

ALEXSANDRA DE ALMEIDA SANTOS

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO BÁSICA E A QUALIDADE DO
ENSINO NA REDE PÚBLICA**

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade Ciências Sociais ,Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

ALEXSANDRA DE ALMEIDA SANTOS

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO BÁSICA E A QUALIDADE DO
ENSINO NA REDE PÚBLICA**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias com o Despacho Reitoral nº 107/2016 com a seguinte composição de Júri:.

Presidente:

Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente:

Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Orientador:

Professor Doutor Leonardo Manuel das Neves
Rocha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade Ciências Sociais ,Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

Um professor é a personificada consciência do aluno; confirma-o nas suas dúvidas; explica-lhes o motivo de sua insatisfação e lhe estimula a vontade de melhorar.

Thomas Mann

Dedico a todos que estiveram e ainda permanecem
em minha trajetória pessoal, profissional e
acadêmica, ajudando-me na árdua tarefa de buscar
novos rumos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer deveria, antes de tudo, ser um ato espontâneo, não uma formalidade. Na tentativa de alcançar esse ideal, busco distinguir a linha tênue entre o falso agradecimento e o esquecimento injusto, pois, ao longo deste percurso, muitos foram aqueles que me apoiaram. Para a concretização desta etapa da minha vida, necessitei de pessoas que me sustentassem. Devo começar agradecendo àqueles que me fizeram chegar aqui.

À minha família, Murilo, esposo, e filhos, Hillary e Oliver, pelo apoio em todas as horas que se fizeram presentes, e pelo incentivo, o meu muito obrigado. Valeu por estarem sempre quando precisei!

Ao meu orientador, Professor Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha, que tantas vezes leu este trabalho. Suas sugestões foram valiosas e enriqueceram meu texto. Obrigada por ter-me permitido beber dos seus saberes e fazer parte de sua estória.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos necessários, permitindo a aproximação do objeto estudado. Seus interesses e esforços em prol da pesquisa muito contribuíram para meu crescimento acadêmico.

A todos os colegas do curso de Mestrado, pelas aprendizagens adquiridas, pela trajetória compartilhada e o companheirismo vivido em diversos momentos presenciais.

Aos sujeitos desta investigação que se constituíram na essência deste trabalho, sendo protagonistas e atores do ambiente no qual se desenvolveu a pesquisa. Aprendi muito com todos vocês.

Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar a influência das condições de trabalho do professor da Educação Básica na promoção de um ensino de qualidade na Escola Pública. Tendo em atenção os objetivos propostos para este estudo, optou-se por realizar uma investigação de abordagem mista (quali-quantitativa), utilizando um questionário com questões abertas e fechadas. Foram selecionados, para esta pesquisa, trinta professores de uma instituição de ensino localizada no município de Propriá/SE. Para identificar aspectos relacionados ao ambiente escolar que apresentam impacto na atividade docente, realizou-se uma análise das condições de trabalho e formação dos professores. A investigação lançou um olhar sobre os fatores que afetam esse trabalho e, conseqüentemente, a qualidade do ensino ofertado, destacando o modo como os docentes manifestam sua consciência crítica sobre as necessidades de mudança no espaço escolar. Os resultados do estudo reforçam a perspectiva de que existe uma relação diretamente proporcional: quanto melhores as condições de trabalho, mais qualidade no ensino. Chega-se, portanto, à conclusão que, para que os alunos realizem mais plenamente seus estudos, torna-se imprescindível que tenham condições materiais adequadas, professores bem formados, com boas condições de trabalho, infraestrutura na escola e materiais didáticos adequados para a construção de um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Condições de Trabalho Docente. Educação Básica. Ensino de Qualidade. Profissionalização.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the influence of teachers' working conditions of basic education in promoting quality education in public school. Taking into account the proposed objectives for this study, it was decided to carry out a joint approach to research (qualitative and quantitative), using a questionnaire with open and closed questions. Were selected for this study, thirty teachers from an educational institution located in the municipality of Propriá/SE. To identify aspects of the school environment that have an impact on teaching activity, there was an analysis of working conditions and training for teachers. Research glanced about the factors that affect this work and consequently the quality of education offered by highlighting how teachers express their critical awareness of the need for change at school. The study results reinforce the view that there is a directly proportional relationship: the best working conditions, better quality teaching. Therefore, it is concluded that in order for students to perform more fully their studies, it is essential to have adequate material conditions, well trained teachers with good working conditions, infrastructure in schools and adequate teaching materials for building a quality education.

Keywords: Teacher Working Conditions. Basic Education. Quality of education. Professionalisation.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	14
1.1. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	14
1.2. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	19
1.2.1 Avaliação da Qualidade do Ensino.....	22
1.3. PAPEL DO PROFESSOR NO DESAFIO DE ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	27
2. COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE	31
2.1. PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO	32
2.2. TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA	39
2.2.1. Consequências das Condições de Trabalho Docente na Qualidade do Ensino.....	43
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	51
3.1. PROBLEMÁTICA	52
3.2. OBJETIVOS	53
3.2.1. Objetivo Geral.....	53
3.2.2. Objetivos Específicos.....	53
3.3. TIPO DE PESQUISA.....	53
3.4. PARTICIPANTES	54
3.5. LOCAL DE PESQUISA	55
3.6. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	59
3.7. PROCEDIMENTOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
3.7.1. Tratamento dos Dados Coletados.....	61
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	64
4.1.1. Categorias e indicadores da análise dos dados	64
4.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICE	I
APÊNDICE A- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	ii

ÍNDICE DE QUADRO

Quadro 1- Organização das Categorias de Análise	65
---	----

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1- Quadro conceitual elaborado pela UNESCO para se analisar a qualidade da educação	23
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição da amostra por habilitação acadêmica	66
Tabela 2- Os materiais didático-pedagógicos existentes na escola satisfazem suas necessidades como professor?	66
Tabela 3- Indicação dos recursos didático-pedagógicos que satisfariam as necessidades docentes em sala de aula.....	66
Tabela 4- Materiais utilizados pelos professores na escola	67
Tabela 5- Motivos da falta de conforto em sala de aula apontados pelos professores	67
Tabela 6- Está satisfeito com sua remuneração como profissional da Educação Básica?	68
Tabela 7- Fatores de insatisfação com a remuneração do trabalho docente.....	68
Tabela 8- Você considera a remuneração adequada como a principal motivação de qualquer profissional?	69
Tabela 9- Outras motivações para o exercício profissional.....	70
Tabela 10- Conhece casos de professores que tiveram problemas de saúde devido às condições de trabalho?.....	70
Tabela 11- Problemas de saúde devido às condições do trabalho docente.....	71
Tabela 12- Problemas de saúde apresentados pelos docentes pesquisados	71
Tabela 13- Considera que a sua formação inicial foi adequada à prática de um ensino de qualidade?	72
Tabela 14- Motivos que levam a considerar a formação inicial adequada (ou não) à prática de um ensino de qualidade	72
Tabela 15- Considera que os cursos de formação continuada que frequentou o (a) ajudaram a promover um ensino de qualidade?	73
Tabela 16- Razões que levam a considerar se os cursos de formação continuada contribuíram (ou não) na promoção de um ensino de qualidade	73
Tabela 17- Já participou em alguns movimentos destinados a melhorar as condições profissionais dos professores?	74
Tabela 18- Tipos de movimentos em prol da melhoria das condições de trabalho docente ...	75

INTRODUÇÃO

O trabalho, em sua dimensão ontológica, segundo Marx (2008), é processo coletivo e social mediante o qual o homem reproduz as condições gerais da existência humana. Ao produzir tais condições em confronto com a natureza e com as suas próprias circunstâncias históricas e sociais, o que envolve atuação em conformidade com as necessidades em que se encontra, o ser que trabalha faz-se sujeito da construção de si, do mundo e das relações sociais, tanto no aspecto de sua produção material, quanto intelectual. Tal como enunciado pelo autor, toda práxis social, de certa maneira, é um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador.

Portanto, trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou uma situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (Dubar, 1994). Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. Como lembra Schwartz (1997 citado por Tardif, 2008, p. 56), a experiência viva do trabalho ocasiona sempre “um drama do uso de si mesmo, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo (s) outro (s)”.

