

No ano de 2001, a Lei nº 10.172 do Plano Nacional de Educação (PNE) definiu que cada sistema de ensino organizaria suas normas de gestão democrática com a participação da comunidade (Brasil, 2001), assim como em sua reformulação em 2014 com a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014).

Apesar de os mecanismos legais darem suporte ao processo de democratização da educação no Brasil, ainda há muito a ser feito para que a participação se efetive. Alves e Viegas (2019) pontuam que é urgente fortalecer instâncias de discussão, deliberação e decisão para que possamos defender a educação pública nacional. Para as autoras, a participação oportuniza aos cidadãos a argumentação em espaços públicos, em que os interlocutores buscam a cristalização de um consenso. Este consenso viabiliza a priorização dos anseios das comunidades, dando voz aos representantes para que defendam seus interesses nos processos decisórios.

A falta de participação é fator que também deve ser considerado. É recorrente evitar participar de reuniões de condomínio, desconhecer os representantes e lideranças dos bairros, não se envolver com atividades com

---

<sup>14</sup> A gestão democrática na perspectiva de redemocratização do Estado Brasileiro, em que a participação coletiva dos atores envolvidos com educação (pais, alunos, professores, funcionários, entre outros) discute, toma decisões e quebra a barreira do autoritarismo, da falta de informação e de acesso às políticas públicas educacionais.

grupos de pais e associações nas escolas dos filhos, entre tantas outras ações que a sociedade evita. Amaro (1997) destaca que tal condição se refere à velha cultura dominante que se ocupa da centralização de decisões e obediência das massas, que, além de não atenderem suas necessidades, ainda dificultam sua participação consciente. Nesta perspectiva, Santos et al. (2013) pontuam que as políticas sociais devem atender às necessidades da sociedade e que, se os cidadãos estiverem atentos à coisa pública, de acordo com Bobbio (1986), terão condições de optar pelas possibilidades que as forças políticas apresentam, dentro de suas demandas.

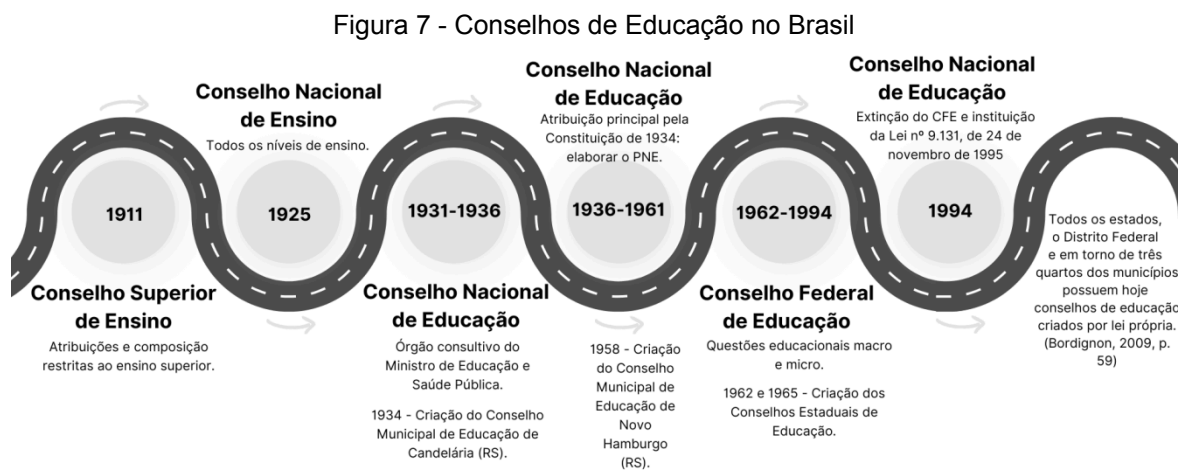
Então, caminhamos aqui para a discussão da participação no âmbito educacional, que pode se materializar sob diversos formatos, tanto dentro do espaço escolar, como fora. Para isso, trataremos aqui de aspectos da participação na educação brasileira nos CMEs, o que, para Lima (2020), problematiza a democracia e a participação direta e, para Betlinski (2006), envolve o questionamento:

[...] qual é a participação atual que se pratica nos conselhos? [...] A participação pressupõe o diálogo. Assim, participar é decidir coletivamente. [...] Devem ser parte de espaços públicos, construídos, coletivamente, e que [...] possam propor, socializar e debater alternativas para a solução da totalidade dos problemas da sociedade. Participar é planejar, é formular projetos comuns com base no diagnóstico dos problemas da sociedade. (p. 87)

No decorrer da história, os conselhos são anteriores à organização do Estado, tendo originado os Poderes Legislativo e Judiciário constituindo o poder político na cidade-Estado, na Comuna Italiana, na Comuna de Paris e, depois, na fábrica da era industrial (Brasil, 2004).

Há poucos registros em matéria de educação no Brasil entre 1500 e 1808, conforme Bordignon (2009). Alves e Viegas (2019) e Teixeira (2004) mencionam que os Conselhos de Educação existem no Brasil desde o Império, atuando nas diretrizes e políticas educacionais, com caráter consultivo. Nos anos 1930, o Manifesto dos Pioneiros fez emergir o desejo da democracia modernizar o Estado, além de instituir o PNE, os SMEs e os conselhos de educação - estaduais e federal (Bordignon, 2009).

A Figura 7 apresenta a caminhada dos conselhos de educação no Brasil, em uma perspectiva temporal:



Fonte: elaborado a partir de Bordignon (2009, p. 55-58)

Nesta caminhada, os conselhos de educação estão em pleno funcionamento desde 1911, sofrendo modificações legais e de nomenclatura conforme os períodos e demandas históricas. A respeito disso, Teixeira (2004) complementa mencionando que os Conselhos foram essenciais para organizar o sistema de ensino no Brasil, bem como normatizar o processo de ensino, atuando na organização, formalização, administração, acompanhamento e avaliação do ensino, percorrendo os rumos da educação em busca das melhores ações.

Na década de 1980, o processo de redemocratização estimulou o pedido por participação e a institucionalização dos conselhos gestores. Estes, por sua vez, passaram a representar categorias sociais de base, estando na condição de órgãos de Estado que mediam a relação entre o governo e a sociedade (Brasil, 2004) e que intensificaram a participação social nos processos decisórios de políticas públicas (Alves; Viegas, 2019). A Constituinte atribuiu aos conselhos a possibilidade de implementar a gestão democrática na educação, uma vez que seria composto pela sociedade civil e o Estado (Balsano (2003).

Porém, neste processo, a CF de 1988 instituiu os SMEs sem citar os Conselhos. Assegurou a autonomia dos entes federados para que organizassem seus sistemas de ensino (Bordignon, 2009), e caberia a cada SME a instituição de seus CMEs.

Os CMEs estão ligados aos Sistemas<sup>15</sup> Municipais de Ensino (SME), nos municípios em que estão implementados tais sistemas. Quanto a isso, Souza e Vasconcelos (2006) também discorrem sobre a autonomia atribuída aos municípios e o regime de colaboração entre os sistemas Municipal, Estadual, do Distrito Federal e também o Federal para a educação pública brasileira. O SME é incumbido de organizar, formal e legalmente, as atividades educacionais de um município, formalizando sua autonomia constituída pela CF/88 e pela LDB/96, com caráter de construção da cidadania, sobre a educação pública municipal (Bordignon, 2009).

A criação dos sistemas de ensino se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo, pela gradativa afirmação da autonomia, vale dizer, da cidadania das unidades federadas. Esse processo veio carregado de tensões e movimentos entre centralização e descentralização, entre poder central e poder local, entre unidade e valorização da diversidade nacional. (Bordignon, 2009, p. 23)

O Parecer 030/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina que os CMEs deverão ser organizados com autonomia sob os entes federativos a que estarão subordinados, tendo como premissa a colaboração recíproca e regramentos da LDB. Logo, os CMEs ficam vinculados aos SMEs de seus municípios, que determinarão suas atribuições, competências e funções.

Junto com os princípios, deveres, financiamento, entre outros, a Constituição, ao apontar campos de atuação no âmbito da educação escolar (art. 30, VI e art. 211, § 3º), o que supõe instituições voltadas para tal, e ao ressalvar a autonomia própria dos Estados, Municípios e Distrito Federal (artigos 18, 25, 29, 30, 32), dentro de suas competências, deixa a cargo destes sujeitos políticos, segundo suas Constituições e Leis Orgânicas, dispor sobre a respectiva organização administrativa. Nesta organização, supõe-se a existência de órgãos executivos e normativos e que, no caso da educação, tem sido a presença de secretarias e conselhos de educação. (Brasil, 2000)

---

<sup>15</sup> Sistema compreende um conjunto de elementos, ideais e ou concretos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura. Elementos, partes estruturadas em relação interdependente, formando um todo dotado de certo grau de harmonia e autonomia e voltado para uma finalidade (Bordignon, 2009, p. 25). O termo sistema, importado da física pelas ciências sociais, tem sido usado, entre nós, com tal elasticidade que pode ser aplicado a quase tudo. Como conceito, compreende um conjunto formando um todo autônomo de partes em relação funcional, orgânica e harmônica em vista de uma finalidade, que decorre dos valores prevalentes em determinada sociedade. Embora entre nós seja coerente a utilização da expressão “sistema educacional”, na Constituição e na LDB encontramos somente a figura dos “sistemas de ensino”: da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2004, p. 21).

Nesta mesma linha, Souza e Vasconcelos (2006) definem os SMEs como organizações que agem de modo autônomo e independente, com regulamentação de seus próprios órgãos normativos. Segundo Bordignon (2009), o SME concerne às ações educacionais de um município, organizadas de modo formal e legal, em que a legislação municipal delimita e ratifica tanto as responsabilidades como a autonomia do município.

Assim como a formação do CME não é obrigatória pelo SME, atribuir um significado único ao termo Conselho é complexo e contingente. Cury (2006) define conselho a partir do latim *Consilium*, que, advindo do verbo *consulo/consulere*, refere sobre ouvir ou submeter algo à deliberação, por meio de reflexão, prudência e bom senso. Para o autor, trata-se da recíproca entre ouvir e ser ouvido.

O sentido dado aos conselhos, hoje, tem sua compreensão carregada desse imaginário histórico. Os conselhos sempre se situam na interface entre o Estado e a sociedade, ora na defesa dos interesses das elites, tutelando a sociedade, ora, e de maneira mais incisiva nos tempos atuais, buscando a co-gestão das políticas públicas e se constituindo canais de participação popular na realização do interesse público (Brasil, 2004, p. 18).

Os CMEs constituem mecanismos de gestão educacional com foco em questões macroestruturais, podendo estender-se aos âmbitos municipal, estadual ou federal (Alves; Viegas, 2019). São definidos pelas autoras como a convergência entre a sociedade política e a sociedade civil, fazendo uso do diálogo para a descentralização da gestão da educação por meio de ações participativas e democráticas. Além disso, abrem espaço para exercitar a cidadania e promover a participação dos cidadãos (Bordignon, 2009), engajando diversos segmentos da sociedade (Alexandrino; Souza, 2024).

São definidos também como local de representação da sociedade civil, em que é possível ponderar, encaminhar e decidir sobre a organização educacional com práticas coletivas de diálogo (Alves; Viegas, 2019). Asseguram que o processo de tomada de decisão não fique concentrado apenas no governo, garantindo a existência de um modelo de gestão participativa e representativa (Silva et al., 2013). De acordo com Betlinski (2006), os conselhos talvez

configurariam um quarto poder no município, que interage com o Executivo, Legislativo e Judiciário, no conjunto de suas funções e atribuições.

Para Lima, os conselhos são locais de exercício pleno da gestão democrática, em que são superados os vestígios da herança colonial que centraliza o poder, oportunizando que a comunidade local gerencie sua própria caminhada. Ademais, eles possuem potencial, conforme Almeida e Tatagiba (2012), para democratizar as decisões políticas, mas também correm o risco de que tais decisões estejam voltadas para grupos e/ou interesses específicos, evidenciando o alcance e a complexidade de suas ações.

Importa observar que, mesmo com a previsão legal da gestão democrática, os CMEs não são mencionados concretamente na legislação, o que ocorre é a constatação da necessidade de organizar a participação através de colegiados ou estruturas que agrupem diferentes segmentos da sociedade civil para dialogar e decidir sobre os rumos da educação. Teixeira (2004, p. 698) trata a respeito informando que a CF não menciona os Conselhos de Educação no que tange “[...] à organização dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino [...].”

Souza e Schommer (2023, p. 9) explicam que os conselhos são constituídos por membros do

[...] governo, comunidade escolar e sociedade civil em geral, usualmente contando com membros da SME, docentes, diretores e funcionários das redes de ensino do município. Também é possível a participação de entidades religiosas, organizações não governamentais, fundações e instituições de capital privado.

A heterogeneidade de representação nos conselhos é fundamental para assegurar a participação da comunidade na decisão das políticas públicas. Teixeira (2004, p. 702) afirma que

[...] os conselhos possuem uma estrutura mista, que conta com a presença da sociedade civil, vinculada ao Estado. Essa composição cria a possibilidade de uma ação mais articulada e global das organizações e define as bases para uma ação política sobre as esferas de decisão do poder.

Lima, Almenara e Santos (2018) definem o conselho como sendo o colegiado que deve privilegiar a participação popular, atuando em prol do

interesse público, tanto em sentido amplo como em sentido restrito, aconselhando, deliberando e emitindo pareceres. Segundo Farias (2009), é essencial que sua atuação não se restrinja à questões burocráticas e cartoriais, mas sim a um espaço no qual a tomada de decisão privilegie a gestão democrática e participativa, gerindo as políticas educacionais do município.

No âmbito municipal, os CMEs são regidos por decretos de criação e regimentos próprios que estabelecem suas naturezas, podendo ser de ordem consultiva, deliberativa, normativa, fiscalizadora, reguladora, entre outras. Podem atuar, por exemplo, junto às instituições de educação infantil privadas, além de questões relativas à educação básica pública municipal, como calendário letivo, documentos norteadores, normativas e resoluções, documentos técnicos legais, orientações pedagógicas, entre outros, sempre envolvendo e consultando a comunidade no que se refere à educação.

Suas atividades estarão diretamente relacionadas às demandas locais, cujas medidas podem ser preventivas ou por solicitação do Poder Público e/ou Sociedade Civil. “Na sua origem, os conselhos de educação foram concebidos como órgãos de assessoramento superior, de caráter eminentemente técnico. Hoje, assumem uma dimensão política” (Bordignon, 2009, 53).

Em relação à constituição dos conselhos, Brasil (2004) define como sendo um colegiado<sup>16</sup> de educadores que representam e defendem a cidadania educacional, com a prerrogativa de falar ao governo, por meio de pareceres ou decisões com princípios como: caráter público, voz plural, deliberação coletiva, defesa dos interesses da cidadania e sentido de pertencimento.

Os conselhos são definidos por Avritzer (2008, p. 44) como “[...] desenhos institucionais de partilha do poder [...]” em que diversos representantes da sociedade civil estão presentes. Com isso, a gestão da educação pública conta com a participação da sociedade em um formato descentralizado e inovador. Faz-se necessário ainda compreender a importância do papel dos Conselhos na definição da agenda das políticas públicas educacionais com a participação de

---

<sup>16</sup> Colegiado tem o sentido do exercício do poder por um coletivo, por meio de deliberação plural, em reunião de pessoas com o mesmo grau de poder. O termo, que deriva de colégio, vem sempre associado ao funcionamento dos conselhos, uma vez que estes só assumem poder, só podem deliberar, no coletivo dos colegas, dotados da mesma dignidade, com o mesmo poder, independentemente das categorias que representam. (Brasil, 2004, p. 22).

diferentes esferas da sociedade, em que deliberam a partir do olhar de quem utiliza o serviço público e por ele é impactado.

Acerca da formação dos Conselhos, Przylepa et al. (2023) enfatizam que os municípios brasileiros são muito diversos em seus contextos e que não há um modelo de conselho a ser seguido, o que possibilita uma composição pluralista que garante a representatividade de diferentes segmentos da sociedade civil. Mas deve ser regulamentado por legislação estadual e federal, mediante criação de lei municipal, enquadrando-se “[...] como órgão normativo e deliberativo do sistema municipal de ensino [...]”, por iniciativa do poder executivo municipal (Gohn, 2001, p. 105).