Para Tardif (2008), se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. Em várias ocupações tradicionais, como é o caso do magistério, vem ocorrendo muitas mudanças nas relações de trabalho dos educadores, influenciadas, principalmente, pelos avanços nos campos tecnológico, econômico, social, político e demográfico. Santos (2004) assevera que a adoção de novas políticas públicas centradas na cultura do desempenho vem influenciando a criação de outros valores e interesses, o que tem modificado a relação entre os colaboradores do ensino, seu trabalho e sua identidade.

Partindo do pressuposto que a educação é o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nestes saberes, é evidente, então, que os docentes que realizam efetivamente estes processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

Nessa perspectiva, o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir este saber a outros (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991).

Entretanto, na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado, ampliando-se sua missão profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. Assim, o professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla. E, embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos, então, a buscar por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (Teixeira, 2001; Barreto & Leher, 2003; Oliveira, 2003).

Para completar esse quadro, os professores, enquanto responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida, buscam basicamente atingir a meta de um ensino eficaz, sob mecanismos rígidos de avaliação de seu trabalho, muito embora, dentre outras situações, o sistema escolar lhes transfira a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição por conta da contratação de um efetivo insuficiente. A título de exemplo, em 2002, o IV Congresso Nacional de Educação registrou déficit nacional de professores em Educação Básica no Brasil, pois seriam necessários mais 836.731 docentes para a Educação Infantil, 167.706 para o Ensino Fundamental e 215 mil para o Ensino Médio (Souza et al., 2003). Os dados do Ministério da Educação [MEC], já em 2004, esclarecem que, somente no Ensino Médio, faltavam na rede pública, para citar apenas um dos casos de insuficiência de efetivo, 23,5 mil¹ professores de Física. Dados mais atuais indicam que o déficit chega a 710 mil professores no Ensino Médio.

As condições materiais de labor inadequadas, a influência das mudanças sociais e a falta de resultados do trabalho produzido pelo docente, têm causado surpresa no mesmo, como afirma Freitas (2005, p. 139): “é como se o professor se defrontasse com algo alheio a si, que por sua vez foi produto de seu próprio esforço.” Nessas situações, o professor não se identifica com o próprio trabalho realizado, situando-se em dois extremos: primeiro, na divindade que é ser educador e, em um segundo momento, no descaso com que é visto pela

¹ De acordo com o Plano Nacional de Educação, para atender a demanda de matrícula no Ensino Médio do setor público, correspondente a 8.585.991, a necessidade, em 2004, era o incremento de 125 mil novos docentes para esse nível de ensino, de modo a totalizar 399.201 de funções de professores. Em especial, a disciplina de Física é considerada com área crítica onde o número (7.216) está muito abaixo da demanda estimada.

sociedade e com a desvalorização da Educação. A percepção desses dois aspectos é o reflexo de uma organização de trabalho que não valoriza o professor como ser humano, notando-se que as péssimas condições laborativas da categoria docente ficaram invisíveis por um longo período (Wernick, 2000).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Assunção e Oliveira (2009) argumentam que, dentro de um contexto de regulação educativa, crescem as responsabilidades dos trabalhadores docentes, o que demanda maior autonomia dos mesmos, sendo-lhes exigida a capacidade de resolver problemas locais, bem como trabalhar de forma coletiva e cooperativa. Essas novas exigências, além de comprometer a saúde desses profissionais, pode também pôr em risco a qualidade da educação, haja vista a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas a que são submetidos diariamente. Diante de tantos papéis a desempenhar fica evidente a necessidade constante de o docente mobilizar as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar.

Tendo fixado inicialmente o interesse investigativo na questão das condições de trabalho docente, destaca-se que esta temática surgiu com as primeiras experiências que tive ao iniciar minha trajetória profissional como educadora. As dificuldades em conciliar a teoria que havia estudado no curso de Licenciatura em Letras/Português com a prática que desenvolvia na escola originaram as primeiras reflexões em torno das condições de trabalho. Com o passar do tempo, outras experiências foram somadas a essa, tornando-se possível perceber que alguns elementos relacionados a essa questão variavam de acordo com a escola em que lecionava, interferindo, em alguns aspectos, na minha prática de ensino.

Além da experiência como fonte geradora da questão principal deste estudo, também contribuiu com esse interesse, o amadurecimento acadêmico no curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Neste contexto, a temática tornou-se relevante por abordar uma reflexão acerca da importância do professor da Educação Básica, trazendo igual contribuição para a discussão acerca da questão da qualidade do ensino neste nível de escolaridade. Sabe-se que verificar as condições de trabalho do profissional de Educação Básica é um tema que provoca muitas inquietações e questionamentos, pois exige primeiro, um conhecimento expressivo da política nacional de valorização do professor e, segundo, como os principais atores – os professores - se veem inseridos profissionalmente na categoria.

Diante do exposto, a intenção deste estudo surge dos conhecimentos práticos adquiridos através da experiência profissional aliados às bases teóricas estudadas no curso de

Mestrado, suscitando os seguintes questionamentos: em que condições o trabalho docente está sendo desenvolvido nas escolas da rede pública? Como essas condições interferem no processo ensino-aprendizagem? Girando em torno dessas questões, a dissertação versa sobre os seguintes elementos: a Escola, o trabalho docente e a qualidade do ensino. Assim sendo, a investigação tem como questão de partida, o modo como as condições de trabalho docente interferem na qualidade do ensino na Educação Básica. Em concordância, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral:

- Analisar a influência das condições de trabalho do professor da Educação Básica na promoção de um ensino de qualidade na Escola Pública.

Alicerçando o estudo sempre com base na questão de partida definida, realizou-se uma revisão da literatura sobre o trabalho docente e as condições nas quais este se desenvolve, a qualidade do ensino na Educação Básica conforme a Legislação Educacional brasileira. Essa revisão da literatura serviu de orientação ao trabalho dissertativo, levando à opção por uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem mista (quali-quantitativa), com o propósito de haver uma aproximação ao objetivo da pesquisa. Nesse sentido, a escolha do método para a recolha de dados recaiu sobre o questionário com questões abertas e fechadas.

Tendo em conta que a investigação representa uma atividade de descoberta, mas também um processo incompleto, que interliga a teoria e a prática (Tuckman, 2000), neste trabalho, após a revisão da literatura subjacente à temática, encetou-se a investigação empírica, onde se pretendeu recolher e analisar as percepções dos intervenientes. Por isso mesmo, em termos estruturais, este trabalho de investigação está organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, organizado em quatro blocos, é dedicado a uma retrospectiva da construção da política educacional brasileira com a intenção de fazer as considerações acerca da noção da qualidade da educação, centrando o foco na Educação Básica. Para isso, apresenta-se um marco de referências teóricas para subsidiar a compreensão da qualidade da educação como uma questão prioritária na agenda educacional, no Brasil, de modo a destacar sua avaliação por um viés estritamente instrumental, que identifica o desempenho dos estudantes nas provas de larga escala. Essa tarefa envolveu, ainda, a abordagem da ação

dos professores, os quais têm um papel a desempenhar no enfrentamento da questão da qualidade almejada para o ensino no país.

O segundo capítulo trata da natureza do trabalho docente, apresentando os conceitos de profissionalização e de proletarização do ofício de ensinar. As discussões acerca do trabalho docente trazem à tona as condições em que ele é realizado, especificamente, na escola pública, enfatizando-se suas consequências para a concretização da qualidade do ensino, como um problema de pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o estudo empírico, abrangendo o percurso metodológico da pesquisa desde o contato com a direção do Colégio até a realização dos encontros com os professores. Considerando a metodologia como um elemento que forma e informa o próprio trabalho, faz-se a descrição do tipo de pesquisa, caracterizando o campo e a natureza do estudo, definindo-se os objetivos, bem como apresentando a questão orientadora e os sujeitos, a descrição dos procedimentos de recolha e tratamento dos dados, com ênfase para os procedimentos de análise de conteúdo.

Sob o título Análise e Discussão dos Resultados, construiu-se o capítulo quatro com os dados colhidos, as análises e interpretações realizadas, de modo que, na Conclusão, se encerrassem as ponderações deste trabalho. No estudo realizado, os dados obtidos junto aos docentes permitiram se concluir que, devido às condições inadequadas das salas de aula, móveis, questões salariais, a natureza do trabalho em si (pressão, sobrecarga), dentre outras queixas trazidas pelos pesquisados, a qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam as escolas públicas é afetada, repercutindo, em consequência, nos resultados escolares. Torna-se evidente, portanto, que a qualidade do ensino poderá ser concretizada se as condições de trabalho dos professores brasileiros do Ensino Médio forem melhoradas.

1. EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação básica, no Brasil, ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos anos. Analisá-la, portanto, não se constitui uma tarefa exatamente fácil porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais. Assim, neste capítulo, busca-se mostrar que o próprio conceito de educação básica trata-se de uma nova concepção, pela qual o olhar para a educação, no país, ganha uma nova significação.

1.1. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

As políticas públicas são formadas pelo conjunto de normas, leis, regulamentos, diretrizes, planos e orçamentos do poder público, para áreas que envolvem a vida de cidadãos, consubstanciado em planos de ações, programas e projetos que levem à sua efetivação (Carvalho, 2005). Na visão da referida autora, embora compreendam decisões do poder público, as políticas públicas têm um caráter de construção social, uma vez que comportam variáveis com distintos significados para diferentes grupos sociais quanto a valores, ideologias e contextos. Por isso, seus formuladores, em especial o grupo que exerce o poder em determinado momento, detendo a possibilidade de fazer ou deixar de fazer ações que visem à concretização de direitos estabelecidos, estão sujeitos a inúmeras pressões.

O processo de definição de políticas públicas reflete, assim, conflitos de interesses e negociações que perpassam as instituições estatais, não estatais e a sociedade como um todo. Nessa perspectiva, as prioridades das políticas públicas emergem por força de demandas e pressões de grupos organizados da sociedade civil sobre o Estado, para envolver o contexto onde operam o setor privado e a sociedade civil, atores importantes na sua definição como influenciadores e influenciados, embora não formulem diretamente políticas públicas. Assim, quando se fala em políticas públicas para a educação, está-se referindo às metas e ações que provocam mudanças nos sistemas educacionais.

Nesse sentido, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, no Brasil, por profundas modificações no campo educacional a partir da Constituição Federal, promulgada em 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² [LDBEN] - Lei 9.394/96. Houve, no âmbito legal, a formulação de políticas

² Texto disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

públicas educacionais que se pautaram no princípio da democratização do ensino e, em contrapartida, no dever do Estado em oferecer um ensino público e gratuito para todos. Ressalta-se que a atual política educacional brasileira é parte de um projeto de reforma do Estado, que visa administrar recursos e restringir seu papel em relação às políticas sociais.

Igualmente, a partir dessas mesmas décadas, o Brasil insere-se em um panorama de globalização, competitividade, produtividade e qualidade total, ditadas pelos organismos internacionais. Dentre essas organizações que promoveram políticas reformistas, no que se refere à educação, as principais são: Banco Interamericano de Desenvolvimento [BID]; Banco Mundial [BM]; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]; a Organização dos Estados Americanos [OEA]; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]; e Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe [PREAL]. Dessas instituições, para o caso da educação brasileira, destaca-se a forte atuação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional [FMI], fundamentalmente.

De modo geral, as reformas administrativas estimuladas pelos organismos internacionais, além das consequências trazidas pela implantação de um Estado mínimo, compreendem um processo mais amplo, visto que desencadearam reformas educacionais que, pautadas na perspectiva neoliberal, buscaram a redefinição da educação em termos de mercado. Sendo assim, para atender a essa lógica, houve a necessidade de melhorar a produtividade da educação que, atendendo a esse projeto político neoliberal, passou a ser vista com o propósito de servir aos ideais empresariais e industriais de preparação para o trabalho. Essa intencionalidade é prevista no art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para melhor compreensão da política do neoliberalismo, no país, e de suas implicações no âmbito educacional, é importante entender o contexto internacional global a fim de poder abranger a educação e sua nova definição de papéis, em termos de mercado internacional. Tal como descrito por Silva (1995, pp. 14-15),

“numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais, como os Estados Unidos e Inglaterra, com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de

convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global”.

Como relata Saviani (2002), a lógica empresarial passa a prevalecer em oposição aos princípios progressistas³, enfatizando a ideia de maior produtividade com menor custo e controle do produto. Sob essa perspectiva, a flexibilização e a diversificação da organização escolar e do trabalho pedagógico, assim como as formas de investimentos, passaram a ser guiados pelo princípio da racionalidade, de forma a atingir o máximo de resultados com o mínimo de despesas.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, com a presença de organismos internacionais ligados à área educacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], e à área financeira, como o BM, defende-se a educação básica como prioridade. O Brasil, como participante desse evento, assinou a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, comprometendo-se a desenvolver uma educação básica de qualidade para todos, conforme observa Torres (1996).

A respeito das orientações do BM direcionadas à educação em diversos documentos divulgados na década de 1990, Corraggio (1996, p. 102) indica que:

“O Banco estabeleceu uma correlação (mais que analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa”.

Diante desse novo contexto de políticas neoliberais, pelo teor da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, verifica-se um discurso voltado à aprendizagem com redução da responsabilidade do Estado pela educação:

“[...] as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos

³ O termo progressista, emprestado de Snyders, é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, manifestando-se em três tendências: a *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a *libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a *crítico-social dos conteúdos* que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (Luckesi, 1991, pp. 83-90).

requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa”
(Declaração Mundial da Educação, 1990, art.7).

O documento revela uma tendência de cunho neoliberal com grande incentivo à divisão de responsabilidades das três esferas do poder [federal, estadual e municipal], além do favorecimento à participação privada, conforme disposto no artigo 7, denominado *Fortalecer Alianças*, ao defender que:

“[...] novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunicações locais, com os grupos religiosos, com as famílias”.

Isso significa que, com a reforma, o Governo Federal delega, cada vez mais, sua responsabilidade quanto ao financiamento das políticas educacionais, observando-se, neste processo, o incentivo à iniciativa privada no investimento em projetos sociais, atribuindo às empresas privadas a tarefa de investir, inclusive, em escolas públicas. A descentralização do poder do Estado evidencia-se na proposta de compartilhamento da tarefa de educar com outros agentes, de modo que o § único do art.11 da LDBEN assinala a possibilidade deste, juntamente com os municípios, se constituir como um sistema único de educação básica, definida, no art. 21 do referido documento legal, como um nível de educação nacional que congrega, articuladamente, três etapas: (i) a educação infantil; (ii) o ensino fundamental; (iii) o ensino médio. A ideia de desenvolvimento do educando, nessas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial, é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos e fases da vida.

Acrescenta o art. 22 da referida Lei: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores”. Por meio desse estatuto, buscou-se evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e o tradicional caminho adotado, no Brasil, de tomar a qualificação como uma opção para o mercado, acrescentando, como próprios de uma educação cidadã, tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores.

A educação básica tornou-se, portanto, uma proposta inovadora para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí, que a educação básica, de acordo com o art. 4º da LDBEN, constitui-se um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Desse modo, o Estado tem constantemente elaborado políticas educacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Sousa & Viégas, 2009), nos quais se encontram formulados três eixos ou princípios norteadores da política educacional brasileira: 1º) Gestão democrática do ensino público; 2º) Democratização do acesso e da permanência; 3º) Qualidade na educação.

O Plano Nacional de Educação [PNE], promulgado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tal como determinado pela Constituição Federal, tem a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis, entre seus objetivos e prioridades. Não se pode afirmar que o PNE tenha uma concepção de qualidade muito explícita, porém alguns aspectos merecem ser destacados, como aqueles afirmados em sua introdução:

“Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever e as necessidades sociais” (Plano Nacional de Educação [PNE], 2001, p. 5).

As prioridades traçadas foram: 1) garantia de ensino fundamental obrigatório de nove anos a todas as crianças entre 6 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão deste ensino; 2) garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria ou não concluíram; 3) ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; 4) valorização dos profissionais da educação; 5) desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidade de ensino.