A diversidade que envolve a origem e natureza dos conselhos em nosso país é complexa, tornando a definição do conceito e sua relação com a participação ainda mais árdua (Brasil, 2004), já que “[...] a composição e atuação dos conselhos municipais variam muito, tanto na condição como são criados, como nas categorias que nele são representadas, bem como o tempo de gestão e principalmente a autonomia que possuem dentro do sistema de ensino” (Farias, 2009, p. 100).

Para Alves e Viegas (2019), os conselhos efetivam a democratização da gestão da educação, por constituírem espaços de participação, abertura e diálogo, para a defesa de interesses coletivos. Além disso, permitem que os indivíduos tomem parte de um poder, constituindo um processo de aprendizagem nos espaços em que vivem e atuam. Complementarmente, Souza e Schommer (2023) salientam que os CMEs cooperam para a gestão municipal do ensino, envolvendo a comunidade na tomada de decisão e na implementação de políticas, efetivando a gestão democrática.

A ação dos CMEs é desafiadora, pois articular diversos segmentos para dialogar sobre educação envolve ultrapassar dificuldades como as pontuadas por Gadotti (1994): superação de divergências, organização dos indivíduos e compartilhamento de ideias. Fora isso, é necessário que os atores políticos deem apoio aos processos participativos, como o conselho, e que a sociedade civil também esteja organizada (Avritzer, 2008).

A participação nos CMEs, para Alves e Viegas (2019, p. 6)

[...] significa uma intervenção dos cidadãos no planejamento, na deliberação, no exercício, na fiscalização da atuação e/ou na vontade dos grupos ou entidades/associações a que pertencem; com vistas a exprimir seus desejos e valores, de forma consciente, discutindo e tomando decisões por meio de debates, que devem estar de acordo com os interesses da coletividade, havendo, desse modo, constante interação entre os diferentes atores que se constituem partes, o Estado, outras instituições políticas e a própria sociedade em sua totalidade.

A partir disso, temos que a participação se efetiva quando os sujeitos atuam nos debates, interagem com os demais e exprimem suas necessidades. Lima, Almenara e Santos (2018) mencionam que os cidadãos desejam ser ouvidos quando as políticas públicas estão sendo elaboradas, assim como quando os processos de tomada de decisão acontecem. As autoras pontuam também que a participação que precisa ocorrer é aquela em que a representatividade é explícita e não apenas decorativa para cancelar decisões tomadas anteriormente.

Entretanto, há que se considerar a complexidade da atuação dos conselhos, definidos por Lima (2020) como instituições camaleônicas. Segundo o autor, existe um paradoxo sobre os conselhos que, mesmo com sua institucionalização, desempenham suas ações com participação concedida, mas também possuem vertentes no campo da resistência - configurando o paradoxo que os torna interessantes ao governo e também à sociedade civil.

Para Teixeira (2001), os conselhos são instâncias deliberativas e de gestão, que operam nas diferentes esferas de governo, realizando interlocução e proposições. Situam-se, conforme o autor, em uma posição híbrida que coaduna atividades de ordem decisória realizadas por representantes eleitos da sociedade civil a ações de representantes indicados por suas entidades. Neste contexto, os conselhos deliberam articulando diferentes interesses e demandas, mediante relativa autonomia, disposta em seus regulamentos e regimentos.

Oliveira (2003, p. 80) enumera limites e potencialidades de atuação dos conselhos. De modo complementar, aponta saídas para que as políticas públicas sejam acompanhadas efetivamente por esses órgãos (Quadro 3):

Quadro 3 Potencialidades, limites e saídas dos conselhos

Potencialidades	Limites	Saídas
-----------------	---------	--------

Espaço institucional de negociação entre sociedade civil e o Estado.	Fraca capacidade de negociação dos conselheiros da parte da sociedade civil.	Mais investimento em programas de capacitação dos conselheiros.
Espaço que possibilita o exercício do controle social sobre a ação do Estado por meio da ação da sociedade.	Pouco conhecimento dos conselheiros sobre funcionamento das políticas públicas e do Estado.	Capacitação orientada para lógica, natureza e funcionamento das políticas públicas e do Estado.
Possibilidade de domínio das políticas públicas específicas: saúde, educação, criança e adolescente, assistência social, etc.	Fragmentação das políticas públicas que levam os conselhos a atuarem de forma isolada e desarticulada.	Criação de fóruns municipais e redes intermunicipais de conselheiros; estruturas físicas e infraestrutura compartilhada.
O foco do olhar dos conselheiros será sempre a qualidade da educação, o estudante, o interesse coletivo. (Bordignon, 2009, p. 69)		
Capacidade de construção da cidadania ativa por meio da atuação eficiente.	Baixa eficácia e eficiência dos conselheiros.	Desenvolver instrumentos de planejamento e avaliação da atuação dos conselhos e conselheiros.
Espaço com possibilidade de instituir relações entre Estado e sociedade disseminando o caráter público do Estado.	Não dispõe de dotação orçamentária para oferecer condições adequadas de participação à maioria dos conselheiros.	Negociar com os governos a alocação de recursos financeiros para possibilitar o funcionamento adequado dos conselhos.
Quanto mais a pluralidade das categorias de educadores e da comunidade estiver representada, mais os conselhos expressarão a voz e as aspirações da sociedade. (Bordignon, 2009, p. 70)		
Possibilidade de maior democratização do Estado partilhando decisões entre governo e sociedade.	Muitos conselhos são criados pró-forma, para não funcionar efetivamente.	Processo de acompanhamento dos conselhos estaduais aos conselhos municipais com a sociedade civil.
Lugar propício para envolver a comunidade nos processos de planejamento e gestão do município.	Falta vontade política da maioria dos governantes para envolver a sociedade na gestão pública local.	Mobilização da sociedade civil local, inclusive utilizando medidas legais, para garantir a participação nas gestões públicas.
Espaço que possibilita pensar a política pública universal, contrapondo-se ao individualismo e o localismo.	Os conselhos reproduzem os vícios da cultura política tradicional.	Avaliação sistemática da prática e comportamento dos conselhos e conselheiros, reforçando os novos valores.

<p>A representatividade social tem como fundamento a busca da visão de totalidade a partir dos olhares dos conselheiros desde os diferentes pontos de vista da sociedade. Um ator, situado em seu ponto de vista verá parte da realidade, nunca o todo. (Bordignon, 2009, p. 69)</p>	<p>Quando predominam representantes do Executivo, por vinculação a cargos ou livre nomeação, o conselho tende a expressar a voz do Governo. (Bordignon, 2009, p. 70)</p>	
--	--	--

Fonte: Oliveira (2003, p. 80)

A partir do Quadro 3, é possível inferir que há muito a ser feito para que as ações dos conselhos sejam mais efetivas na sociedade. Vemos as potencialidades como oportunidades significativas para aproximar a sociedade civil do Estado, enquanto as limitações trazem à tona questões da velha política, pouco ou nenhum conhecimento acerca das atribuições dos conselhos, por exemplo. Outra questão significativa é com a constituição dos conselhos pró-forma, em que conselheiros são indicados também para a reprodução de valores tradicionais da política.

Bordignon (2009) sinaliza sobre uma dualidade existente na composição dos conselhos, que é a presença de dois tipos de conselheiros: os sábios e os representantes da população. Para o autor, não há o que ser superado nesta situação, já que os dois perfis de conselheiros são essencialmente importantes, bem como seus saberes. Apontamento corroborado por Farias (2009, p. 101) ao afirmar que “[...] é necessária a pluralidade representativa no interior dos conselhos de educação [...]”.

Afirmo que os conselhos são espaços de descentralização de poder, mas há que se considerar quando Silva *et al.* (2013) ressaltam que a descentralização pode contemplar diversos e contraditórios objetivos. Objetivos estes que demandam equilíbrio dos sujeitos envolvidos para equacionar os conflitos que emergem nas discussões e a busca pelas melhores soluções para a educação municipal.

Neste processo, os conselhos constituem espaços para aprender, conviver com a pluralidade, conflitar, argumentar, negociar, produzir consensos e articular interesses (Betlinski, 2006). É por isso que esta tese se ocupa de analisar os sentidos do trabalho docente atribuídos por professores da rede pública municipal

que afetam a participação em CMEs, diante do cenário plural que envolve a participação, os professores e os conselhos.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Escolhas e Caminhos Metodológicos

Este capítulo exhibe os caminhos epistemológicos e metodológicos utilizados para esta tese. Corroborando Soares (2022), depreendo a pesquisa como o ato de desenvolver ações investigativas cuidadosas, de modo sistemático, em que o objetivo é localizar evidências relativas ao campo de estudo com base na metodologia científica.

Nesse sentido, os apontamentos metodológicos aqui abordados são consequência das escolhas realizadas para o processo de definição da natureza e tipo de pesquisa, para a seleção do contexto e sujeitos, para a delimitação dos procedimentos e técnicas para a análise dos dados, resultando na apresentação do fluxo da pesquisa.

Em relação ao posicionamento epistemológico, entendo que, para produzir conhecimento, é necessário fazer escolhas teóricas e metodológicas que se alinham ao objeto de estudo. Tal processo está intrinsecamente ligado à forma como investiguei, questionei, refleti e pesquisei.

Aqui, adotei a perspectiva da teoria histórico-cultural, na qual a educação e o trabalho são entendidos como interlocutores dos sujeitos de pesquisa, levando em conta seus contextos e tempos históricos.

Esses sujeitos são vistos como indivíduos que constroem suas ações e relações com base em suas vivências, sentimentos, espaços e experiências, constituindo uma complexidade de sentidos do trabalho docente que são afetados pela participação nos conselhos.

No enquadramento deste estudo quanto à sua natureza e tipo de pesquisa, trata-se de natureza exploratória, descritiva e explicativa, com abordagem qualitativa. Qualitativa porque analisa dados subjetivos, neste caso as entrevistas, buscando “[...] obter uma compreensão profunda e detalhada do assunto em questão, ao invés de mensurar quantitativamente o fenômeno” (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 4). Além disso, conforme os autores, permite compreender os sujeitos, interpretando e observando a realidade, fazendo uso de diferentes instrumentos para a geração de dados e técnicas de análise.

A natureza exploratória se justifica como o primeiro passo para uma investigação mais robusta (Gil, 2002; 2008), realizando levantamento bibliográfico e dialogando com sujeitos que estão ligados ao problema a ser pesquisado (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

É geralmente realizada no início de um projeto de pesquisa com o objetivo de se obter uma compreensão inicial e mais ampla do assunto e pode envolver a revisão da literatura, entrevistas, observações e outros métodos qualitativos para coletar dados. É útil para identificar tendências, problemas ou oportunidades para futuros estudos, mais aprofundados (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p. 7-8).

Na fase descritiva, optei por detalhar as características da população estudada, estabelecendo relações, considerando suas especificidades enquanto buscava por semelhanças nas descrições para permitir a triangulação dos dados (Gil, 2002; 2008; Gerhardt; Silveira, 2009). Por isso, caracterizei o perfil sociodemográfico e econômico dos professores-conselheiros, assim como questões relacionadas ao ingresso, permanência e perspectivas de participação nos CMEs.

Ademais, esta pesquisa é explicativa, pois busquei identificar elementos que são determinantes ou contributivos para as situações estudadas (Gil, 2008), o que se somou às etapas anteriores para oferecer uma análise detalhada do objeto de estudo, devidamente fundamentada. É que neste estudo se concretiza com a investigação sobre como os sentidos do trabalho docente atribuídos por professores da rede municipal afetam sua participação nos CMEs. Esse fenômeno foi delimitado para estudo, porque professores que participam de CMEs acompanham as políticas públicas desde sua concepção e deliberação na esfera da tomada de decisão, até sua implementação no espaço da sala de aula/escola. Com isso, a participação nos CMEs é objeto deste estudo, uma vez que os professores-conselheiros atuam na proposição e execução das políticas educacionais, o que afeta os sentidos do trabalho docente.

No que se refere ao contexto e aos sujeitos de pesquisa, os locais escolhidos para encontrar os participantes da pesquisa foram CMEs de três municípios catarinenses da região da Foz do Rio Itajaí. A seleção desses locais baseou-se em critérios de conveniência e na minha familiaridade com os municípios, que já foram objetos de estudo na dissertação de mestrado. Além

disso, minha história de vida se entrelaça com educação e trabalho nestes três municípios, criando uma conexão epistemológica e pessoal que influencia o estudo.

Dessa forma, os participantes da pesquisa não foram apenas observados, eles foram parte essencial do processo, e coube a mim adotar a postura de observadora analítica, permitindo que os atores sociais aqui denominados professores-conselheiros se movessem, falassem, pensassem e agissem “[...] enquanto nós os observamos. Os ‘atores sociais’ somos, pois, nós mesmos [...]” (Melucci, 2005, p. 318), e fazemos parte do contexto pesquisado.

No contexto dos conselhos, há representantes e profissionais de diferentes segmentos da sociedade. Por isso, para a escolha e definição dos potenciais sujeitos de pesquisa para o presente estudo, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: 1) ser conselheiro titular ou suplente; 2) ocupar o cargo de professor; 3) atuar em sala de aula em 2023. Foram excluídos da pesquisa os sujeitos que: 1) ocuparem cargo temporário/comissionado/gratificado que não seja o de professor; 2) estarem afastados de sala de aula por motivos diversos.

A definição de tais critérios também se baseou na minha experiência profissional, visto que, em diferentes momentos, fui conselheira enquanto conciliava a sala de aula com o ComadBC, e depois, atuando como diretora de ensino em uma secretaria de educação e presidindo o CME do mesmo município. Essas experiências serviram para que eu sentisse na pele a complexidade de ser professora-conselheira, pois o acúmulo de tarefas docentes e as que estavam relacionadas ao conselho causavam sobrecarga e aumento da jornada de trabalho.

Assim, os sujeitos de pesquisa foram cuidadosamente escolhidos. Eles precisam ser ouvidos e suas atividades precisam ser descritas para conhecer as tarefas por eles realizadas. Dialogar com conselheiros que são professores é essencial, já que muitas vezes os conselhos são compostos majoritariamente por profissionais indicados pelo Poder Executivo, os quais, por não estarem em sala de aula ou não serem professores, não possuem a mesma compreensão dos sentidos do trabalho docente, do impacto das decisões do CME sobre o ofício do professor e sobre a relevância e os impactos da participação dos professores na deliberação e implementação das políticas educacionais.

Para isso, os procedimentos técnicos adotados foram: a pesquisa bibliográfica, também chamada de “[...] mãe de toda pesquisa [...]” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69), a partir de materiais como livros e artigos científicos (Gil, 2002), acrescida da literatura cinzenta nacional. Esta pesquisa permitiu não apenas a revisão bibliográfica, como também a aproximação com o tema de estudo em diferentes perspectivas.

Na etapa documental, utilizei os decretos dos conselhos municipais. Esses documentos são considerados de primeira mão por Gerhardt e Silveira (2009), porque não receberam tratamento analítico. Neste processo, houve a sistematização das informações relativas aos membros dos CMEs, identificando a qual segmento eles pertenciam/representavam, quais as suas profissões, entre outras informações relevantes para a contextualização dos potenciais sujeitos de pesquisa.

Houve também as entrevistas, definidas por Gil (2008) como um processo em que o pesquisador elabora perguntas que compõem a investigação em uma interação social, um diálogo assimétrico, sendo o entrevistador a parte que busca dados e o entrevistado, a fonte da informação. É também conceituada como um procedimento de conversa face a face, seguindo rigorosamente um método que, verbalmente, proporciona as informações necessárias (Lakatos; Marconi, 2003).

A escolha por esta técnica emerge da necessidade traçada nos objetivos da pesquisa em encontrar informações detalhadas e que possibilitem uma análise com categorias *a posteriori*, em que seja possível caracterizar, com o máximo de fidelidade, as narrativas dos professores. Como vantagem principal na escolha da entrevista, por se tratar de uma técnica flexível que possibilita gerar dados sobre diferentes aspectos da vida dos entrevistados, ainda capta a “[...] tonalidade de voz e ênfase nas respostas” (Gil, 2008, p. 110).

Além disso, permite o detalhamento de algum ponto específico da entrevista em busca de um significado, por exemplo, assegurando que haja compreensão efetiva e também possibilita que sejam observadas posturas, reações e gestos do entrevistado (Lakatos; Marconi, 2003). Por fim, foi estruturado o roteiro de entrevista (Apêndice A) preconizando que a pesquisa obtenha as “[...] respostas às mesmas perguntas [...]” (p. 197), percorrendo o fio condutor da pesquisa e possibilitando que tais momentos ocorressem ao longo

dos meses de outubro de 2023 e fevereiro de 2024. Junto à documentação encaminhada ao Comitê de Ética, incluí a possibilidade de realizar as entrevistas de modo presencial e/ou remoto, posto que a segunda opção poderia ser solicitada por algum dos professores-conselheiros.

Para o processo de análise de dados, foi selecionada a técnica de “Análise de Conteúdo”, proposta por Bardin (2016). Nesta abordagem, há uma constante reinvenção do processo em si, contemplando três etapas essenciais, que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - por meio de inferência e/ou interpretação. Pode-se afirmar que a análise de conteúdo se dedica ao estudo sobre o que está por trás das palavras, em que se busca desvelar outras realidades por meio das mensagens (Bardin, 2016).

[...] a análise de discurso é uma técnica de análise de dados que consiste em analisar textos em busca de compreender seus significados a partir da relação do conjunto de ideias que os envolvem, ou seja, analisa para interpretar as informações, as evidências e fenômenos relacionados com o tema em estudo vislumbrando entender e explicar a construção dos dados produzidos (Soares, 2022, p. 34)

A realização da pré-análise demandou intuições e sistematização das ideias para transformá-las em um esquema plenamente aplicável, que estivesse em sintonia com a temática da pesquisa. Para isso, foi preciso considerar as intuições durante a elaboração do roteiro de entrevista (Apêndice A), conectando as vivências da pesquisadora, a teoria histórico-cultural, aspectos teóricos sobre a categoria trabalho, sentido(s) do trabalho docente e participação, assim como questões legais sobre os CME.

Aliado a este movimento, o processo de definição dos sujeitos aptos a participar da pesquisa também foi realizado por meio de análise documental e as informações cedidas pelos presidentes dos conselhos. Com isso, foram elaborados os eixos condutores da apresentação e discussão dos achados da pesquisa que mostram quais são os conselhos, quem são os professores-conselheiros e interpretações relativas aos sentidos do trabalho docente sob a ótica de professores que participam de CMEs.

A análise dos dados não é uma tarefa fácil de ser executada, uma vez que não é uma ação do pesquisador de apenas copiar as evidências, as informações, ou seja, os dados coletados. É uma ação dinâmica que

exige muita habilidade durante todo o processo da pesquisa, pois é um desafio que requer muita criatividade para organizar, classificar, interpretar, compreender e destacar os resultados de forma crítica e imbricar com o referencial teórico explorado para fundamentação da pesquisa. (Soares, 2022, p. 19)

Depois da realização das entrevistas, iniciou-se a exploração do material, que consistiu na transcrição delas e inúmeros momentos de reflexão e conexão das informações encontradas nas mensagens com possíveis variáveis que deviam ser relacionadas. Neste processo, ouvi e li repetidas vezes as entrevistas com os professores-conselheiros, buscando elementos similares ou antagônicos em suas falas para que pudesse proceder a análise, ratificando ou contradizendo a tese. Para explorar o material, utilizei domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo com a proposição da comunicação dual (diálogo), com descrição analítica do conteúdo das mensagens (Bardin, 2016).

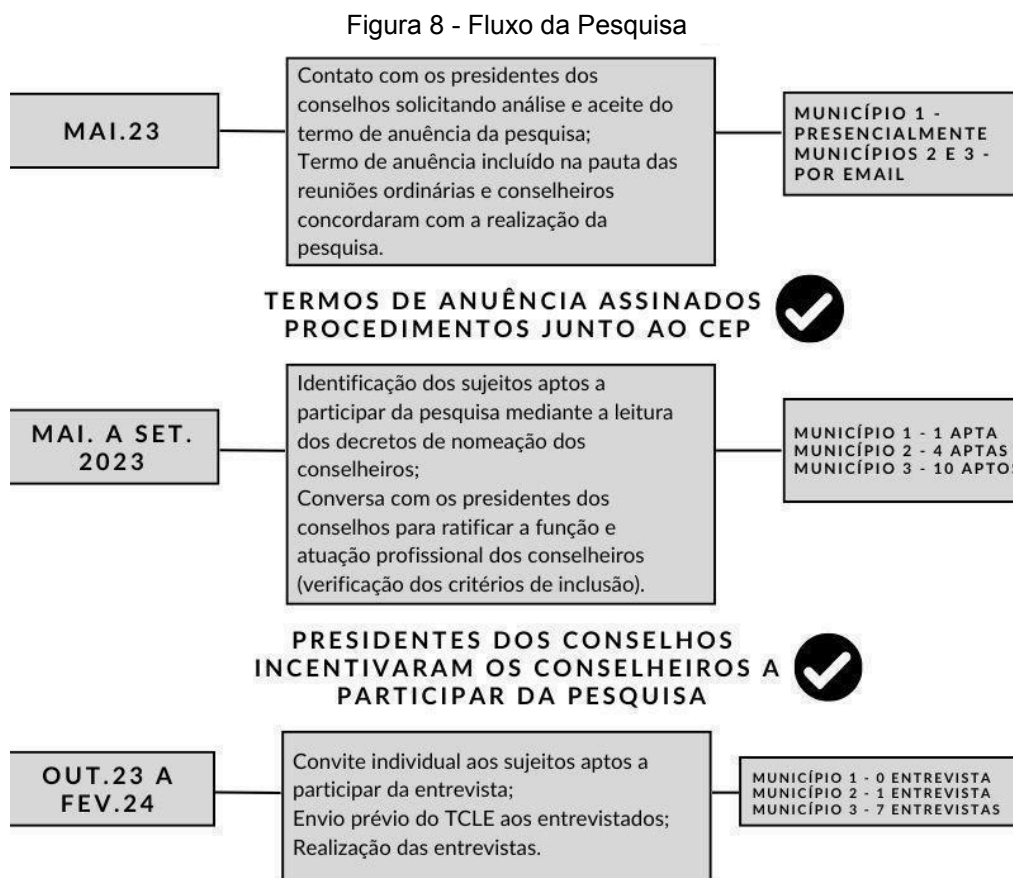
Por meio das entrevistas e análise de comunicação não verbal, realizei o tratamento dos resultados, inferências e/ou interpretações, em um processo similar ao efetuado por um médico, por exemplo: “O médico faz deduções sobre a saúde de seu cliente graças aos sintomas [...]” (Bardin, 2016, p. 43). Desse modo, por meio das entrevistas, estabeleci uma correspondência entrecruzada das informações cedidas pelos professores-conselheiros na busca por elementos passíveis de análise. Em uma definição mais específica:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos (sic) de descrição do conteúdo por mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2016, p. 44)

Porém, antes de apresentar e discutir os achados da pesquisa, trago o fluxo da pesquisa que detalha sistematicamente os caminhos percorridos para a realização das entrevistas.

## 4.2 Fluxo da Pesquisa

Apresento o fluxo da pesquisa sistematizado na Figura 8. Na sequência, explico detalhadamente como os processos ocorreram.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

O primeiro contato para alcançar os sujeitos de pesquisa foi realizado com o presidente de cada conselho em maio de 2023, solicitando análise e aceite do termo de anuência para a pesquisa. Neste momento, por e-mail, com os conselhos dos Municípios 2 e 3 e presencialmente com o Município 1, disponibilizei-me para comparecer às reuniões e realizar a apresentação da proposta de pesquisa. Os três conselhos optaram por incluir o termo de anuência nas pautas de suas reuniões ordinárias e, após a discussão com os conselheiros, concordaram com a sua realização. No decorrer do mês de maio de 2023, os três termos de anuência foram assinados e disponibilizados para dar continuidade aos procedimentos junto ao CEP.

Posteriormente, iniciei o processo de identificar quem seriam os sujeitos aptos à pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão. Mediante a leitura dos

decretos de nomeação dos conselheiros, tabulei as informações e conversei com os presidentes de cada conselho para ratificar a função/atuação dos profissionais que se enquadrariam à pesquisa. Após este movimento, os presidentes preferiram conversar com seus conselheiros, para apresentar previamente a proposta de realização da pesquisa.

No Município 1, a presidente incluiu, para a pauta da reunião ordinária de setembro de 2023, a verificação de quais conselheiros estariam aptos a participar da pesquisa. De um total de 28 membros, verificou-se que havia uma professora-conselheira apta a participar do estudo. A presidente disponibilizou, então, o contato telefônico da conselheira para que eu pudesse contatá-la. Ao realizar o contato via *whatsapp* em três datas diferentes, não houve retorno da professora-conselheira, o que inviabilizou a representação do Conselho 1 nesta pesquisa.

No Município 2, durante a reunião ordinária do mês de setembro de 2023, de um total de 38 membros, havia 4 professoras-conselheiras aptas a participar do estudo. O presidente pretendia ter conversado pessoalmente durante o encontro, mas elas não puderam comparecer à reunião ordinária naquela data. Por isso, ele encaminhou os contatos telefônicos delas para que eu as convidasse a participar do estudo. Após o envio de mensagens via *whatsapp*, uma professora-conselheira manifestou interesse em participar da pesquisa e sua entrevista foi agendada.

No Município 3, havia sido combinado que eu participaria presencialmente da reunião ordinária do mês de outubro de 2023 para convidar professores-conselheiros aptos a participarem da pesquisa. Todavia, a reunião foi cancelada em virtude das fortes chuvas que acometeram a região do Vale do Itajaí, implicando inclusive na suspensão das aulas neste e em municípios vizinhos. Com isso, o secretário do conselho me recebeu presencialmente e disponibilizou os contatos de e-mail e telefone dos potenciais sujeitos de pesquisa, que, de um total de 46 membros do conselho, conta com 10 professores-conselheiros aptos, os quais também receberam, via mensagem de *whatsapp* no grupo de conselheiros, incentivos para aderir à pesquisa. Destes, 7 manifestaram interesse em ser entrevistados, então organizei o agendamento e a realização das entrevistas.

Com isso, realizei os contatos com os sujeitos e agendei as entrevistas conforme a disponibilidade de cada um. Após o aceite inicial em participar da pesquisa, enviei o TCLE de cada entrevistado antecipadamente à realização das entrevistas. Alguns optaram por enviar o termo assinado digitalmente e outros optaram por imprimir e assinar presencialmente, entregando no momento da entrevista.

As entrevistas seguiram um fluxo similar, já que havia um roteiro a ser seguido. Inicialmente, apresentei-me aos entrevistados, expliquei os motivos para a realização da entrevista, conversei sobre aspectos éticos da geração de dados, em que seria necessário realizar a leitura e assinatura do TCLE (que já havia sido encaminhado anteriormente) para assegurar às partes sobre a realização da

pesquisa, sobre a confidencialidade, e deixei os entrevistados mais tranquilos. Em seguida, realizei as entrevistas seguindo o roteiro exibidos na próxima seção de resultados. A realização das entrevistas, tanto as presenciais quanto as online, foram realizadas em locais variados.



Figura 9 - Local de realização das entrevistas

Fonte: elaborado pela autora (2024)

É importante sinalizar que alguns agendamentos das entrevistas precisaram ser remarcados. Isto aconteceu porque as professoras-conselheiras que concederam a entrevista em seus locais de trabalho informaram que havia ocorrido mudanças nas agendas das escolas, com atividades que não estavam

previstas e que impossibilitariam a realização das entrevistas. Após cada uma remarcar uma vez, as entrevistas aconteceram normalmente.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

### 5.1 Quais são os conselhos e quem são os professores-conselheiros

Para apresentar os conselhos municipais de educação dos três municípios catarinenses estudados na região da Foz do Rio Itajaí, faço uma breve descrição de sua composição com suporte dos Apêndices B, C e D que detalham os quantitativos de representantes de cada segmento da sociedade. Isto é necessário para demonstrar como os conselhos são diversos em suas composições, o que tem relação estreita com a participação. Os conselhos são identificados por números para assegurar a privacidade dos sujeitos de pesquisa.

O Conselho do Município 1 conta com dez segmentos de representação (Apêndice B). De um total de 28 (vinte e oito) membros, verificou-se que apenas uma que pertence ao segmento de representantes das APP da rede municipal é também professora da rede pública municipal e, portanto, enquadra-se nos critérios para compor o grupo de sujeitos desta pesquisa. A potencial sujeito de pesquisa não retornou aos convites para participar da pesquisa que foram realizados via *whatsapp* por mim e pela presidente do conselho, o que impossibilitou a representação do conselho do Município 1 neste estudo. Tal situação poderia significar a retirada desse CME da pesquisa, mas optei por mantê-lo como um dos espaços de pesquisa dessa tese para que, ao apresentar os dados ao final do trabalho, esse CME possa perceber quantos professores são conselheiros em sua composição. Dessa forma, futuramente, quem sabe seja possível reorganizar a representatividade dos conselheiros, para que haja mais professores participando do CME.

O conselho do Município 2 possui 16 (dezesesseis) segmentos de representação apresentados no Apêndice C. Com um total de 38 (trinta e oito) membros, 4 (quatro) professoras foram eleitas no segmento de Professores da Educação Básica Pública em processo realizado em 2022 e preencheram os critérios para participar da pesquisa, dentre as quais uma aceitou o convite para participar do estudo.

O conselho do Município 3 conta com 21 (vinte e um) segmentos de representação, divididos em três câmaras: da Educação Infantil, do Ensino

Fundamental e da Educação Especial. De um total de 46 (quarenta e seis) membros (Apêndice D), foram identificados 10 professores-conselheiros aptos a participar da pesquisa, dentre os quais, 7 foram entrevistados. A Figura 10 mostra o mapeamento simbólico da localização dos municípios, os quantitativos de sujeitos aptos a participar da pesquisa e os que efetivamente foram entrevistados:

Figura 10 - Mapeamento simbólico da localização dos municípios e sujeitos de pesquisa

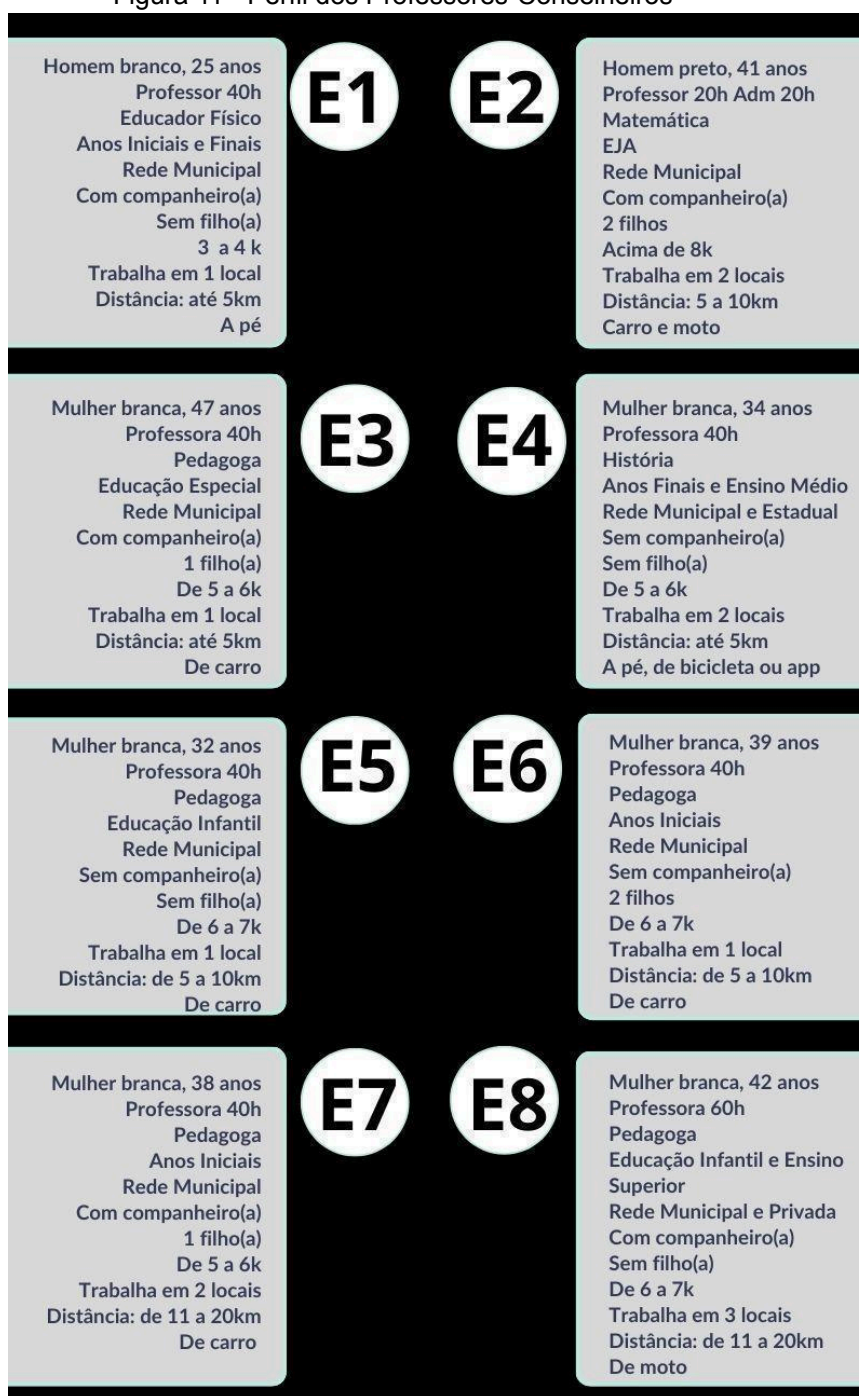


Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Ainda no tocante aos sujeitos de pesquisa, é essencial explicitar os critérios de inclusão que os tornaram aptos a participar do estudo. Era necessário que fosse conselheiro titular ou suplente e que no ano de 2023, além de ocupar o cargo de professor(a), estivesse atuando em sala de aula. Dessa forma, alcançamos profissionais que atuaram em sala de aula e concomitantemente nos conselhos municipais de educação.