Não obstante a ampliação da obrigatoriedade da educação básica, após mais de uma década de aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verifica-se que a universalização deste nível de ensino, apesar do aumento quantitativo em termos de acesso, não implicou em uma melhora automática na qualidade do ensino. Assim, a temática da qualidade da educação tem suscitado um intenso debate entre os pesquisadores e gestores políticos acerca das dimensões definidoras de uma educação de qualidade, assunto considerado, por Enguita (2001), como polissêmico, dinâmico e mobilizador de diferentes interesses.

1.2. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A qualidade, com diferentes graus de ênfase, tem figurado na pauta das principais instituições que atuam na educação pública no país, noção incluída em posicionamentos, reivindicações, objetivos e propostas de políticas, indicando que há um amplo consenso de que a qualidade da educação é o principal problema da educação brasileira. E, mais do que isso, a defesa da qualidade a converteu em um tipo de panaceia no mundo da educação, como diz Enguita (2001, p. 95): “qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade”. Continua o autor:

“Se existe hoje uma palavra em moda em todo o mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. A qualidade se converte, assim, em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar” (Enguita, 2001, p. 95).

O ponto de partida das discussões e políticas públicas educacionais acerca da questão da qualidade é atribuído, por Casassus (2007), ao lançamento do relatório *Uma nação em risco*, em 1983, nos Estados Unidos, onde se afirmava que o estado da educação naquele país ameaçava a competitividade e a integridade nacionais. Nos ano seguinte, os EUA, em conjunto com a OCDE, promoveram uma reunião internacional de ministros da educação de países membros da organização, na qual a principal decisão tomada foi transformar a promoção da qualidade na educação em tarefa prioritária para eles.

A partir daí, várias outras reuniões e debates foram organizados em torno da temática, associando-a a diversos componentes, tais como, o currículo, a gestão escolar, avaliação, entre outros. Conforme esclarece Casassus (2007), no decorrer dos debates ocorridos tanto em níveis internacionais quanto nacionais, formou-se um consenso em torno da ideia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver “os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social” (Casassus, 2007, p. 42). Para o autor, o primeiro dos problemas é percebido sob a ótica da teoria do capital, enquanto o segundo deles se apoia na ideia de que a integração se dá por meio de “mecanismos de equidade e a

socialização de valores e códigos culturais comuns através do sistema escolar” (Casassus, 2007, p. 42).

Conforme se apreende, juntaram-se ações das mais variadas ordens em torno de um objetivo comum: melhorar a qualidade da educação. Diante do caráter polissêmico do termo, identifica-se que, originalmente, na língua portuguesa, a palavra qualidade indicava apenas a propriedade que determina a essência ou natureza de um ser ou uma coisa, o que convencionalmente supunha uma coisa boa. Porém, é da influência do idioma francês na língua portuguesa que vem o uso de qualidade com “conotação negativa ou positiva (alta ou baixa, boa ou má, grande ou pequena)” (Gusmão, 2010, p. 27). Atualmente, segundo o dicionário Houaiss e Vilar (2004, p. 248), a qualidade continua a ser empregada em sentido absoluto, para significar “característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação a outros; virtude”.

O uso da palavra qualidade, no contexto educacional, remete diretamente a uma educação que cumpre os seus objetivos, significando eficiência, meios adequados para atingir fins, sendo, no entanto, possível considerar de má ou de baixa qualidade, a educação cujos fins são tidos como inadequados. Portanto, falar em qualidade da educação implica atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do processo educativo, como também a objetivos educacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2007, p. 29) refere que:

“As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em determinados períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros”.

Para Adams (1993), a questão da qualidade veio em substituição à da igualdade de oportunidades, a qual se configurava como a pauta mais tradicional da agenda dos desafios educacionais, deslocando-se, então, a ênfase da expansão do acesso à escola para a garantia da qualidade. No Brasil, até os anos de 1880, a exclusão se dava na própria entrada da vida escolar, esta restrita principalmente à elite, demandando, em consequência, a democratização do acesso como reivindicação de uma escola pública para todos. Desse modo, a principal bandeira democratizadora da educação se concentrava na ampliação do acesso à escola.

A qualidade, entendida mais comumente a partir de um viés pedagógico, próximo dos rendimentos acadêmicos dos alunos, era deixada em segundo plano em detrimento da universalização do ensino, com vista a proporcionar escolarização àqueles segmentos sociais historicamente excluídos dos bancos escolares. Mais do que diferentes, a ampliação do acesso e a promoção da qualidade eram vistas como propostas divergentes, já que a qualidade era identificada como uma proposta elitista, para poucos (Adams, 1993).

A tensão entre a ampliação do acesso à escola versus a manutenção de uma qualidade pedagógica gerou polêmicas durante todo o século XX, especialmente na sua segunda metade, quando as ações com vistas à ampliação das vagas escolares sofreram grande resistência social, inclusive do magistério e de estudiosos da educação, com a alegação de que a expansão traria consigo uma perda na qualidade de ensino (Azenha, 2004). No entanto, a razoabilidade do argumento se esvaiu na medida em que a perspectiva pedagógica se revelou ilegítima e equivocada para o exame do assunto, uma vez que “a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica” (Azenha, 2004, p.344). Nesse sentido, a democratização da educação, assim como a melhoria da qualidade da educação, eram, primordialmente, processos políticos amplos, na medida em que só são realizáveis por meio de políticas públicas.

A qualidade da educação, como um dos principais desafios educacionais da contemporaneidade, emergiu das mudanças ocorridas nas últimas décadas. Consagrar-se-ia, portanto, um desafio representado pela ampliação dos sistemas de ensino tanto em quantidade quanto em qualidade. Todavia, de acordo com Oliveira (2006), a principal tarefa desse desafio seria a construção de um padrão de qualidade do ensino brasileiro.

“[...] se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer, de forma razoavelmente precisa, em que consistiria ou quais elementos integrariam o ‘padrão de qualidade’ do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento?” (Oliveira, 2006, p. 63).

Com esse objetivo, a atual LDBEN propugna em seu artigo 9º, inciso VII: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Para isso, o governo brasileiro cria e incentiva nos

sistemas de ensino estaduais e municipais, formas de avaliação da qualidade das diversas etapas da educação.

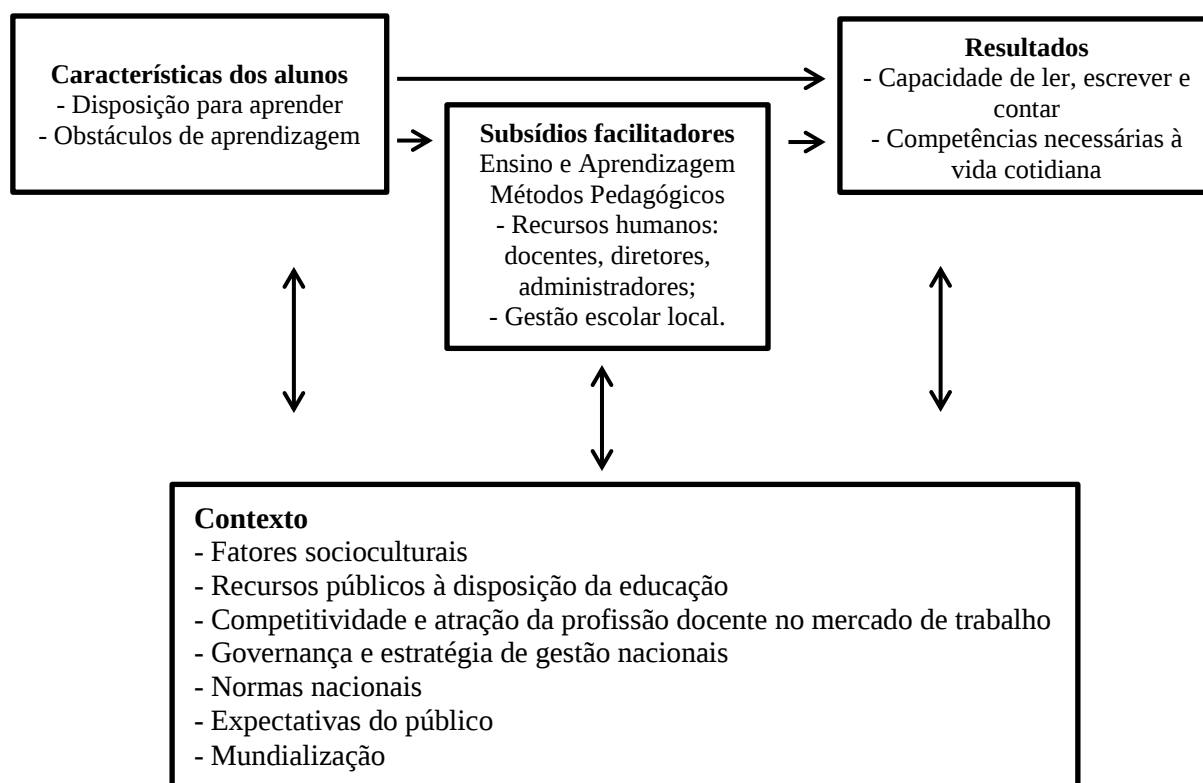
Oliveira (2006) afirma que a capacidade cognitiva dos estudantes, indicada pelos resultados de aprendizagem medidos pelos testes de larga escala, tem sido apreendida, atualmente, como o principal significado de qualidade da educação. Esse seria o terceiro significado, segundo o autor, atribuído historicamente à qualidade, no país. O primeiro deles, dominante até a década de 1980, associava a pauta da qualidade à retórica da democratização da escolarização, onde qualidade constituía universalização do acesso à escola. O segundo significado passou a vigorar na década de 1980, quando a permanência passou a circular simbolicamente como representação da qualidade. Nesse entendimento, não bastava entrar na escola, era preciso permanecer nela. Internacionalmente, o parâmetro para afirmar que um país oferecia melhor educação que outros era dado pelo tempo de permanência no sistema escolar e pelas taxas de conclusão.

Assim, quando o efeito dos programas de regularização de fluxo, das taxas de reprovação e evasão deixaram de ser referência de qualidade, surgiu a demanda pela medição do sucesso acadêmico. Países situados em diferentes partes do mundo passaram a desenvolver sistemas com a intenção de avaliar a qualidade da educação (Casassus, 2007). No Brasil, introduziu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica [Saeb], em 1990, e seu desmembramento na Avaliação Nacional de Rendimento Escolar [Anresc] e Avaliação Nacional da Educação Básica [Aneb], em 2005, divulgados pelo nome de Prova Brasil e Saeb, respectivamente, fazendo parte deste processo que foi, gradualmente, associado à avaliação da qualidade da educação.

1.2.1 Avaliação da Qualidade do Ensino

Em 2004, o Relatório Mundial da Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004), apresentou um quadro teórico que permite definir a qualidade da educação pela articulação das dimensões constantes na Figura 1, a seguir:

Figura 1- Quadro conceitual elaborado pela UNESCO para se analisar a qualidade da educação



Fonte: Costa, Akkari e Silva (2011, p. 77).

O quadro elaborado, nesse relatório, aborda diferentes parâmetros internos e externos às escolas que permitiriam atingir a qualidade na educação, dentre eles fatores relacionados às características dos alunos, aos elementos facilitadores da aprendizagem, aos elementos do contexto nacional e aos resultados do processo. De igual modo, estudos realizados por Dourado, Oliveira e Santos (2007), com base em relatórios e documentos elaborados por países membros da Cúpula das Américas e de organismos internacionais – UNESCO e BM – mostraram que a qualidade da educação envolve dimensões extraescolares e intraescolares.

As dimensões extraescolares afetam os processos educativos e os resultados escolares, envolvendo dois níveis, de acordo com Costa, Akkari e Silva (2011, p. 78):

- “1) a *dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos* – concerne à influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência etc.;
- 2) a *dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado* – que faz referência à ampliação da obrigatoriedade da educação básica; à definição e garantia de padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o

acesso e permanência na escola; à definição e efetivação de diretrizes nacionais para os diferentes níveis etc.”

No que se refere às dimensões intraescolares, a importância se deve à sua influência direta nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, dentre outros. Essas dimensões são apresentadas em quatro níveis: do sistema, da escola, do professor e do aluno (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

No nível do sistema, situam-se as condições de oferta de ensino, referindo-se, dentre outros aspectos, à garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários.

O nível da escola corresponde à gestão e organização do trabalho escolar, tratando da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico.

O nível do professor faz alusão à formação, profissionalização e ação pedagógica, ao perfil docente, no que diz respeito à titulação/qualificação adequada ao exercício profissional, às formas de ingresso e condições de trabalho adequadas e às políticas de formação e valorização do pessoal docente.

O nível do aluno relaciona-se ao acesso e às condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural, e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes. Considera, ainda, a visão de qualidade entre pais e estudantes e as práticas de processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), as dimensões intra e extraescolares afetariam, de forma significativa, a aprendizagem dos alunos, o que exigiria a consideração destas dimensões, de forma articulada, para o estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e gestão pedagógica. Conforme os autores, tais medidas seriam imprescindíveis para a garantia do sucesso dos estudantes e de uma educação de qualidade para todos.

Na perspectiva de Teodoro (2008), a escolha de indicadores constitui a questão determinante na fixação de uma agenda global para a educação, dos quais, os mais usados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE] prendem-se, fundamentalmente, ao contexto, custos e resultados dos sistemas educativos, com a finalidade de trazer importantes contribuições para a formulação de políticas e reformas educacionais. Com base na comparação estatística, visa-se, sobretudo, a competição de performances dos sistemas educativos, situando-se, dentre os programas internacionais de avaliação comparada,

o PISA, sigla do *Programme for International Student Assessment*, em português traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE, mas havendo, em cada país participante, uma coordenação nacional. No Brasil, esse Programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], sob a orientação do consórcio internacional responsável pelo programa. O PISA⁴ tem como objetivo principal produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de maneira a subsidiar políticas de melhoria da educação.

Oliveira e Araújo (2005), com base no PISA, realizado em 2000 que avaliou não só conteúdos, mas, também, a motivação e o engajamento dos estudantes no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, esclarecem que:

“O teste diagnosticou, também, que o aspecto mais associado a um bom desempenho acadêmico é aquele relacionado ao controle do processo de aprendizagem. Para os estudantes, esse controle significa ser esclarecido sobre o que deve ser aprendido, ter reforço dos conceitos que ainda não foram compreendidos, e serem oferecidas informações adicionais quando algo não for compreendido” (Oliveira & Araújo, 2005, p. 15).

Por esse texto, percebem-se algumas atitudes que podem levar ao bom desempenho escolar e, de certo modo, à qualidade do ensino e da aprendizagem, tais como, o controle do currículo, o que pode ser feito também por avaliações padronizadas e estandardizadas, além da gestão democrática dos saberes escolares, o reforço escolar e a diversificação de materiais pedagógicos. Diversos outros fatores, com base no PISA, são relatados por Oliveira e Araújo (2005) como incidentes para a boa qualidade do ensino. Para os autores, os resultados do teste apontam que os estudantes com melhores desempenhos no PISA, frequentemente vêm de escolas compostas pelos grupos em vantagem socioeconômica, fazendo com que as diferenças socioeconômicas incidam na caracterização do sistema escolar, em estreita relação com o alto ou baixo desempenho acadêmico dos estudantes.

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos, promovido pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, no ano 2000 realizou a avaliação pela segunda vez, porém, foi a primeira com participação do Brasil. Na ocasião, mediu-se o desempenho de estudantes de 15 anos de idade de 32 países, tendo o Brasil obtido a última colocação em capacidade de leitura, apesar de ter sido o único país que selecionou a amostra com base no critério de escolaridade, colocando para realizar a avaliação somente estudantes de 15 anos que haviam concluído o ensino fundamental e que estavam cursando o ensino médio, ao passo que, nos demais países, a amostra se deu apenas pelo critério de idade (Oliveira & Araújo, 2005).