Agora inicio a apresentação do perfil sociodemográfico e econômico dos sujeitos de pesquisa constituídos por oito entrevistados, conforme a Figura 11.

Figura 11 - Perfil dos Professores-Conselheiros



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

As entrevistas aconteceram entre os meses de outubro de 2023 e fevereiro de 2024, sendo encontrados professores-conselheiros com perfil predominantemente feminino, seis dos oito entrevistados são mulheres. Em relação à faixa etária, na faixa de 31→40 anos, perfazem 50%; na faixa dos 41→50 anos, 37,5%; e um entrevistado com 25 anos, que representa 12,5% na

faixa de 21→29 anos. Sobre sua situação conjugal, os dois professores-conselheiros informaram que possuem companheiro(a) e, dentre as professoras-conselheiras, três vivem com companheiro(a) e três vivem sem. No que se refere à situação conjugal, cinco vivem com companheiro(a) e três vivem sem. Quatro entrevistados não têm filhos, sendo que dois têm um(a) filho(a) e dois têm dois filhos.

A média de rendimentos brutos mensal dos entrevistados varia de R\$ 3.001,00 a mais de R\$ 8.000,00. De acordo com nota técnica de 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP<sup>17</sup>), a remuneração bruta média dos docentes em exercício na educação básica, segundo a rede de ensino, neste caso a rede municipal, foi apontada como de R\$ 4.103,83, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

A remuneração dos entrevistados se sobrepõe à média nacional, mas devo sinalizar que o estudo aqui citado verificou que o valor de R\$ 4.103,83 representa 37% da remuneração média mensal de professor que atua na educação básica da rede federal, o que representa uma discrepância salarial significativa e que abre espaço para a discussão sobre a falta de equiparação salarial dos professores, mesmo com a existência do piso salarial profissional do magistério com a Lei 11.738 (Brasil, 2008).

Acerca disso, apesar de esta questão não ter sido aprofundada nas entrevistas, acredito que a questão salarial pode ser um fator que afeta a participação dos professores nos conselhos municipais de educação, considerando que, em casos que a remuneração é inferior, é recorrente que os professores trabalhem com mais turmas ou em mais turnos. Conseqüentemente, profissionais que trabalham “mais” tendem a se envolver “menos” em ações como, no caso, nos CMEs.

Todos os participantes da pesquisa informaram que atuam em regime profissional efetivo, cuja carga horária de trabalho semanal varia de 40 horas/semanais (E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7) a 60 horas/semanais (E8). Isto os confere à estabilidade, o que pode contribuir significativamente para sua atuação

---

<sup>17</sup> Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/indicadores\\_educacionais/nota\\_tecnica\\_remuneracao\\_media\\_docentes\\_educacao\\_basica.pdf](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/indicadores_educacionais/nota_tecnica_remuneracao_media_docentes_educacao_basica.pdf) . Acesso em ago. 2024.

nos CMEs, visto que seus posicionamentos não colocam em risco os seus empregos.

Dos oito entrevistados, E2 leciona em um turno, E1, E3, E4, E5, E6 e E7 lecionam em dois turnos diários e E8 em três turnos diários. Quanto aos locais em que lecionam, E1, E3, E5 e E6 trabalham em uma única escola, E2, E4 e E7 atuam em duas unidades e E8 trabalha em três. Considerando que 50% dos entrevistados atuam em mais de um local, recorri à nota técnica sobre Indicador de Esforço Docente<sup>18</sup>, especificamente no item que mensura o número de escolas nas quais os docentes brasileiros atuam.

O estudo corrobora as informações sobre os professores-conselheiros que atuam em mais de uma instituição de ensino, pois se trata justamente daqueles que trabalham com alunos de EJA, anos finais e ensino médio. Tal informação é relevante para aprofundar a discussão acerca da precarização do trabalho docente quando é necessário atuar em mais de uma escola e a sobrecarga de atividades que acomete os professores. De modo complementar, analisando a distância que percorrem até as escolas, E1, E3 e E4 moram a menos de 5 km de distância, realizando esses percursos respectivamente: a pé; de carro; e a pé, de bicicleta ou com carro de aplicativo. E2, E5 e E6 percorrem uma distância entre 5 e 10 km, utilizando carro e moto. E7 e E8 percorrem uma distância superior a 11 km para os locais em que trabalham, de carro e moto, respectivamente. Observa-se, portanto, a dependência de veículos automotores na rotina de sete dos oito entrevistados, inexistindo a menção sobre o uso de transporte público para a locomoção desses profissionais.

Acerca do nível em que lecionam, E1 atua com anos iniciais e anos finais do ensino fundamental (Educação Física), E2 atua na educação de jovens e adultos (Matemática), E3 atua na educação especial (Pedagoga com especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva), E4, com anos finais do ensino fundamental e ensino médio (História), E5 e E8 atuam na educação infantil (Pedagogia) e E6 e E7, com anos iniciais (Pedagogia), todos em escolas de área urbana.

---

<sup>18</sup> Que é um estudo introdutório sobre um indicador que mensura o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_esf\\_orco/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_esforco.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esf_orco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf). Acesso em ago. 2024.

Quanto à rede em que atuam, todos os entrevistados trabalham na rede pública municipal. Complementarmente, E4 também atua na rede estadual e E8 na rede privada. Informaram realizar outras atividades profissionais, E2, que concilia a função de administrador escolar, E1, que orienta estagiários de uma universidade por meio de programa de residência pedagógica, e E8, que também é professora no ensino superior.

A seguir, apresento os elementos encontrados nas entrevistas sobre ingresso, permanência e perspectivas da participação de professores nos conselhos municipais de educação.

## 5.2 Como foi o ingresso, como tem sido a permanência e quais as perspectivas de participação dos professores-conselheiros nos CME?

Nesta etapa da pesquisa, dialogamos com os professores-conselheiros acerca de como e por que eles ingressaram nos conselhos. É necessário compreender os motivos que os fizeram ingressar para que possamos aprofundar aspectos sobre a permanência e perspectivas de participação. Como neste item serão exibidos relatos considerados sensíveis, optei por não identificar os professores-conselheiros com a sigla utilizada anteriormente. Dessa forma, posso mostrar literalmente trechos de suas falas, de modo a preservar suas identidades e discorrer sobre temas considerados complexos.

Para compreender como ocorreu o ingresso dos entrevistados, questionei: como e por que você ingressou no Conselho Municipal de Educação? Um dos entrevistados contou sobre quando houve a discussão na escola a respeito de quem iria participar da eleição para o conselho. Os colegas disseram: “Ele é mais jovem, deixa ele ir agora”, e durante a entrevista ele relatou que: “Tinha alguns antigos que em outras épocas já tinham trabalhado pelo conselho, mas eu vi que meio que sobrou, sabe? Sobrou para mim o desafio...”. Além disso, ele destaca que, como era aluno da escola antes de atuar como professor, alcançou maior número de votos, pois os colegas já o conheciam. Entretanto, afirma que não houve uma preparação para que ele participasse da eleição, o processo ocorreu de uma semana para a outra, em que ele próprio fez algumas pesquisas para se respaldar, porque sabia da importância do conselho, e foi eleito.

Outro professor-conselheiro conta que se aproximou das questões do conselho antes de participar da eleição, tendo inclusive participado de eleição anterior como apoiador de um conselheiro que, depois de um ano de participação no conselho, decidiu sair. Como a vaga ficou disponível, ele a ocupou. Já uma das professoras-conselheiras também tinha proximidade com uma pessoa que participava do conselho e, ao compartilhar as vivências, despertou o desejo em participar da eleição de 2022, quando entrou como suplente e deixou o conselho do Fundeb para dedicar-se apenas ao CME.

Outras três conselheiras ingressaram no CME sem ter conhecimento profundo sobre as ações de um conselho. Optaram por participar da eleição porque os colegas das unidades de ensino em que trabalham solicitaram. Uma delas contou que, quando houve a eleição, ouviu o seguinte: “Vai você, sempre que precisamos é você quem fala nas reuniões, você tem coragem pra se manifestar... Tem que ser você.” Ela alegou que não tinha tempo disponível para se dedicar e que não sabia exatamente como seria essa participação e um colega da escola disse: “*A direção precisa te liberar, você tem esse direito.*”

E depois de verificar com a direção se poderia mesmo participar das reuniões, ficou mais tranquila. Aproximamos a fala dos colegas das professoras-conselheiras às potencialidades mencionadas por Oliveira (2003) em relação ao conselho ser local de exercício do controle social no qual a sociedade age sobre as ações do Estado e envolve a comunidade em processo de planejamento e gestão do município. Assim, afirmo que os colegas enxergaram nas professoras-conselheiras a possibilidade de serem agentes fortes para levarem as demandas das escolas para os conselhos.

Apesar disso, uma professora-conselheira relatou ter confundido a eleição para o CME com a eleição para conselho escolar. Ela se comprometeu a participar para representar a escola, mas, quando leu o edital, entendeu que não se tratava do conselho escolar e ficou preocupada, já que parecia uma atividade mais complexa. Além disso, revelou ser muito tímida, o que a deixa um pouco insegura durante as reuniões, pois informou que, como o conselho é grande e tem muitas pessoas, ela não conhece todos, o que a faz se sentir desconfortável quando precisa falar em público.

Neste caso, temos os limites enfatizados por Oliveira (2003) em relação à questão da capacidade de negociação dos conselheiros e sobre o pouco conhecimento deles no tocante ao funcionamento de políticas públicas e do Estado. Tal situação evidencia que a participação da professora-conselheira fica equilibrando-se entre sua timidez, o que pode afetar sua capacidade de negociação, bem como o pouco conhecimento apontado por ela no que se refere às atribuições do CME. Contudo, há que se considerar a necessidade de respeitar o ritmo de cada sujeito, dadas as suas diferenças e os meios para contribuir com suas ideias (Amaro, 2007).

Dessa maneira, mesmo com as dificuldades apontadas pela professora-conselheira, é preciso refletir sobre como seus conhecimentos podem ser explorados e aproveitados, diante da complexidade da atuação no conselho. Para Lima, Almenara e Santos (2018), os conselheiros devem estudar em profundidade, de modo a descartar o amadorismo, buscando conhecimentos específicos relativos aos conselhos, assim como as tarefas que precisam desempenhar, associando a preocupação em representar a sociedade, levando-lhes as devolutivas das ações dos conselhos.

Acerca disso, Bordignon (2009) aponta para uma falsa dualidade da composição dos conselhos em que há sujeitos que possuem saberes acadêmicos e outros, com saberes populares. White (1996) também pontua a respeito, afirmando que a participação envolve a questão de quem participa, consideradas as particularidades das pessoas, demandando mecanismos específicos para contemplar os grupos desfavorecidos, sendo importante tanto a participação de pessoas locais como também de indivíduos que atuam na gestão. Sabemos da importância da contribuição de todos para que os conselhos possam deliberar a partir das necessidades dos indivíduos e seu conhecimento empírico aliado ao conhecimento técnico-científico que viabilize a legalidade das ações. Porém, para que haja equilíbrio entre os conhecimentos, deve haver um processo de mediação que valorize a diversidade.

Para um professor-conselheiro, o conselho é composto por pessoas envolvidas com processos políticos: “O que me parece é que eles querem pessoas que não vão confrontar alguns interesses, sabe? E tipo, não pessoas da paz, porque eu sou uma pessoa da paz, mas eu tenho dificuldade em me calar

quando eu não concordo com algumas situações, sabe?” Nesta perspectiva, uma professora-conselheira relatou que entrou no conselho por indicação política e por alguém que “[...] realmente confia no meu trabalho, realmente sabe que eu tenho um bom conhecimento dentro da educação especial, que eu posso contribuir, então essa pessoa disse pra mim: eu não vou aceitar o não, já coloquei teu nome e já saiu no diário oficial.” Entretanto, ela menciona que faz parte de uma luta para que o ingresso no conselho, no âmbito da composição de membros que representam a educação especial, seja, ao menos, para uma das duas vagas por meio de eleição, porque considera que é necessário “[...] ter um equilíbrio, nem tanto só indicação... Porque nós estamos numa sociedade em que a gente precisa ter voto, ter vez, a gente tá numa sociedade onde as pessoas devem ter a opção de escolha, [...] então aí que eu te digo, nós precisamos de um equilíbrio maior entre pessoas eleitas e pessoas indicadas, o mais democrático possível”.

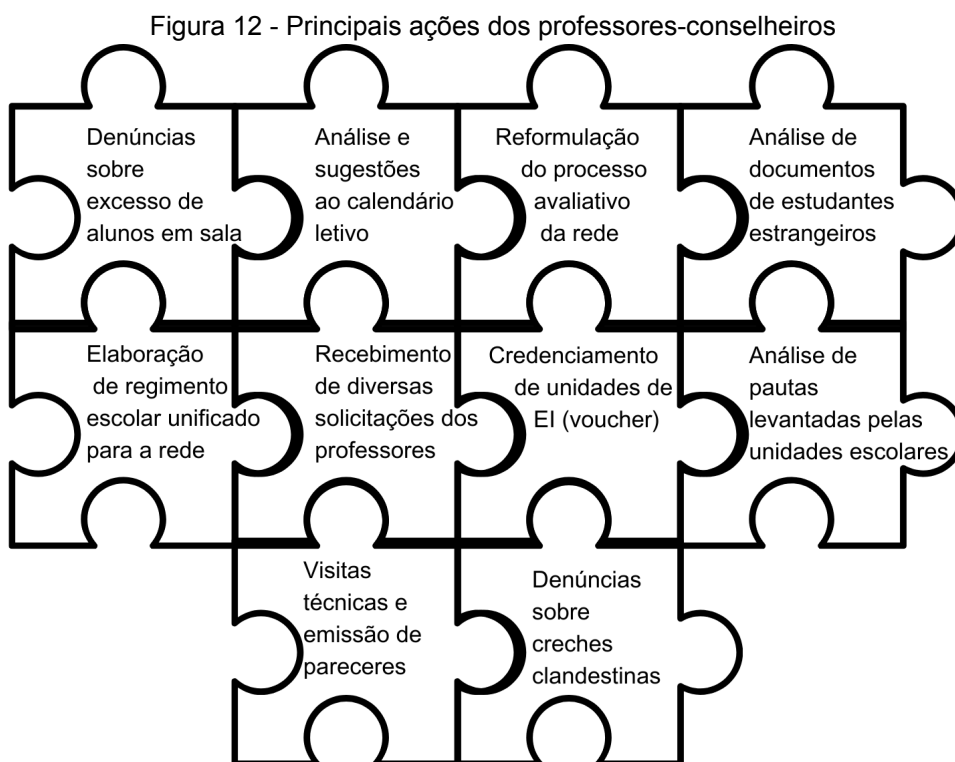
As falas dos entrevistados mostram o que Oliveira (2003) define como limites dos conselhos, sendo a reprodução dos vícios da velha política e a constituição de conselhos pró-forma. A professora-conselheira ressaltou que foi apenas comunicada de sua indicação para o conselho por uma pessoa que conhece e confia em seu trabalho. Mas acredito que, mesmo confiando e conhecendo, quem a indicou precisava também cumprir uma demanda burocrática, corroborando Rocha e Hypolito (2020, p. 9) quando sinalizam que “o professorado sempre esteve no cerne das disputas de projetos como figura social importante, mas sempre sob uma estrutura hierárquica”.