“Além disso, as escolas que possuem clima favorável para a aprendizagem e recursos pedagógicos têm melhor desempenho dos seus alunos no teste. Os estudantes foram indagados sobre a utilização da biblioteca, computadores, calculadoras e laboratórios de suas respectivas escolas. Nas escolas em que essa utilização é mais frequente, o desempenho foi maior. Outros fatores importantes são os relativos à qualificação docente e à proporção de alunos por professor em classe; quanto mais elevada a formação do professor (nível universitário) e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes no teste. Entre as escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25, o desempenho dos estudantes foi marcadamente pior” (Oliveira & Araújo, 2005, p. 16).

Oliveira e Araújo (2005) citam três categorias utilizadas pelos países europeus para a seleção de um bom conjunto de indicadores que permitam a avaliação da qualidade das escolas e dos sistemas de ensino: (i) indicadores de investimento; (ii) indicadores de desempenho dentro da realidade educativa; (iii) indicadores de sucesso/fracasso escolar. Os indicadores de investimento estão relacionados à remuneração docente, à proporção de alunos por professor, ao custo-aluno etc. Os indicadores relativos ao desempenho dizem respeito ao clima e à cultura organizacional da escola. Os indicadores de sucesso/fracasso escolar estariam associados ao desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de escolarização.

Transportando esses indicadores à realidade brasileira, Oliveira e Araújo (2005) relatam que apenas o gasto-aluno, erroneamente entendido como custo-aluno, foi estabelecido, ainda que não se tenha chegado a um consenso sobre seu cálculo, com base no rateio do montante dos recursos existentes e não dos insumos necessários à definição de padrões de qualidade mínimos para o conjunto da população. Em relação aos indicadores de desempenho, os autores afirmam que estes são praticamente inexplorados, no Brasil, considerando que os sistemas de ensino não possuem metodologias para avaliá-los, apesar de experiências localizadas e estudos internacionais indicarem a relevância do clima e da cultura organizacional para amenizar o peso das desvantagens socioeconômicas e culturais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira e Araújo (2005) acrescentam que, se por um lado, as políticas de avaliação mediante testes padronizados, como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados. Sem possuir validade consequential, os testes padronizados apesar de serem instrumentos necessários, tornam-se insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, há questões de ordem metodológica que

dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares, têm sobre a aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, Mezomo (1997) entende que a qualidade do ensino passa pelo envolvimento de todas as pessoas da instituição, sendo o principal responsável o professor, que, no fazer pedagógico, se compromete não só com a melhoria do seu desempenho, como também leva em consideração a motivação de todos os alunos para uma efetiva aprendizagem. De igual forma, os estudos realizados por Sales e Passos (2008) mostram o professor como um elemento que influenciaria a qualidade do ensino,

“[...] aquele que age, que coloca as estruturas em funcionamento ou até mesmo consegue superar os limites impostos por elas. Contudo, não é qualquer professor; este precisa ser qualificado, ou seja, precisa ter condições para pôr em ação a estrutura, condições essas dadas pelos seus investimentos na profissão, especialmente os relativos à obtenção dos títulos escolares, e pelas aptidões necessárias para tal” (Sales & Passos, 2008, p. 302).

Conforme refere Delors (1996), nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores. Manifestando-se sobre o assunto Alves e Pinto (2011) ressaltam que, diante da importância da função do professor quando se fala em educação de qualidade, aspectos fundamentais para a profissionalização da atividade docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, deveriam receber, em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Esses aspectos são imprescindíveis à análise, sobretudo em países como o Brasil, cuja desvalorização social e econômica da profissão docente remonta a seus primórdios e passa por um momento histórico em que precisa avançar da garantia do acesso para a universalização da educação em condições de qualidade.

1.3. PAPEL DO PROFESSOR NO DESAFIO DE ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Imbérnon (2004, p. 9) afirma que “uma nova forma de ver a instituição escolar, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e mudança no posicionamento de todos os que trabalham na educação”, surgiram diante das mudanças adotadas pela comunidade social sobre: o conhecimento científico; as formas de pensar, sentir e agir das novas gerações; os meios de comunicação e da tecnologia; as transformações da vida institucional em relação à transmissão do conhecimento; a análise da educação, que deixa de

ser patrimônio exclusivo dos docentes; e a presença de modelos relacionais e participativos na prática educacional.

A expectativa que se tem do papel do professor é a de que ele seja capaz de intervir, de forma ativa, na reformulação de sua prática através de avaliações e estratégias diferenciadas que permitam atingir, com métodos alternativos, a urgente alteridade, com autonomia e participação consciente, responsável. A reformulação de sua capacitação profissional tem como resultado o surgimento de um profissional facilitador da aprendizagem, prático, reflexivo e que envolve no processo educativo, não somente o seu conhecimento, mas as novas necessidades dos alunos e as ansiedades dos familiares, atingindo metas pessoais, profissionais, institucionais e sociais (Trindade, 1992).

Dentro dessa atual realidade, o foco recai sobre a importância da capacitação do professor no sentido de fortalecê-lo para enfrentar os novos desafios que a sociedade impõe, cômico de suas reais capacidades, do seu potencial e de suas limitações, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem por meio da renovação de sua prática pedagógica e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Muito embora os conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes que o indivíduo apresenta sejam características necessárias para o desempenho de uma profissão, passam a ser insuficientes se não há articulação entre todos estes elementos no sentido de potencializar resultados e de buscar novas formas para execução de suas tarefas.

Conforme Trindade (1992), as sociedades contemporâneas estão a exigir um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores sociais e econômicos, um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, tais como: capacidade de aprender e de se adaptar a situações novas; organizar seu próprio trabalho; resolução de problemas; adaptabilidades e flexibilidade frente a novas tarefas; assumir responsabilidades; e, aprender, por si próprio e constantemente, a trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado.

No campo educacional, segundo Imbérnon (2004), enquanto o conhecimento pedagógico é construído e ampliado ao longo do tempo pelos profissionais da educação durante sua vida profissional, como resultado das relações entre teoria e prática, o conhecimento da disciplina requer mais técnica, focando-se nos procedimentos de transmissão. Por outro lado, a competência profissional é fruto de todo processo educativo realizado na interação entre os professores com seus próprios alunos e o exercício da profissão.

Arantes (1997) percebe a competência em educação como resultante de vários elementos da prática pedagógica, envolvendo os sujeitos nela presentes, história de vida, formação, enquanto Perrenoud (2000, p. 30), dentro de uma visão mais abrangente, a define como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações, para solucionar problemas com pertinência e eficácia”. A necessidade da efetiva reformulação dos modelos tradicionais de formação docente, de forma continuada, tem servido como estímulo para se chegar a uma educação constituída por profissionais com novas características, o que permitiu a sistematização de um inventário de dez competências desejáveis ao professor, elaborado por Perrenoud (2000) e apresentado da seguinte maneira: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão de atividades; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a sua própria formação contínua.

Com base nessa classificação, Perrenoud (2000) enfoca a necessidade de se aceitar que a evolução social, científica e tecnológica exige que os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos com dificuldades diversas. Nessa perspectiva, a competência do professor se estende às ações de revisão sobre sua prática, envolvendo não só o trabalho criativo, autônomo, calcado apenas no conhecimento de métodos, conceitos e princípios, mas também nas capacidades de saber, saber fazer, saber como. Como isso, desenvolve-se a capacidade de aprender com o sucesso e com os erros, no aprender com o outro, na troca de experiências, no aceitar responsabilidades, entre outras.

Corroborando esse pensamento e reconhecendo que os professores não possuem apenas saberes, Fazenda (2001) identifica que eles apresentam, também, competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ministrados. Tais competências são detalhadas pela autora como intuitiva, intelectual, prática e emocional.

A competência intuitiva é própria do sujeito que vê além do seu tempo e espaço, buscando práticas novas para alcançar o que foi planejado, apresentando um perfil questionador, que pergunta e incita seus alunos a perguntar. Já a competência intelectual caracteriza o professor analítico, aquele que denota maior capacidade de reflexão, auxiliando na organização, classificação e definição de ideias, enquanto o planejamento e organização fazem parte do professor dotado de competência prática que, além de utilizar técnicas

diferenciadas, aprecia a inovação para alcançar resultados com qualidade. Por fim, a competência emocional pode ser observada no profissional que trabalha o conhecimento a partir do autoconhecimento, gerando tranquilidade e segurança aos seus alunos (Fazenda, 2001).

Para facilitar o aprendizado discente, os professores devem ter algumas qualidades bem desenvolvidas, que são: autenticidade, apreço ao aprendiz e compreensão empática. Nessa abordagem, a relação entre o professor e o aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo docente, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir no nível de compreensão dos mesmos, criando pontes entre o seu conhecimento e o deles (Cunha, 1994). O modo de agir do professor, em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, colabora para uma adequada aprendizagem, pois seu trabalho, o relacionamento com os alunos expressam a forma de vínculo que o mesmo mantém com a sociedade e com a cultura, refletindo seus valores e padrões.

Segundo Cunha (1994), a prática pedagógica passa pela forma com que o professor transmite seus conteúdos, pelo modo com o qual se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia. A interação entre mestre e aprendiz conduz à adaptação do aluno ao processo escolar, sendo de fundamental importância para o sucesso de sua vida estudantil.

Borges (1995) adverte que os professores devem valorizar mais os alunos, ou seja, a ênfase deve estar no aluno e não na matéria, muito embora isto não signifique dizer que devem abandonar seus conteúdos, porquanto somente aqueles que alcançaram alto grau de conhecimento serão capazes de se libertar dos mesmos para, efetivamente, dar atenção devida às reais necessidades de seus alunos. A valorização do aluno acontece a partir do fornecimento de possibilidades para que avance em sua jornada de aprender, de modo a torná-lo capaz de construir e reconstruir, elaborar e reelaborar seu conhecimento de acordo com sua habilidade e seu ritmo.

Mas, para isso, ainda segundo Borges (1995), torna-se necessário que o professor rompa com práticas arcaicas, que só se mantêm pelo comodismo de muitos, e repense o fazer pedagógico como um profissional questionador de sua própria práxis. Complementa o autor afirmando que, além disso, o professor deve assumir novas tarefas e responsabilidades com a aquisição de conhecimentos mais atuais, pois, como membro da comunidade e agente de mudança no sistema social, precisa adotar comportamentos e atitudes que permitam cumprir,

com eficácia e eficiência, o papel que lhe é destinado na construção de uma educação de qualidade.

2. COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, no fio condutor do pensamento de autores, tais como Basso e Mazzeu (1995), aborda-se o trabalho docente na perspectiva de que este deve ser concebido como uma unidade, considerado em uma totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido,

pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas, qual seja a formação do professor, e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática, que diz respeito à participação no planejamento escolar, preparação de aula, dentre outros, até sua remuneração. Com base nesses pressupostos, como sugere Vygotsky (1993, p. 19), aqui se busca realizar “uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa”.

2.1. PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Sobre as concepções de ensino que podem ser encontradas, no Brasil, torna-se possível identificar que o trabalho do professor ainda comporta, atualmente, formas de realização e de organização que remontam há vários séculos, pois, parte dos docentes reproduz, em suas práticas pedagógicas, as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores em épocas passadas. Conforme afirmam Tyack e Cuban (1995), o ensino escolar moderno teve uma evolução lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico, passando por três idades que correspondem, cada uma, a um período histórico particular, quais sejam: (1) a idade da vocação, que predominou do século XVI ao XVIII; (2) a idade do ofício, que se instaurou a partir do século XIX; (3) e, finalmente, a idade da profissão, que começou lentamente a se impor na segunda metade do século XX.

Observa-se que o ensino escolar, tal como se conhece hoje, surgiu na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica, com a criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, que são o ancestral do ensino secundário. Esses novos estabelecimentos se multiplicaram rapidamente e, antes da Revolução Francesa, em 1789, a Europa do antigo regime já estava coberta de uma vasta rede de pequenas escolas e de colégios, principalmente estabelecimentos privados, colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades locais. O ensino, entregue inicialmente às comunidades religiosas protestantes e católicas, somente no século XIX permite, na maioria dos países europeus e norte-americanos, que homens e mulheres leigos comecem realmente a ensinar, estando estes quase sempre confinados nas pequenas escolas elementares (Gauthier & Tardif, 2012).

Nesse contexto religioso, o ensino era considerado como uma vocação, definida, por Tardif (2013), como um movimento interior, um élan íntimo, uma força subjetiva, um chamado a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto aos alunos. O ensino torna-se, essencialmente, naquela época, uma profissão de fé, no duplo sentido da palavra. Primeiramente, professar correspondia ao exercício de uma atividade em tempo integral, em comunidades formadas pelos religiosos, cuja principal função, ou até mesmo a única, consistia em ensinar, tornando-se esta uma ocupação para homens e mulheres que a ela consagravam sua vida. Em segundo lugar, professar assumia o significado de exprimir sua fé, torná-la pública e, como professor, em sua vida, por sua conduta moral.

Segundo Tardif (2013), com a vocação, quem se dedicava ao ensino estava a serviço de uma missão mais importante: Deus. Isso significava, necessariamente, que o professor não estava lá, em princípio, para instruir, ou seja, transmitir saberes, dirigindo-se à inteligência de seus alunos, mas para moralizá-los e mantê-los na fé. O ensino na idade da vocação era, portanto, um trabalho moral, consistindo em agir profundamente na alma das crianças, disciplinando-as, guiando-as, monitorando-as, controlando-as. A instrução [ler, escrever, contar] existia, porém estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião.

No que se refere à pedagogia da época, ela se baseava na religião, nas tradições pedagógicas das comunidades religiosas e, sobretudo, no caráter do professor. A formação era quase inexistente, pois os professores, religiosos e leigos, aprendiam a ensinar *in loco*, pela experiência e imitando professores mais experientes. Nas escolas primárias, a presença maciça de mulheres devia-se às virtudes femininas tradicionais, tais como o amor pelas crianças, a obediência, a devoção, o espírito de sacrifício e o espírito de servir, que eram valorizadas e justificavam a ausência de formação. As tradições pedagógicas eram, nomeadamente, orientadas para o controle das crianças, sobretudo de seu corpo, devendo elas permanecer sentadas na classe, sem se mexer, respeitar as instruções, sendo contidos seus deslocamentos, sua postura, sua elocução, seus gestos, entre outros comportamentos e, se indispensável, podiam ser severamente punidas, de modo que os castigos físicos eram comuns (Tardif, 2013).

Levando-se em conta o ensino como uma vocação, as condições materiais pertinentes a salário, tarefas, entre outros, ficavam em segundo plano, notando-se que as mulheres professoras, mesmo aquelas com maiores dificuldades financeiras, buscavam desempenhar suas funções sem se importar com as condições materiais. A esse respeito, Tardif (2013) lembra que, durante muito tempo, as professoras religiosas trabalhavam de

graça e, mais tarde, no século XIX, as professoras leigas sofreram com esta concorrência, sendo, por um longo tempo, mal remuneradas. De maneira geral, o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico, muitas delas ensinando antes de se casar e abandonando o trabalho assim que se casavam.

Além disso, durante a idade da vocação, foram estabelecidas as hierarquias internas do trabalho moderno de ensino, com a dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário [os colégios] sobre os professores do primário [as pequenas escolas], dos professores das cidades sobre os professores rurais. Essas hierarquias tomaram formas e colorações específicas dependendo dos países, das culturas, frequentemente redobradas por conta das classes étnicas, linguísticas, culturais, próprias de cada sociedade. Enfim, a idade da vocação se caracterizava pela baixa autonomia das professoras, que estavam sujeitas a várias formas de controle externo: pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, dentre outros. Portanto, a proteção de que dispunham era fraca (Tardif, 2013).