Complementarmente, quando o professor-conselheiro traz a percepção de que as pessoas que estão no conselho são ligadas a processos políticos e que não levantarão confrontos, vemos a questão da reprodução de hábitos da velha política, que mantém no conselho pessoas que atuarão em prol de interesses e demandas de quem está no poder. Esta situação também reforça o conceito de conselhos como órgãos de governo, em que um conjunto de pessoas exerce o poder político, para representar o governo (Bordignon, 2009).

Em uma perspectiva mais consciente, uma das entrevistadas relatou que ingressou no conselho municipal de educação porque houve a publicação do edital para a eleição e que ela mesma realizou o movimento de pedido de votos. Fez uso de contatos profissionais a que tinha acesso e utilizou sua rede social

para comunicar os colegas de profissão que era candidata. Assim, conquistou a vaga de suplente. Neste processo, temos uma saída apontada por Oliveira (2003), que concerne a medidas legais que garantem a participação nas gestões públicas, neste caso o edital. Bordignon (2009) ratifica pontuando que, quando os representantes são escolhidos a partir da vontade dos representados, espera-se que a função seja exercida de modo fiel ao desejo de quem realizou a escolha. Medida esta que permite que a participação de professores nos conselhos seja transparente, planejada e com consciência de classe.

Posteriormente, pedi aos professores-conselheiros que descrevessem quais são as principais ações realizadas pelos conselheiros e conselhos, que estão apresentadas na Figura 12:



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Em relação ao credenciamento de unidades de educação infantil que têm vagas em parceria com a rede municipal, existe uma preocupação de três professoras-conselheiras. Trata-se do seu envolvimento quanto à autorização de funcionamento destas unidades de ensino que, por vezes, precisa ser postergada até que sejam realizados os ajustes solicitados pelos conselheiros. Os entrevistados mencionaram que esta atividade ocorre com frequência e não gera

desconforto porque: “[...] como a gente é efetivo, é mais tranquilo de fazer as visitas e apontar o que não está correto”, mas, ao mesmo tempo, expuseram que:

*Eu me cobro por apontar o que está errado numa unidade de ensino que nem abriu ainda e na minha escola o problema ser bem maior e a prefeitura não resolver. A nossa administradora faz os pedidos para arrumarem, por exemplo, as goteiras que estavam demais em uma sala, mas ninguém apareceu pra arrumar. Em compensação, na vistoria junto com o pessoal do conselho, a creche não pôde ser aberta enquanto não tinha aquele piso próprio para cegos... enquanto na nossa escola, o piso para cegos está todo detonado... [...]*

*Claro que talvez eu esteja com um olhar mais apurado para algumas situações, o conselho vê questões de segurança nas unidades e tudo mais... [...] eu já olhava para isso, mas agora parece que eu tenho um olhar mais apurado e sensível para questões vulneráveis dentro da escola, sabe? [...] Eu acho que assim as escolas acabam deixando um pouco a desejar, a gente tem crianças com mobilidade reduzida, dificuldade de locomoção e tudo mais e, por exemplo, quando a gente vai analisar a situação de uma unidade que busca o credenciamento, a gente fala muito: ah, precisa fazer uma adaptação, uma rampa... mas a nossa escola que é uma edificação antiga, a gente tem muito problema com infiltração, né, mas o olhar da gente quando está lá avaliando uma situação de credenciamento é que precisaria de um toldo por conta de chuva, sol, o ambiente isso, o ambiente aquilo... [...].*

Pelos relatos, é como se a cobrança para o cumprimento da norma se aplicasse àqueles que estão tentando ser credenciados, mas as unidades que estão em funcionamento continuassem sofrendo com as dificuldades que afetam o trabalho docente. E nem mesmo a participação no conselho consegue problematizar, dialogar e agir efetivamente sobre isso. Outra situação que relaciona a atuação no conselho com o trabalho docente foi mencionada pela fala de uma entrevistada sobre o recebimento de denúncia de professores a respeito da quantidade de alunos com deficiência em sala de aula, fazendo emergir uma narrativa acerca das inúmeras dificuldades enfrentadas na educação na atualidade:

*[...] um tempo difícil, hoje o número de alunos em sala tá bem grande, tem sala com 4, 5, 6 até 8 autistas... e não é de nível leve... nós estamos revendo, precisamos fazer alguma coisa... isso é sempre conversado no conselho e também nas reuniões da educação especial. O que fazer pra dar um suporte para isso? Porque alguns alunos recebem um profissional específico, outros alunos não recebem... tem critérios...*

Relativo a isso, a mesma professora-conselheira salientou que essas discussões nem sempre são bem-vindas no âmbito do conselho, pois vão além das pautas previstas para as reuniões:

*[...] eu percebo que nem todo mundo do conselho gosta quando levamos essas demandas que não estão na pauta, mas eu preciso falar, se eu não falar ali sobre isso, vou falar aonde? Os meus colegas me cobram depois perguntando se eu falei, o que os outros disseram e se alguma medida seria tomada... eu sempre tento ver nas resoluções do conselho se têm algo sobre as demandas que eles me passam e assim vou tentando equilibrar as coisas, mas não é fácil... Eu sofro com as salas lotadas, mas, ao mesmo tempo, entendo que os números que estão nas resoluções fogem da nossa realidade. É complicado...*

Outra demanda levada ao conselho por uma professora-entrevistada foi a falta de supervisor e orientador desde o início do ano letivo até o mês de outubro: “Eu levei a situação para a pauta, mas acaba que os conselheiros concordam, mas não tem muito o que fazer. Essa situação quem tem que resolver é a Secretaria de Educação. Mas de alguma forma me ajuda poder compartilhar isso no conselho”. A professora diz que os colegas esperam por uma devolutiva quando tais situações acontecem e que ela faz isso nos momentos oportunos.

Neste diálogo, percebo que a estabilidade conferida aos profissionais efetivos lhes permite participar de ações delicadas como a visita técnica, emissão de pareceres e discussão sobre quantidade de alunos em sala de aula. São situações que poderiam causar estranhamentos ou até retaliações caso eles não fossem efetivos, colocando em risco seus empregos e, conseqüentemente, a sua participação nos conselhos. Dessa forma, assegura-se aqui a condição dos conselhos como órgãos de Estado, em que os interesses do Estado se identificam com os dos cidadãos (Bordignon, 2009), independentemente da transição de governos e indivíduos.

Outro ponto citado por dois entrevistados é relacionado às visitas técnicas, porque não ficam confortáveis em deixar a escola, sendo que um deles disse:

*[...] eu já saio uma vez por mês para a reunião ordinária, aí fica bem complicado sair de novo para as visitas técnicas, porque às vezes elas duram uma tarde inteira. Daí eu preciso correr para deixar conteúdo para os alunos, a escola se desdobra pra conseguir alguém para o meu lugar e o trabalho não termina quando terminamos a visita. Depois ainda tem que sentar e escrever o parecer com o pessoal, e isso nem sempre a*

*gente consegue fazer no mesmo dia. Então, em algumas visitas, eu não me ofereço para ir.”*

Esta questão também foi abordada por duas professoras-conselheiras que explicaram que sua participação se restringe às reuniões. Isto porque seus alunos são pequenos e sentem muito quando elas não estão na escola e que, mesmo deixando conteúdos para que outro professor as substitua, os conteúdos são trabalhados de uma forma que depois elas precisam revisar. Os pequenos ficam inseguros e alguns até choram: “[...] eu até já faltei algumas reuniões porque tinha combinado algumas coisas com as crianças e não podia adiar com elas... E também porque, se eu não estou, não sei direito quem ficará com eles, eu não gosto.”

O sentimento de estar ausente do conselho em 2023 foi compartilhado por outra professora-conselheira quando disse que havia deixado de participar de reuniões pela falta de professores na unidade escolar em que atua: “Não dava pra eu sair, se comigo lá já tinha salas sem professores, como que eu sairia pra ir à reunião e também deixaria a minha turma sozinha... não dá...”

Ainda sobre as visitas técnicas, um entrevistado relatou: “Não cheguei a fazer nenhuma visita, eu não me coloco à disposição porque eu já saio uma vez por mês, daqui a pouco eu vou ter que sair pra fazer uma visita, me sinto desconfortável porque a minha escola, por exemplo, numa semana saio pra reunião, na outra semana para uma visita, nem todo mundo entende...”. Acerca disso, outro professor-conselheiro referiu que sabe da importância do conselho, mas

*[...] a gente tem que ir mesclando. Uma semana a questão dos jogos, a questão teve uma situação da APP ou da residência, daí na outra semana também o conselho acaba que fica pesado para os professores, e acaba que não é na sexta-feira a reunião, que é minha hora-atividade, e nos outros dias que acaba influenciando a aula dos outros professores. [...] Quando é professor dos anos iniciais, normalmente quem fica com os alunos é o professor regente, se for dos anos finais, daí algum professor que esteja com hora janela que daí é solicitado pela direção para cobrir a aula.*

Ou seja, verificamos que o trabalho docente é impactado pela participação dos professores nos conselhos, já que, para participar das reuniões, eles precisam realizar trocas com os pares, sem condições de repor, posteriormente,

essas aulas. Ainda sobre as visitas, uma professora-conselheira explicou que não participa pelo fato de os credenciamentos serem de unidades de educação infantil, etapa da educação básica muito distante da que atua; mas que, se houver necessidade, coloca-se à disposição. Ainda, quanto à participação no conselho, revelou que:

*Eu acho que o que resume bem é o jogo de cintura. Tem que ter assim, eu prezo pela questão: ter um bom convívio em escola [...]. É claro que eu não posso deixar de fazer as funções que são funções reais do professor, mas também tem as outras situações [...], se algum mês eu tô dando um pouco maior nessa situação, daí eu sei que daqui a pouco eu dou uma pausa nisso e dou um foco na outra, claro que tem as questões que são diárias que a gente não pode deixar de focar, né, [...] a questão do próprio trabalho, então por isso também que esse ano eu acabei me ausentando um pouco do conselho [...].*

Os entrevistados relataram que são dispensados sem dificuldades para participar das reuniões, sejam elas ordinárias ou extraordinárias. Os conselhos entregam uma declaração em cada reunião, e os professores-conselheiros anexam ao seu ponto de trabalho para justificar a ausência da escola naquele período. Um dos entrevistados informou que em 2023 organizou sua agenda de aulas deixando a quinta-feira, no período vespertino, dedicado à sua hora-atividade. Isto para que, nos dias em que há reunião no conselho, fosse possível ir sem prejudicar o andamento das aulas. Mas destacou que isso implica na realização de seu planejamento e demais atividades burocráticas fora de seu horário de trabalho, sobrecarregando suas tarefas em casa.

Uma professora-conselheira contou que em 2023 sua hora-atividade coincidiu com o dia no qual as reuniões do conselho seriam realizadas. Assim, não afetou suas atividades com os alunos na escola, mas: “[...] depois eu preciso me organizar para planejar e fazer as correções de atividades e dos cadernos à noite ou em algum dia no meu horário de almoço, para que consiga dar conta e não precise levar tanta coisa pra casa.”

Os demais entrevistados enfatizaram que sua saída das escolas é permitida e seu ponto justificado nas datas em que ocorrem as reuniões, entretanto, como dito anteriormente, alguns sentem dificuldade em deixar os conteúdos para que outro professor os substitua. Ainda nesta linha, uma das

entrevistadas corroborou: “Eu vou, mas isso interfere diretamente na organização diária da escola.

A partir dessas falas, afirmo que a participação dos professores-conselheiros é significativamente afetada pelas demandas que eles possuem em seu trabalho docente. Sabemos que a educação é um processo diário e constante, que precisa ser organizado e planejado para que os objetivos sejam alcançados. Portanto, é complexo para o professor deixar sua sala de aula para participar das atividades do conselho. Além disso, os professores-conselheiros relatam que são questionados sobre as ações que o conselho realiza:

*[...] as pessoas me questionam muito, por saber que eu participo do conselho, acerca do calendário anual, certo? Ah, porque em tal lugar é diferente, aqui o conselho... E eu digo, olha só: não é o conselho quem produz o calendário, o calendário passou por apreciação do conselho, se o conselho não vê nada de irregular na proposta que chegou em mãos, o conselho não vai vetar... Eles falam muito dos 200 dias letivos, aí a gente diz assim: diz a lei que é o mínimo de 200 dias letivos, se o município colocou 250, por que o conselho ficaria contra? O conselho ficaria contra se fosse 199, né? Mas 201, 250, 300, o conselho não vai se manifestar contrário, não cabe...*

*Às vezes eu chego na escola e o povo está bufando por causa do calendário, então eu digo: Gente, para começar a conversa, eu não tenho voto... [...] Ah, mas tu está lá fazendo o quê? Estou lá participando das reuniões, dando minha opinião também... Só que nós temos um colegiado que vota, eu não tenho voto por ora, então isso tudo eu tenho que explicar [...] quem sabe na próxima vez eu vou me candidatar e quem sabe eu sendo a titular eu voto...*

*[...] muitas vezes a gente tem que esclarecer qual o papel dentro da escola porque os colegas acham que o conselho tem essa autoridade para criar regras e não tem, né... [...] tem alguns momentos no intervalo para compartilhar o que sai lá no conselho e levar demandas da escola, dos colegas, para o conselho.*

Na fala dos entrevistados, é constante a versão de que precisam explicar aos pares o que é e o que não é função do Conselho Municipal de Educação. Anteriormente, vimos que uma entrevistada expôs a situação de denúncias realizadas por professores que ela colocava em pauta no CME, mas, conversando com os professores-conselheiros, observamos que, ao participar dos conselhos, tais profissionais passam a conhecer e compreender processos dos quais não tinham conhecimento: “[...] várias situações que influenciam no dia a dia do professor e que eu não tinha nem ideia.”

Para este professor, seu trabalho docente após a participação no conselho vem carregado de mais conhecimento, mais entendimento sobre o funcionamento da Secretaria de Educação e, neste processo, ele acredita que tal conhecimento será fundamental em sua carreira, para que possa cobrar a partir do entendimento sobre como se dá o funcionamento da educação pública municipal. Retomamos aqui a redefinição de laços de Gohn (2004), em que os sujeitos buscam seus espaços para identificar as agendas e ir para a arena negociar, movimento este que é permeado por perceber quais as demandas existentes e levá-las de modo certo aos setores responsáveis. Já para uma das entrevistadas, estar no conselho lhe possibilitou uma ideia diferente de como ele funciona:

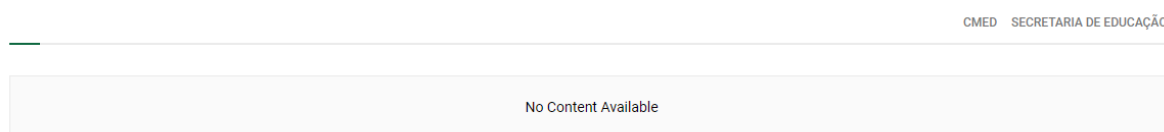
*[...] hoje eu entendo que a função do conselho, justamente como o nome já diz, é aconselhar, fiscalizar, e eu confesso que eu tinha uma expectativa diferente quando entrei no conselho e essa experiência me faz estar com o pé mais no chão, com as leis e regras que regem a educação... [...] nesse sentido, com certeza, me fez mudar bastante o que eu sou hoje como professora.*

Nesta etapa da entrevista, evidenciaram-se questões relacionadas às mudanças que os professores-conselheiros sentiram sobre seu trabalho. Isto porque compreenderam a função do conselho e também como suas atribuições afetam o trabalho docente: “Eu me tornei um pouco mais assertiva nas críticas, entendendo questões que geralmente não são divulgadas para a maioria dos docentes.” Esta fala relembra a definição trazida por Cury (2006) e Brasil (2004) sobre o termo “conselho” e sobre como se traduz sua atuação em uma perspectiva de diálogo, aconselhamento, reflexão, participação popular e interesse público, coadunada com Bordignon (2009) quando menciona que a atuação no conselho se ocupa de apresentar um olhar da categoria relativo às pautas dialogando acerca das políticas públicas sob uma ótica coerente com a realidade.

Ao participar dos conselhos, os professores-conselheiros acabam se tornando ponto de referência para os docentes de suas escolas, como meio de comunicação que pode informar e discorrer a respeito de suas funções e atribuições. Por isso, cada entrevistado desempenha um papel essencial ao dialogar com os pares para orientá-los sobre como as ações ocorrem. Todavia,

acredito que esses diálogos precisam ser aprofundados e os conselhos precisam institucionalizar a divulgação de suas ações para facilitar a comunicação. Ao acessar o *site* dos conselhos municipais, verificamos que o do Município 1 apresentava mensagens de indisponibilidade quanto aos arquivos de Leis, Regimentos, Atas, Editais e Programas (Figura 13):

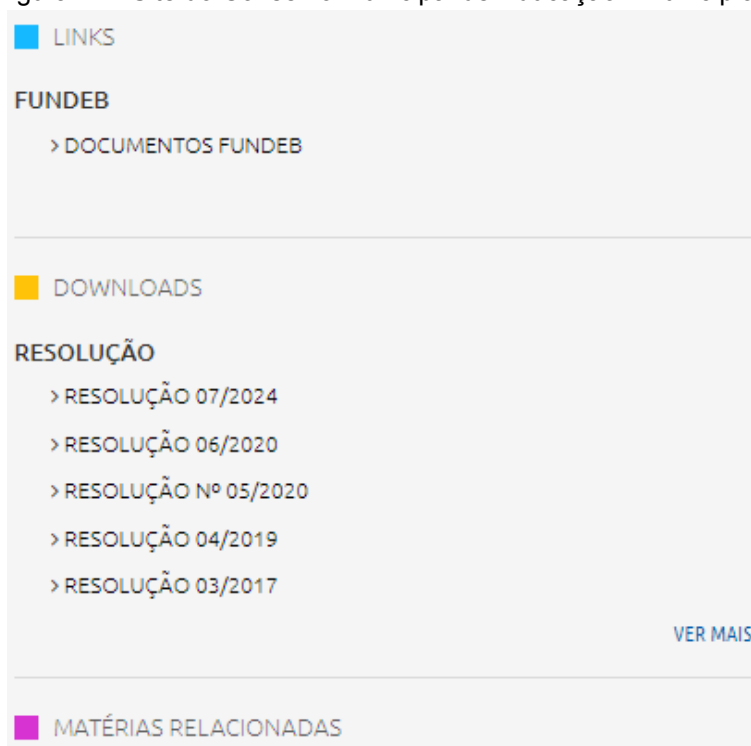
Figura 13 - Site do Conselho Municipal de Educação - Município 1  
Leis e Regimentos



Fonte: consulta realizada em agosto de 2024

No *site* do conselho do Município 2, há documentos sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), resoluções e matérias relacionadas à atuação do conselho (Figura 14):

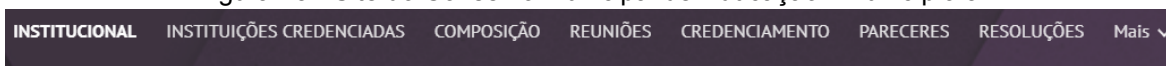
Figura 14 - Site do Conselho Municipal de Educação - Município 2



Fonte: consulta realizada em agosto de 2024

No *site* do conselho do Município 3, há diversidade de documentos e informações a serem consultadas. Na aba Institucional, encontramos informações sobre a constituição do conselho e dados para contato. Na ocasião da consulta, na aba Instituições Credenciadas, havia uma instituição de educação infantil privada com credenciamento válido até 12/12/2025. Ao abrir a aba Composição, encontramos todos os membros do conselho, discriminados nominalmente conforme o órgão que representam. Na aba reuniões, constavam links que não estavam disponíveis. Nas abas credenciamento, pareceres e resoluções, encontram-se inúmeros documentos normativos para consulta e *download* (Figura 15):

Figura 15 - Site do Conselho Municipal de Educação - Município 3



Fonte: consulta realizada em agosto de 2024

Vemos, portanto, que a diversidade de informações disponíveis nos *sites* dos conselhos serviu como fonte de consulta para este estudo e, possivelmente, também é acessada pelos profissionais das redes. Desse modo, ratifico a importância de tais dados estarem disponíveis para consulta, o que qualifica a divulgação das informações e instrumentaliza os professores-conselheiros para que indiquem aos pares que apresentam dúvidas sobre as ações dos conselhos, para que acessem os *sites*.

Se esta comunicação/divulgação for aprimorada, outros profissionais poderão conhecer as atividades realizadas pelo conselho e se interessar em participar nas próximas eleições. Poderiam ainda contribuir voluntariamente nas discussões abertas ao público. Logo, as atribuições do conselho ficariam mais transparentes à população, em especial ao público do magistério.

Em direção ao término desta etapa da entrevista, passamos agora para a interpretação dos sentidos do trabalho docente para os professores-conselheiros.

### 5.3 Interpretando o(s) sentido(s) do trabalho docente sob a ótica de professores que participam de CME

Nesta etapa de análise da pesquisa, optei por incluir novamente as siglas que identificam os entrevistados, pois não tínhamos mais elementos sensíveis como anteriormente. Aqui, buscamos questionar os professores-conselheiros sobre o que é trabalho.

Para E1, é no trabalho que ocorre a busca por recursos para o dia a dia, mas também um lugar em que as pessoas se sentem bem, felizes e confiantes. Existe a busca pelo salário, pela remuneração (E1, E2 e E5), também mencionada por Raitz e Silva (2014) e Antunes (2013), mas, sobretudo, é um investimento de tempo, atenção e dedicação, em que há uma missão na qual se deve fazer o melhor da melhor maneira possível (E2 e E3).

E4 afirmou que vê o trabalho sob uma ótica ‘menos romantizada’ [sic], que permite obter seu sustento e uma vida independente, mas que também é a possibilidade de levar transformação para os alunos. Ademais, para ela, o trabalho imprime sentido à vida e às coisas nas quais acredita, sendo este último aspecto relacionado à função social da profissão, como assinala Nunes, Gonçalves e Torga (2022).

E8 pontuou que o trabalho é “Ação, participação, efetivação de planejamento, organização e compromisso”, *ratificado* por E6 quando disse que o trabalho “[...] é sair de casa todos os dias para realizar o que eu proponho em cada período, que pode ser uma semana, um mês, um semestre ou um ano letivo.”

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que, dentre os entrevistados, E1 e E3 já participaram de associações de pais e professores (APP) e E1 e E4 compuseram o conselho do Fundeb. Dessa maneira, a participação se materializa em diferentes formas, corroborando Vasconcelos (2014), Avritzer (2008) e Klein et al. (2012), demandando a organização de um plano, com objetivos previamente traçados para que o trabalho docente se efetive.

Para E1, o trabalho docente demanda paciência, principalmente com os colegas que estão sendo afetados pelo avanço da tecnologia e com a forma como as coisas eram feitas anos atrás e que mudaram. Sobre isso, E5 disse: “[...] é

drive pra colocar o planejamento, sistema pra alimentar, aplicativo pra preencher as frequências. É tanta coisa que às vezes eu me perco. É muito trabalho.” Nesta última fala, a sobrecarga de trabalho burocrático se evidencia e corrobora Mateus e Tenório (2018) quando evidenciam a fadiga do trabalho docente e a quantidade de horas de trabalho semanal e a carga mental ocasionada pelo trabalho (Vilas Boas; Morin, 2016).

Outro ponto importante é que “a gente sabe que têm semanas e dias ruins, mas, nessas semanas e dias ruins, tem que estar disposto e bem porque eles não têm culpa daquilo, como a gente tá. Então o principal é ter a paciência e dar o nosso melhor.” Neste ponto, E2 diz que a sala de aula é um local em que ele esquece dos problemas, em que as pessoas que estão ali buscam conhecimento e aprendizagem, portanto, “[...] elas não têm culpa dos nossos problemas, elas, na realidade, precisam da gente, como professor, como colega, que tá dividindo o espaço ali com elas naquele momento.”

Acerca disso, E4 também cita um aspecto similar quando se refere ao trabalho docente: “[...] tem semanas que eu sinto que deveria ter me dedicado mais e eu não consegui... penso muito sobre isso... depende muito do momento que estou vivendo, então posso ter respostas diferentes...”. Essas questões são frisadas por Nunes, Gonçalves e Torga (2022) ao abordarem as ambivalências do trabalho docente, que ora se satisfaz com suas contribuições à sociedade e a função social de sua profissão, como também sofre com a precarização do trabalho. Ainda com relação à satisfação, as falas de E3 e E5 e E7 trazem, respectivamente:

*[...] uma coisa chata, trabalho para mim é uma coisa bem chata, porque eu tenho que chamar um pai para explicar para ele que ele precisa levar o filho ao neurologista... eu me torno repetitiva muitas vezes.”, mas quando define a profissão, afirma que é “[...] uma coisa que eu amo de paixão, já tive meus altos e meus baixos, já amei mais, já amei menos, mas não me vejo fazendo outra coisa.*

*[...] são muitas crianças com laudos diversos, a gente não sabe como agir. Eu não sei se atendo um com uma crise, ou se acompanho os demais que estão fazendo as atividades. Nós somos em duas na sala, mas a sobrecarga de trabalho às vezes é desanimadora. Preciso cuidar da criança, da alimentação, das brincadeiras, do desenvolvimento, da agenda e ainda atender os pais que a cada momento trazem uma novidade. Eu amo, mas é um trabalho cansativo.*

*Quando fiz Pedagogia, fiz pelo amor às crianças. Lembro que, quando comecei a dar aulas, nós não tínhamos essa diversidade que hoje, graças a Deus, é muito respeitada pela sociedade. Só que isso afeta bastante a gente na sala, porque não temos suporte. A cada momento chega um aluno com uma necessidade nova e, se a gente não cuidar do emocional, fica muito afetada, porque não conseguimos dar as condições que queremos para nossos alunos. [...] quando temos formações, falam, falam e falam sobre como fazer, mas, na prática, lá da minha sala a realidade é diferente.*

Acerca dessas falas, aponto para a discussão que se aproxima da vocação feita por Rocha e Hypolito (2020) e/ou sacerdócio registrado por Lima (2020). A presença recorrente da menção sobre o 'amor' à profissão nesses trechos também se aproxima da questão da feminização do trabalho docente, já que as três entrevistadas são mulheres e pedagogas.

Nesta perspectiva, cabe mencionar complexidades relatadas por E1, no que tange à condição dos professores em relação ao trabalho docente. Em casos isolados, há diferentes formas de os alunos tratarem homens e mulheres:

*[...] eu percebo umas situações de eles ter que achar, ou porque é mulher eu vou tratar de tal jeito, e não é assim que funciona, né? É uma coisa que sempre alerto eles (os alunos) ali. Às vezes é uma situação que vai muito da estrutura familiar, que já vem enraizado, homem trata assim e mulher trata assim. Mas não é bem assim que funciona. Então eu vejo mais para os anos finais. Nos anos iniciais, eu não vejo muita diferença não.*

Complementando sua fala, E2 considera a heterogeneidade essencial no trabalho docente e também no conselho. Para ele, os homens e as mulheres têm modos diferentes de contribuir com as discussões. Ele enfatiza que seria interessante que houvesse mais homens no conselho, já que nas reuniões a presença feminina é maioria. Ao analisar também a composição dos conselhos municipais, podemos ver que as mulheres representam 89% do Conselho 1, 71% do Conselho 2 e 76% do Conselho 3. A feminização do trabalho docente afeta diretamente a constituição dos conselhos que, conforme os números, são predominantemente femininos. E em se tratando da necessidade de dar voz aos Professores-Conselheiros de modo paritário, há que se considerar ainda a necessidade de garantir que a diversidade seja representativa, além da questão

de gênero, assegurando a participação de pessoas de diferentes origens, idades, culturas e orientação sexual, de modo a efetivar a inclusão nos conselhos.

De acordo com E4, a diferença sobre o trabalho docente para professores recai na atuação, principalmente com alunos adolescentes, em que podem ocorrer situações de resistência quanto à autoridade da professora tanto sobre alunos homens, quanto sobre pais homens, já tendo vivenciado e experienciado situações constrangedoras a respeito disso.

Com respeito a isso, E5 ressaltou que não percebe diferenças, porque na unidade de ensino em que trabalha só há professoras e, por outras unidades de ensino onde passou, a presença feminina sempre foi maioria. E7 informou que acredita que existem algumas diferenças, especialmente porque, “[...] nos anos iniciais, 99% são mulheres. Eu lembro que a minha turma de Pedagogia só tinha mulheres, do início ao fim.” A entrevistada disse que acredita que os homens acabem preferindo atuar com Educação Física ou então em disciplinas do Ensino Fundamental, como Ensino Religioso ou Arte. E6 comentou que acredita que aos pouquinhos alguns homens estão entrando na profissão, mas que a predominância é feminina.

Rumo ao fim das entrevistas, questionei os professores-conselheiros sobre como eles se sentem em relação ao trabalho docente. E1 aponta para a confiança que recebeu desde sua chegada à escola, sentimento de pertencimento, porque já tinha estudado naquela unidade e, como conhecia muito bem a comunidade (pais de alunos que foram seus colegas, professores que também já o conheciam), sentiu-se seguro. Afirmou sentir-se realizado e planeja reestruturar as ações com que se envolveu, incluindo a participação no conselho, para que possa se dedicar mais no próximo ano letivo.

*Eu fui assumindo tarefas e, quando vi, estava precisando deixar de ir às reuniões do conselho, por exemplo, pra não deixar a escola na mão. Tinha também as questões dos campeonatos aqui, mais meus alunos que oriento da universidade. É bastante coisa. E eu não gosto da sensação de deixar pela metade, gosto de fazer tudo bem certo. (E1)*

E2 e E7 citaram o amor e a felicidade sobre seu trabalho, que coaduna com Rocha (2020b) quando trata sobre a afetividade envolvida na compreensão dos sentidos do trabalho docente. Para E4, existe a questão da autocobrança

quanto à qualidade de suas aulas e a percepção de que seu trabalho é insuficiente. Corroboram Roque et al. (2022), Gonçalves (2009), Lima (2020) Rocha (2020b) ao mencionar a demanda de trabalho e os aspectos da condição financeira da profissão, que são insuficientes. Retomo aqui a discussão anterior sobre os professores-conselheiros conciliarem o trabalho em mais de uma unidade escolar e em até três turnos diários. A sobrecarga de trabalho é inevitável nesse contexto, além da presença da ambivalência entre sentimentos como a afetividade do trabalho atrelada à sensação de que o trabalho não é suficiente no sentido de produzir os resultados esperados.

No diálogo sobre os sentidos do trabalho docente e as percepções que a entrevistada possui, E8 sinaliza que: “Algumas determinações não são muito coerentes ao trabalho docente, pois quem faz as determinações às vezes não vivencia. Mas é tranquilo, porque o papel aceita tudo. O que diferencia é ser um bom professor!”. Esta fala remete às insatisfações referidas por Rocha (2020b) quando o esvaziamento do sentido do trabalho. A professora-conselheira relata que as determinações que recebe para atuar nem sempre são coerentes com a realidade da sala de aula. Depois, revela que “o papel aceita tudo”, o que leva a acreditar que a burocracia já mencionada anteriormente por outra entrevistada faz com que o trabalho docente, na teoria, esteja profundamente descolado do trabalho docente na prática. Este ponto reforça as ambivalências da profissão.

Por fim, relativo aos sentidos do trabalho docente, E6 afirma que a realização de encontrar um aluno formado com conhecimento de mundo no ramo em que eles escolhem seguir é fator positivo; abarcando a função social da profissão reportada por Nunes, Gonçalves e Torga (2022). Sobre isso, ela contou que: “Eu já encontro alunos que foram meus pequenos e agora estão adultos. Essa é uma das sensações mais incríveis que o nosso trabalho nos proporciona. Não sei se outro trabalho causa essa sensação nas pessoas.”

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dialogar com professores que participam dos conselhos municipais de educação, acredito que os sentidos do trabalho docente se entrecruzam na ambivalência sobre aspectos que são positivos e negativos e que evidenciam a complexidade do tema. Esta atmosfera relaciona desde questões como a sobrecarga de trabalho burocrático, carga horária excessiva; desvalorização e desumanização da profissão; jornadas exaustivas; relações de poder; carga mental do trabalho; competitividade; precarização do trabalho docente; baixa remuneração e perda do sentido do trabalho docente que são apontadas como negativas, contribuição social de seu ofício; reconhecimento; valorização; realização ao ver seus alunos alcançando voos; desafios constantes com as mudanças sociais; afetividade; ambiente de trabalho; humanização da profissão; práxis recompensadora; trabalho político, formativo e humanizador; prazer; autonomia; entre outras singularidades docentes elencadas como positivas.

A oposição de tais singularidades evidencia a complexidade de análises acerca do trabalho docente, demandando que os estudos sejam realizados considerando todas as subjetividades envolvidas sem a pretensão de esgotar o tema, dado seu enredamento. Por isso, considero os elementos que se relacionam à participação de Professores em CMEs e aos sentidos do trabalho docente como multifacetados e que não poderão ser findados nesta tese, abrindo espaço para estudos futuros que continuem aprofundando a temática e levantando indagações.

Como professora e pesquisadora, enxergo as singularidades do trabalho docente como um sentimento que está obscuro para os professores. Nos espaços em que transito, ouço e observo com atenção os relatos dos professores. Todos os dias diálogo com eles apresentando-os os sentidos do trabalho docente a partir da teoria e da sua presença na prática, quando transparecem a sobrecarga e sentem-se desvalorizados, por exemplo, mas em contrapartida, revelam o desenvolvimento das suas crianças e estudantes com brilho nos olhos, orgulhosos de sua trajetória

É recorrente que eles desconheçam estudos que versam sobre o tema, quando os apresento é como se emergisse a sensação de alívio, por não estarem

sozinhos com esses sentimentos antagônicos. Nesta perspectiva, os sentidos do trabalho docente, para mim, se traduzem verdadeiramente naqueles apontados pela literatura e que estão postos em minha realidade profissional e os indicados pelos meus pares, que ficam confortados e curiosos ao saber que as subjetividades registradas por eles são objeto de estudo científico.

Em relação à participação dos Professores-Conselheiros nos CMEs, percebo o quanto suas rotinas são repletas de atividades, exigindo que flexibilizem suas agendas para participar dos conselhos. Enfatizo o quanto esta participação é relevante, pois permite o diálogo entre os tomadores de decisão e os profissionais que atuam no “chão da sala de aula”, aproximando a esfera que decide da esfera que executa. Isto possibilita um trabalho de “formiguinha”, em que os Professores-Conselheiros levam informações e dados sobre as funções, atribuições e deliberações dos Conselhos aos seus pares, o que contribui significativamente na construção de conhecimentos empíricos e técnicos sobre as demandas que chegam aos CMEs.

Acredito profundamente que a participação aumenta o envolvimento das atividades realizadas pelos Professores-Conselheiros nas escolas. Quanto mais se envolvem com o processo de deliberação e implementação das políticas, mais impregnam de sentido a execução destas. Mesmo que haja discordância, ao participar dos Conselhos, os Professores-Conselheiros acompanham e monitoram de perto a execução das políticas, analisando, dialogando e opinando a respeito de sua necessidade, viabilidade e legalidade.

Afirmo ainda que, com o tempo, esse processo irá reverberar em modificações sobre como os sentidos do trabalho docente atribuídos por eles afetam a participação nos CMEs, uma vez que, nesses espaços, os professores refletem e dialogam acerca da educação. Em uma perspectiva micro, afirmo que o Professor-Conselheiro atribui novos sentidos ao trabalho docente no espaço de sua sala de aula, quando motiva seus estudantes a participarem de movimentos sociais e defender pautas em que acreditam.

Da mesma forma, na sala dos professores, ao dialogar com os pares e realizar pequenas ações de conscientização e disseminação do conhecimento. Já numa perspectiva macro, vejo esses mesmos Professores-Conselheiros impactando a participação e os sentidos do trabalho docente de modo que as

sementes plantadas com os estudantes tornar-se-ão flores que brotam com o tempo e com os colegas de profissão que vão se tornando mais politizados e conscientes sobre a necessidade de participar, afetando diretamente os sentidos do trabalho docente atribuídos por eles.

No entanto, é necessário atentar sobre as dificuldades enfrentadas pelos Professores-Conselheiros para efetivar sua participação. Conciliar a carga horária da docência com todas as suas atividades correlatas, mais as que são previstas para o momento da hora-atividade (como formação continuada, atendimento de pais e responsáveis, planejamento, preparação e organização de material didático, correção de atividades, entre outras) e, ainda, participar das ações do CME é um desafio a ser enfrentado e discutido. Isso requer uma demanda de análise legal quanto à participação a ser contabilizada como tempo efetivo de trabalho, por exemplo, dentro da carga horária semanal dos Professores-Conselheiros.

Portanto, seria possível os Professores-Conselheiros dedicar-se à função com qualidade, sem afetar o andamento das atividades das escolas. Da mesma forma, não deixariam de comparecer às visitas técnicas, como foi comentado nas entrevistas, já que a gestão do tempo pedagógico é prejudicada com suas saídas para as tarefas dos CMEs. Outra necessidade é a de instrumentalizar e capacitar os professores e demais profissionais da educação para que participem dos CMEs.

Neste sentido, ofertar formações que os capacitem passa a ser fundamental para qualificar a participação nesses espaços, possibilitando que seus conhecimentos empíricos, técnicos e científicos da docência contribuam para as ações dos Conselhos. Além disso, as relações de poder que se estabelecem nas discussões dos Conselhos também demandam que os Professores-Conselheiros assumam uma postura crítica em defesa da educação pública, sendo os CMEs espaços de tensões, conflitos, disputas e desafios.

Pesquisas futuras podem ocupar-se de adentrar os espaços dos CMEs, dialogando com os conselheiros para aprofundar como as ações dos conselhos afetam a educação pública e privada dos municípios brasileiros, assim como a importância da presença dos professores em suas composições precisa ser

regulamentada legalmente. Desta forma, novos temas aos futuros pesquisadores estarão em evidência.

Aponto também uma necessidade, indagar sobre os motivos que levam os professores a participarem menos dos CMEs em relação às professoras. Neste estudo, a proporção é de sete mulheres a cada dez conselheiros homens, revelando a feminização da ocupação do espaço dos Conselhos. Isto leva à problematização sobre a relação da presença feminina no trabalho docente e nos CMEs, e conseqüentemente, a realidade de que suas jornadas, que já são duplas, triplas e até quádruplas, se intensifiquem ainda mais. Esta situação pode fomentar a reflexão sobre fatores que dificultam e facilitam a participação, já que, se as mulheres são a maioria na profissão, serão também a maioria nos Conselhos.

Acerca disso, estudos futuros podem mapear questões de inclusão na representatividade dos conselhos municipais de educação, em que analisem questões de gênero, origens, idades, culturas e orientação sexual, realizando um contraponto com essa representatividade na docência, de modo a compreender se existe paridade na composição dos CMEs.

Sobre a relação entre a participação e o sentido do trabalho docente, os Professores-Conselheiros precisam equilibrar suas atividades nos Conselhos com a atuação em sala de aula, tendo que optar por participar das reuniões ou não, a depender das atividades previstas, pois isso impacta suas ações posteriores com as turmas. Vejo que, nessa questão, a participação acaba se tornando mais pontual, posto que, conforme menção em relação à realização de visitas técnicas, por exemplo, os Professores-Conselheiros informaram que não conseguem participar, porque isso demandaria deixar suas turmas em momentos além dos previstos pelas reuniões, afetando seus planejamentos e a dinâmica de organização das escolas.

Em análise posterior à realização das entrevistas, verifiquei que houve substituição de membros nos três CMEs, revelando a dificuldade de participação contínua, mesmo que tenha sido observado que todos os Professores-Conselheiros eram efetivos e possuíam estabilidade. A rotatividade de participação possui diferentes perspectivas, já que quando novos Professores-Conselheiros participam, o conselho ganha com novas experiências

e contribuições, mas ao mesmo tempo, perde com a saída de Professores-Conselheiros que já vinham construindo uma trajetória de conhecimentos, assim como vivenciando as demandas específicas do conselho. Tal questão pode ser explorada em estudos futuros para identificar fatores que levam à sazonalidade de ingresso e permanência dos professores nos CMEs, assim como se esse movimento contribui e/ou prejudica a participação.

No que concerne às ações realizadas pelos CMEs, ficou evidente que a qualificação sobre publicização dos atos realizados pelos Conselhos é urgente. Por meio da divulgação das atas das reuniões ou atos normativos em ambientes de domínio público, os Professores-Conselheiros poderiam respaldar suas argumentações junto aos pares quando são questionados. Documentar e divulgar as deliberações dos CMEs possibilitaria ainda estreitar os laços com a sociedade, estimulando a participação de outros profissionais da educação nos Conselhos, o que poderia afetar significativamente os sentidos do trabalho docente, já que as ações dos CMEs, que são sempre tão importantes ao magistério, seriam amplamente divulgadas. Além disso, sendo o CME um espaço de gestão democrática, a transparência deve ser uma premissa permanente em suas ações.

Como limitações da pesquisa a primeira refere-se à não ter sido possível entrevistar a única professora que atendia aos critérios de inclusão do município 1. Isso afetou a representação do conselho e gerou questionamentos sobre a necessidade de mantê-lo neste estudo. A segunda limitação foi relacionada à inserção de estudos da literatura internacional na tese.

Considero que diante das revisões sistemáticas aqui apresentadas e do planejamento realizado para a pesquisa, seria necessário mais tempo para explorar materiais estrangeiros. A terceira limitação, refere-se às questões sensíveis que apareceram nas entrevistas sobre a escolha dos conselheiros por motivações político-partidárias. Estas não foram exploradas, mas merecem estudos futuros, assim como a quarta limitação que trata do viés da temática de gênero, que diante da feminização do trabalho docente também merecia ser mais explorada, mas que precisou ser limitada pelas questões de tempo e direcionamento da pesquisa.

Por fim, como pesquisadora, considero que as lesões deixadas pela participação me constituem como professora e como cidadã. Transitando na

docência e em diferentes instâncias governamentais há 19 anos, sigo acreditando que quando nós, professores, saímos da sala de aula e buscamos compreensão legal e prática sobre nosso ofício, naturalmente adentramos espaços como os dos CMEs, por exemplo. Dessa forma, mesmo sobrecarregados e precarizados, mostramos a força e o conhecimento que temos ao questionar, dialogar e participar de tomadas de decisão. Por isso, esta pesquisa se ocupou de analisar os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos Professores-Conselheiros que afetam sua participação nos conselhos. Diante do cenário aqui apresentado reforço a necessidade de que nossa participação nos CMEs seja qualificada e encarada como trabalho docente, impregnada de sentidos.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. **Nuances**, Volume 16, Issue 17, 2011. DOI: 10.14572/nuances.v16i17.319
- ABREU, Luciana Izis Silva de. **Nem recatadas, nem do lar**: a performatividade de professoras, violências e outras feminilidades. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.
- ALEXANDRINO, T. N. B.; RAITZ, T. R. Sentido(s) do trabalho docente para professoras e professores que participam de Conselhos Municipais de Educação: Revisão na literatura cinzenta nacional. **Pedagogia Crítica e Inovação: Novas Abordagens e perspectivas para a educação**, Volume 1, p. 449-463, 2023. DOI 10.47402/ed.ep.c2319637263
- ALEXANDRINO, T. N. B.; SOUZA, F. A. A participação na educação pública brasileira nos conselhos municipais de educação: uma articulação teórica. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. e5993, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N10-030.
- ALEXANDRINO, T. N. B.; SOUZA, F. A.; RAITZ, T. R. Produção bibliográfica no Brasil sobre Conselhos Municipais de Educação. **Revista Políticas Públicas e Cidades**, 2024.
- ALMEIDA, Carla; TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores sob o crivo da política: balanços e perspectivas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 68-92, jan./mar. 2012.
- ALMEIDA, Carla; CARLOS, Euzeneia; SILVA, Rafael da. Efetividade da participação nos conselhos municipais de assistência social do Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 22, n. 2, ago., 2016.
- ALVES, A. V. V.; VIEGAS, E. R. dos S. A participação nos Conselhos Municipais de Educação: entre limitações e potencialidades. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 23. Julho de 2019.
- AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço Social na escola**: o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. (org) **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2015.

ARENDT, H. **A condição humana**. 12 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, H. **O que é política?** 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARNSTEIN, S.R. Uma escada da participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação–PARTICIPE**, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v.2, n.2, p.4-13, 2002.

AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opin. Publica**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.43-64, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-62762008000100002>

BALSANO, S. **Organização dos Conselhos Municipais de Educação**. São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2 reimp. 1. Ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos do CEDES**, Volume 19, Issue 44, pp. 19-32, 1998. DOI: 10.1590/S0101-32621998000100003

BETLINSKI, C. **Conselhos Municipais de Educação**: Participação e Cultura Política. 2006. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP, 2006.

BLANCH, J. M. Trabajar en la modernidad industrial. In BLANCH, J. M. (Org.) **Teoría de las relaciones laborales**: fundamentos (pp. 19-148). Barcelona: UOC, 2003.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3082>. Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 30/2000**, de 05 de outubro de 2000. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf). Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001, seção 1, p. 1. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> . Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Elab. Genuíno Bordignon. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004. E-book. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_gen.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf). Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm) . Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> . Acesso em: mai. 2024.

CAETANO, Daisy Luzia do Nascimento Silva. **TRABALHO DOCENTE DE MULHERES EM GOIÂNIA-GO**. 139 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Regional Catalão Departamento de Geografia, Universidade Federal de Goiás, 2014.

CALDAS, A. do R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CARDÔZO, Lislaine dos Santos. **Resistências fragmentadas: os sentidos do trabalho nas (auto)biografias de Professores de História da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul**. 2021. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2021.

CASTRO, P. M.; CANÇADO, V. L. Prazer E Sofrimento No Trabalho: A Vivência De Profissionais De Recursos Humanos. **Revista Gestão e Planejamento**, 10(1), 19-37, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277228450\\_PRAZER\\_E\\_SOFRIMENTO\\_NO\\_TRABALHO\\_A\\_VIVENCIA\\_DE\\_PROFISSIONAIS\\_DE\\_RECURSOS\\_HUMA\\_NOS](https://www.researchgate.net/publication/277228450_PRAZER_E_SOFRIMENTO_NO_TRABALHO_A_VIVENCIA_DE_PROFISSIONAIS_DE_RECURSOS_HUMA_NOS). Acesso em: Jun. 2023.

COUTINHO, M. C. Os sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 12, n. 2, pp. 189-202, 2009.

CUNHA, J. L. Da; CARDÔZO, L. dos S. Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História. **Educação**, Volume 40, Issue 3, pp. 529-544, 2015. DOI: 10.5902/1984644418702

CURY, C. R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBPAE**, v. 22, n. 1, p. 41-67, 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/18721/10944> . Acesso em: mai. 2024.

DEL PRIORE, Mary (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. 176 p.

DELFINI, Ana Claudia. **Nas Tramas dos Sentidos de Gênero e Trabalho Docente**. Curitiba: CRV, 2022.

DIAS, A. F.; CRUZ, M. H. S. As representações dos sentidos e significados atribuídos ao trabalho docente na perspectiva de gênero. **Ambivalências**, Volume 1, Issue 2, pp. 104-128, 2013. DOI: 10.21665/2318-3888.v1n2p104-128

DIAS, Reinado; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: Princípios, propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012. 252 p.

DZIEKANIAK, F. A.; GOMES, V. Dos S.; DOLCI, L. N.. TUTORIA A DISTÂNCIA: SOBRE O TRABALHO E A DOCÊNCIA. **Informática na educação: teoria & prática** - Volume 19, Issue 3, 2017. DOI: 10.22456/1982-1654.60079

FARIAS, M. C. G. de. **O CME do Município de Ananindeua na construção da política educacional: A Busca pela Participação Social**. 2009. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Ciência da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009.

FERRAZ, Deise Luiza da Silva; FERNANDES, Paula Cristina de Moura. Desvendando os sentidos do trabalho: limites, potencialidades e agenda de pesquisa. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 22, n. 2, p. 165-184, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v22i2p165-184

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639759> .  
Acessado em: Jun. 2023.

FRANÇA, Frederico Guilherme Campos de. **Os sentidos do trabalho docente constituídos a partir da carreira segundo Professores de Geografia da Rede Pública do Distrito Federal**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3a edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GAI, M. J. P. et al. O sentido do trabalho: um estudo de caso com docentes argentinos. ID on line. **Revista de psicologia**, Volume 15, Issue 57, pp. 186-202, 2021. DOI: 10.14295/online.v15i57.3181

GERHARDT; Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, Luis Flávio Reis. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas/Ba: UFRB, 2019.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n.2, p. 20-31, maio-ago., 2004.

GOMES, B. C. F. **Conselho Municipal de Educação na Gestão Educacional do Município de São Luís - MA**: destaques para a atuação dos/das conselheiros/as. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2021.

GONÇALVES, Vera Lúcia. **Do trabalho consentido ao trabalho com sentido: o trabalha(dor) docente no Ensino Fundamental**. 2009. 323 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba-MG, 2009.

GUEDES, Marcella da Silva Estevez Pacheco. **Os Sentidos do Trabalho Docente: Atividade, Status e Experiência de Professores do Ensino Médio em uma Escola Pública do estado do Rio de Janeiro**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

HASKEL, Igor Rodrigo. **Os sentidos de gênero e trabalho docente atribuídos por Professores/as do Ensino Médio em uma escola no litoral catarinense**. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, 2021.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política pública: seus ciclos e subsistemas, uma abordagem integral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IRIGARAY, H. A. R. et al. Vínculos profissionais e sentido do trabalho: uma pesquisa com professores do ensino superior. **Revista de administração Mackenzie**, Volume 20, Issue 1, pp. 1-27, 2019. DOI: 10.1590/1678-6971/eRAMG190070

JUNQUEIRA, Bruna. **Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da "ideologia de gênero"**. 150 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

KLEIN, Vitor Hugo; SALM, José Francisco; HEIDEMANN, Francisco G; MENEGASSO, Maria Ester. Participação e coprodução em política habitacional: estudo de um programa de construção de moradias em SC. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 1, p. 25-47, jan./fev. 2012.

KUENZER, A. Z. A. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 239-265, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/dcNgWngHCYvWcMznwGgPQ3C/abstract/?lang=pt> . Acessado em: Mai. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPA, Bárbara Castro. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. 201 f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, P. G.; ALMENARA, G. V. R.; SANTOS, J. M. O. Conselhos municipais de educação: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 326-347, abr./jun. 2018

LIMA, Fernanda Santos. **ENTRE SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO DISTRITO FEDERAL**. 143 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2020a.

LIMA, A. B. de. Teses sobre a educação municipal e o Conselho Municipal de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 825-839, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13352>. 2020b.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2015.

MARSCHALL, M. J. Citizen participation and the neighborhood context: a new look at the coproduction of local public goods. **Political Research Quartely**, v. 57, n. 2, p. 231-244, Jun. 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**, Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATEUS, F. J. A.; HONÓRIO, L. C. Psicodinâmica do Trabalho no Ensino Fundamental Público e Privado: Comparando a Docência em Escolas do Interior de Minas Gerais. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração**, Curitiba, PR, Brasil, 42, 2018.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Trad. Maria do Carmo A. do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOREIRA, Jairo Barbosa. **Mulheres docentes: saberes e fazeres na cidade garimpeira, Cristalândia – TO (1980-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 3, p. 8-19, 2001.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, R. P. et al. Trabalhar É Manter-Se Vivo: Envelhecimento e Sentido do Trabalho para Docentes do Ensino Superior. **Sociedade, contabilidade e gestão**, Volume 11, Issue 2, pp. 2016. DOI: 10.21446/scg\_ufrj.v11i2.13382

NEVES, D. R. et al. Sentido e significado do trabalho: uma análise de artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 2, Rio de Janeiro, Abr.Jun., 2018.

NORA, Daiane Dalla. **Dialética dos Sentidos de Trabalho Pedagógico para os Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS**. 2021. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2021.

NUNES, T. S.; GONÇALVES, J.; TORGA, E. M. M. F. Precarização e Função Social: análise dos significados do trabalho de docentes da pós-graduação. **Avaliação** (Campinas) - Volume 27, Issue 1, pp. 68-90, 2022. DOI: 10.1590/s1414-40772022000100005

OLIVEIRA, F. M. de. **Cidadania e Cultura Política no Poder Local**. Fortaleza-CE: Fundação Konrad Adenauer, 2003.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. **Trabalho coletivo em educação**: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. 2006. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, E. F.; TOLFO, S. da R. Estudos sobre sentidos e significados do trabalho na psicologia: uma revisão das suas bases teórico-epistemológicas. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 34, n. 86, p. 302-317, 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-835192>. Acesso em: Mai. 2024.

PILONI PETRI, M.; GALLON, S.; VAZ, E. D. Os sentidos do trabalho para docentes de pós-graduação stricto sensu: um estudo com docentes das áreas de

administração e educação. **Revista Alcance**, Volume 25, Issue 3, pp. 366-380, 2019. DOI: 10.14210/alcance.v25n3(Set/Dez).

PIRES, R. V.; MACÊDO, K. B. Labor e muito amor: mobilização subjetiva do trabalho docente. **Revelli**, Volume 12, Issue 0, 2020. DOI: 10.51913/revelli.v12i0.10966

PRIORE, Mary Del. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. 176 p.

PRZYLEPA, Mariclei et al. A Participação dos Conselhos Municipais no Cenário Educacional Brasileiro. **RPGE - Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, 2023.

RAITZ, Tânia Regina. Jovens, trabalho e educação: rede de significados identitários na Ilha de Santa Catarina. 2003. 371 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Christie. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho para professoras universitárias. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 204-213, 2014.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: Uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ROBERTS, N. Public Deliberation in an age of direct citizen participation. **American Review of Public Administration**. 34 (4), 315-353, dec., 2004.

ROCHA, D. R. da; HYPOLITO, Á. L. M. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas críticas**, Volume 26, Issue 0, pp. 1-15, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.31908

ROCHA, Deise Ramos. **Sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública**: dilemas, desafios, entraves e possibilidades. 2020b. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020b.

RODRIGUES, Claudia Flores. **POR UMA PERCEPÇÃO MULTIANGULAR**: A inserção da discussão sobre o envelhecimento na escola da vida e na vida da escola. 134 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

ROQUE, M. G. M. et al. Para além de uma Vocação: Sentido do Trabalho para os Professores da Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo. **Revista Gestão & Conexões**, Volume 11, Issue 2, pp. 28-51, 2022. DOI: 10.47456/regec.2317-5087.2022.11.2.36267.28-51

SANTOS, L.dos. et al. A importância da participação popular no Conselho Municipal de Educação do município de Estância/SE. **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA. 2013.

SANTOS, M. G.; MORAIS, J. K. C.; BRANDÃO, P. A. O CAMINHO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** (Online), Volume 1, Issue 12, pp. 96-110, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5717

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd. Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> . Acessado em: Jun. 2023.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados; 2012.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf) . Acesso em: 6 mar. 2011.

SILVA, M. R. A. da. **Uma análise sobre o trabalho dos conselheiros municipais de educação de Nova Ponte - MG**. 112 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SIQUEIRA, Osmarina Mota. **A dupla jornada de trabalho feminino**: realidade, implicações e perspectivas. 122 f. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SOARES, C. J. F. **Análise Descritiva Qualitativa**. Curitiba: CRV, 2022.

SOUSA, F. S. et al. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da covid-19. **Revista Prâxis**, Volume 3, Issue 0, pp. 77-95, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2591

SOUZA, D. B. de; VASCONCELOS, M. C. C. Os Conselhos Municipais de Educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 39-56, jan./mar. 2006.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil**: significados e sentidos do trabalho docente. 2018. 349f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.

SOUZA, F. A.; SCHOMMER, P. C. Coprodução em Conselhos Municipais de Educação: possibilidades para a coprodução do controle. **Linhas Críticas**, p.1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202346460>. Acesso em set. 2024.

TAVARES, Augusto de Oliveira. Participação. In: BOULLOSA, Rosana de Freitas (org.). **Dicionário para a formação em gestão social**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2014, p. 133-135)

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: Equip, 2001. 224 p.

TEIXEIRA, L. H. G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691–708, set. 2004.

TIBOLA, N. G.; AQUINO, D. C. C. ; RAITZ, T. R. . Sentidos do trabalho na perspectiva de jovens universitários. **Boletim Técnico do Senac**. A Revista da Educação Profissional, v. 46, p. 121-132, 2020.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. Sentidos e Significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Rev. Psicologia & Sociedade**:19, Edição Especial 1, 2007, p. 38-46.

VASCONCELOS, A. B. Educação Democrática Como Pedra Angular da Participação Social e Política: desafios e oportunidades. **Administração Pública e Gestão Social**, p. 82-87, abr./jun., 2014.

VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. **Ampliação do tempo escolar**: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral na Rede Municipal de Educação de Goiânia. 145 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2017.

VILAS BOAS, A. A.; MORIN, E. M. The meaning of work and work orientation: a study in public universities of Minas Gerais and Quebec. **Revista Gestão universitária na América Latina**, Volume 8, Issue 4, pp. 117-133, 2015. DOI: 10.5007/1983-4535.2015v8n4p117

VILAS BOAS, A. A.; MORIN, E. M. Sentido do trabalho e fatores de qualidade de vida no trabalho: a percepção de professores brasileiros e canadenses. **Revista Alcance**, Volume 23, Issue 3, pp. 272, 2016. DOI: 10.14210/alcance.v23n3(Jul-Set).p 272-292

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WHITE, S. C. Depoliticising development: the uses and abuses of participation. **Development in Praticce**, v. 6, n. 1, p. 6-15, 1996.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Item 1 - Refere-se às informações sobre a situação de trabalho - Caracterização sociodemográfica e econômica dos professores e professoras com questões fechadas com justificativa e uma questão aberta.**

Questão	Alternativas			
1.1 Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino		<input type="checkbox"/> Feminino	
	<input type="checkbox"/> Outro:			
1.2 Idade:				
1.3 Situação conjugal:	<input type="checkbox"/> Com companheiro(a)		<input type="checkbox"/> Sem companheiro(a)	
	<input type="checkbox"/> Outro:			
1.4 Você tem filho(s)? Se sim, quantos?	<input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Sim _____	
1.5 Raça/cor autorreferida <sup>19</sup> :	<input type="checkbox"/> Preto	<input type="checkbox"/> Branco	<input type="checkbox"/> Pardo	<input type="checkbox"/> Outro:
1.6 Média de Rendimentos Brutos Mensal:	<input type="checkbox"/> até R\$ 1.000,00	<input type="checkbox"/> de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	<input type="checkbox"/> de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	<input type="checkbox"/> de R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00
	<input type="checkbox"/> de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	<input type="checkbox"/> de R\$ 5.001,00 a R\$ 6.000,00	<input type="checkbox"/> de R\$ 6.001,00 a R\$ 7.000,00	<input type="checkbox"/> de R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00
	<input type="checkbox"/> Acima de R\$ 8.001,00	<input type="checkbox"/> Outro:		
1.7 Número de local(is) de trabalho em que leciona:	<input type="checkbox"/> um	<input type="checkbox"/> dois	<input type="checkbox"/> três	<input type="checkbox"/> mais de três
	<input type="checkbox"/> Outro:			

<sup>19</sup> Categorias conforme censo IBGE.

1.8 A que distância você mora de seu(s) local(is) de trabalho em que leciona?	<input type="checkbox"/> até 5 km	<input type="checkbox"/> de 5 a 10 km	<input type="checkbox"/> de 11 a 20 km	<input type="checkbox"/> mais de 21 km
1.9 Turno(s) em que leciona:	<input type="checkbox"/> Um turno	<input type="checkbox"/> Dois turnos	<input type="checkbox"/> Três turnos	<input type="checkbox"/> Outro:
1.10 Nível(is) de ensino em que leciona:	<input type="checkbox"/> Educação Infantil - Creche	<input type="checkbox"/> Educação Infantil - Pré-Escola	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental - Anos Iniciais	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental - Anos Finais
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Regular	<input type="checkbox"/> Ensino Técnico Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Outro:
1.11 A rede de ensino em que você leciona é:	<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal	<input type="checkbox"/> Privada
	<input type="checkbox"/> Outro:			
1.12 Como você se locomove até seu local de trabalho em que leciona?	<input type="checkbox"/> A pé	<input type="checkbox"/> Carro	<input type="checkbox"/> Ônibus	<input type="checkbox"/> Bicicleta
	<input type="checkbox"/> Moto	<input type="checkbox"/> Outro:		
1.13 Você leciona na área:	<input type="checkbox"/> Urbana	<input type="checkbox"/> Rural	<input type="checkbox"/> Outro:	
1.14 Além de sua atuação como professor, você exerce outra atividade profissional?	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Se sim, qual?		
1.15 Regime profissional como professor(a):	<input type="checkbox"/> Estatutário - efetivo	<input type="checkbox"/> Contrato temporário	<input type="checkbox"/> CLT	<input type="checkbox"/> Outro:
1.16 Carga horária semanal total como professor:	<input type="checkbox"/> Até 20 horas	<input type="checkbox"/> 21-30 horas	<input type="checkbox"/> 31-40 horas	<input type="checkbox"/> 41-50 horas
	<input type="checkbox"/> Mais de 51 horas	<input type="checkbox"/> Outro:		

1.17 Qual a sua formação?	
---------------------------	--

**Item 2 - Refere-se ao ingresso, permanência e perspectivas da participação de professoras e professores nos Conselhos Municipais de Educação com entrevista com questões abertas.**

2.1 Como e por que você ingressou no Conselho Municipal de Educação?

2.2 Com que frequência ocorrem as reuniões do Conselho Municipal de Educação?

2.3 Você é dispensado do trabalho para participar das reuniões do Conselho Municipal de Educação?

2.4 Conte um pouco sobre quais são as tuas principais ações como conselheiro(a).

2.5 Como você concilia as atividades entre a sala de aula e o Conselho Municipal de Educação?

2.6 Você percebe diferenças em seu trabalho docente antes e depois de sua participação no Conselho Municipal de Educação?

**O Item 3 refere-se à identificação dos sentidos do trabalho docente com entrevista com questões abertas.**

3.1 Para você, o que é trabalho?

3.2 Conte-me sobre como você ingressou no trabalho docente.

3.3 Para você, quais habilidades são essenciais para realizar o trabalho docente?

3.4 Para você, há diferenças sobre o trabalho docente para professoras e professores?

3.5 Como você se sente em relação ao trabalho docente?

**APÊNDICE B - COMPOSIÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -  
MUNICÍPIO 1**

<b>Município 1</b>	<b>Secretaria Municipal de Educação</b>	<b>Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social</b>	<b>Secretaria Municipal de Saúde</b>	<b>Escolas Federais</b>	<b>Escolas Particulares</b>	<b>Escolas Especiais</b>	<b>Escolas Estaduais</b>	<b>Representantes das APPs da Rede Municipal</b>	<b>Alunos das Escolas do Município</b>	<b>Conselho Tutelar</b>
Membros Titulares	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1
Membros Suplentes	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1
<b>Total de Membros</b>	<b>28</b>									

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

**APÊNDICE C - COMPOSIÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -  
MUNICÍPIO 2**

<b>Município 2</b>	<b>Poder Executivo</b>	<b>Poder Executivo, indicados pela Secretaria de Educação</b>	<b>Professores da Educação Básica Pública</b>	<b>Diretores da Educação Básica Pública</b>	<b>Servidores Técnico-Administrativos das Escolas Públicas</b>	<b>Pais de Alunos da Educação Básica Pública</b>	<b>Estudantes da Educação Básica Pública</b>	<b>Estudantes da Educação Básica Pública – Indicados pela entidade de Estudantes Secundaristas</b>
Membros Titulares	1	1	2	1	1	2	1	1
Membros Suplentes	1	1	2	1	1	2	1	1
<b>Município 2</b>	<b>Sociedade Civil</b>	<b>Conselho Tutelar</b>	<b>Escolas Particulares</b>	<b>Especialistas</b>	<b>Educação Especial</b>	<b>Ensino Superior</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	<b>Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto</b>
Membros Titulares	2	1	1	1	1	1	1	1
Membros Suplentes	2	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total de Membros</b>	<b>38</b>							

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

**APÊNDICE D - COMPOSIÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -  
MUNICÍPIO 3**

<b>Município 3</b>	<b>Representantes da Secretaria Municipal de Educação</b>	<b>Diretores dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Docente da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Agentes em Atividades de Educação da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Supervisores Escolares dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Escolas Particulares que Ofertam Educação Infantil</b>	<b>Instituições de Ensino Superior</b>
Membros Titulares	1	1	1	1	1	2	1
Membros Suplentes	1	1	1	1	1	2	1
<b>Município 3</b>	<b>Secretaria Municipal de Educação</b>	<b>Diretores das Unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino:</b>	<b>Administradores Escolares das Unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Orientadores Educacionais das Unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Supervisores Escolares das Unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Profissionais de Educação Vinculados à Educação de Jovens e Adultos</b>
Membros Titulares	1	1	2	1	1	1	1
Membros Suplentes	1	1	2	1	1	1	1
<b>Município 3</b>	<b>Instituições de Ensino Superior</b>	<b>Educação Especial da Rede Municipal de Ensino</b>	<b>Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente</b>	<b>Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Município de Itajaí</b>	<b>Conselheiros Tutelares do Município de Itajaí</b>	<b>Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Santa Catarina em Itajaí</b>	<b>Instituições sem Fins Lucrativos Credenciadas pelo Conselho Municipal de Educação</b>
Membros Titulares	1	1	1	1	1	1	1
Membros Suplentes	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total de Membros</b>	<b>46</b>						

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)