A despeito das bases sociais e religiosas dessa idade ter desaparecido com a modernização das sociedades, de acordo com Tardif (2013), essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras, perdurando até hoje. Na realidade, em muitos países e regiões do mundo, o mencionado autor afirma que a idade da vocação ainda não está completamente terminada, dela permanecendo alguns elementos. Em países da América Latina, como o Brasil, por exemplo, pode-se dizer que, ainda hoje, a dimensão moral ou normativa continua bastante presente, no que se refere à obrigação da professora ser um modelo, uma mulher virtuosa. Neles persistem, igualmente, numerosas hierarquias e a perpetuação do domínio masculino, porquanto as docentes, muitas vezes, chegam a ter pagamento menor do que dos homens, com condições de trabalho, muitas vezes, difíceis e pouca valorização social. Em suma, mesmo sendo antiga, a idade da vocação continua, ainda, a marcar, em todo o mundo, parte do trabalho das professoras, bem como seu *status* (Tardif, 2013).

Posteriormente, a idade do ofício surge, no século XIX, no quadro do processo de secularização e de mudança no horizonte identitário da prática religiosa das sociedades ocidentais, em decorrência da ascensão dos Estados nações e de sua lenta separação das Igrejas, nos séculos XIX e XX. Em qualquer parte do Ocidente, esse processo se traduz pela criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX, para o primário, e do século XX, para o secundário. Simultaneamente à criação dessas redes, os

Estados impõem a obrigação da presença das crianças na escola, tornando a educação pública, pouco a pouco, obrigatória.

Nesse novo contexto social, desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (Gatti & Barreto, 2009).

O ofício docente é gradualmente integrado a estruturas do Estado [nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras], enquanto a relação das professoras com o trabalho deixa, gradativamente, de ser vocacional, tornando-se contratual e salarial. As professoras trabalham para construir uma carreira e obter um salário, ainda que a mentalidade de serviço continue presente, estando a idade do ofício, portanto, ligada não somente à estatização da educação, mas, também, ao impulso da sociedade salarial, a partir do século XIX, a qual se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem o trabalho num quadro de relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos (Tardif, 2013).

Tardif (2013) acrescenta que as professoras levaram tempo para tirar proveito da idade do ofício, ficando atrás dos homens, em todos os aspectos, até conquistarem, gradualmente, ao longo do século XX, ganhos significativos. A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se tornou um trabalho laico, no qual as mulheres podiam fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como trabalho, o ensino oferecia ganhos às mulheres a longo termo, como aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros. Em contrapartida, a idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial pesado, pois elas devem se formar.

Assim é que, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares (Tardif, 2013).

No Ocidente, o ensino como ofício atingiu seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, como parte de um processo de democratização escolar sem precedente, no âmbito do qual nasceram vastos sistemas escolares estabelecidos sob a direção dos Estados. Na maioria dos países ocidentais, a edificação desse sistema de ensino estatal permitiu que os professores fossem integrados à função pública com o estatuto de funcionário público, o que lhes garantiu certa autonomia pedagógica e uma proteção contra os antigos controles externos, tais como dos sacerdotes ou dos notáveis. Por fim, estabeleceu-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, pois ele lhes delegou certa autoridade pedagógica e reconheceu sua competência em administrar as aulas, de maneira que elas se tornam, em princípio, responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos.

Na América Latina, conforme Tardif (2013), o processo de separação entre Estado e Igreja, entre o público e o privado, permaneceu inacabado em várias sociedades, observando-se, também, um acentuado renascimento da privatização da educação em diversos países, inclusive para a escola primária. Além disso, ao longo do século XX, viu-se que o trabalho sofreu, periodicamente, o impacto das crises econômicas e políticas que, às vezes, impeliram as professoras a condições de trabalho vigentes na idade da vocação. Por outro lado, o ensino nas escolas, situando-se no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais, tanto individuais quanto coletivos, diante de pressões significativas, foi confrontado para se transformar e adaptar ao ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas suas dimensões.

De acordo com Tardiff (2008), o movimento de profissionalização buscou renovar os movimentos epistemológicos do ofício de professor, tendo em seu cerne a questão da prática profissional. O autor chama de epistemologia da prática profissional, ao estudo do conjunto dos saberes utilizados, realmente, pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas. Mas, para se falar sobre a idade da profissão, necessário se faz definir sua noção. Para Gauthier e Martineau (1999), uma profissão, oficialmente reconhecida pelas autoridades estatais, se caracteriza pelos seguintes elementos principais: (a) a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; (b) a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado [ou por órgãos subordinados ao Estado]; (c) uma ética profissional

orientada para o respeito aos clientes; (d) a autonomia profissional; (e) a responsabilidade profissional decorrente da autonomia.

Assim definida, a profissionalização impôs-se, primeiramente, nos Estados Unidos, ganhando, depois, os países anglo-saxões, a Europa e, finalmente, a América Latina, quando as autoridades políticas e os responsáveis pela educação passaram o ofício de ensino para o de profissão de nível equivalente, intelectual e estatutariamente, ao que ocupam profissões estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia. Desde os anos de 1980, a profissionalização constituiu, certamente, a transformação mais substancial que se fez necessária na educação, dominando, na verdade, o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do Ensino Básico obrigatório (Tardiff, 2013).

De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, geralmente por intermédio das disciplinas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Esses conhecimentos especializados

“devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais (Tardiff, 2008, p. 247).”

Nesse sentido, a existência de profissionais é devida, em grande parte, ao desenvolvimento das universidades modernas, trazendo o crescimento de grupos destes, em todas as áreas, envolvidos em práticas e problemas humanos e sociais, criando e controlando o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico. Sobre isso, Nóvoa (2009, p. 2) afirma que “a função maior da Universidade é proporcionar às pessoas os instrumentos de cultura e pensamento”.

Quanto às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente, Nóvoa (2009) também destaca a articulação da formação inicial, indução e formação em exercício, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas. A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à elevação da formação para o nível superior, visando um

aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função, inclusive para o ensino, constituindo-se a formação como condição necessária para que esta se estabeleça. Esse movimento de absorção das instituições de formação de professores, pelas estruturas habituais das universidades, seria uma forma de qualificar melhor a formação e encaminhá-la para a profissionalização.

No ponto de vista de Tardif (2008, p.249), “a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”. Sendo assim, considerando-se que, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos são evolutivos e progressivos, exige-se dos profissionais uma formação contínua, para que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Para o autor, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez, mas um processo em construção, ao longo de uma carreira profissional na qual eles aprendem, progressivamente, a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que nele se insere e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Contudo, Enguita (1991 citado por Oliveira, 2004, p. 1133) chama a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. O autor descreve um grupo profissional como uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista, ressaltando que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de se submeter à regulação alheia.

No sentido oposto, quando o trabalhador perde o controle do seu processo de trabalho, Enguita (1991 citado por Oliveira, 2004) emprega a expressão proletarianização, que se contrapõe à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que leva em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência. Para o autor, a perda efetiva de autonomia vivida pelos professores decorreu das reformas educacionais, as quais trouxeram novas normas de organização do ensino envolvendo a padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras.

Além disso, a gestão democrática da educação, buscada nos emblemas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, na participação da comunidade nos desígnios da escola e na criação de instâncias mais democráticas de gestão, ao mesmo tempo em que democratiza a escola, também pode representar ameaça para esses profissionais, no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos (Oliveira, 2004). Como exemplo, a autora cita a conhecida dificuldade em se pautar discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão envolvidos alunos e pais, pois, abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é, muitas vezes, tomado pelos professores como um sentimento de proletarização da docência. A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, bem como as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado⁵, contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar.

Sobre isso, Rodrigues (2002, p. 71) explica que “a tendência para a desprofissionalização⁶ assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais”. Como visto, a profissão do professor tem sofrido mudanças, ao longo dos tempos, que interferem em seu papel, deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente, principalmente quando realizado no âmbito da escola pública.

2.2. TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

A palavra trabalho é originada do latim *tripalium*, nomeando um instrumento de tortura destinado aos indivíduos que, ao perderem a liberdade, eram submetidos a trabalho forçado (Dejours, 1992). Mas, a construção histórica de seu significado indica aspectos positivos e negativos, uma vez que, se de um lado enobrece e gratifica, de outro, pode gerar insatisfação e desconforto. Para Marx (2013), o trabalho é, enquanto atividade vital humana, tanto o responsável ou a base para prover as condições materiais de existência, quanto produtor da vida genérica do homem, o que significa dizer que, além de produzir os meios

⁵ De acordo com o art.º 2.º da Lei n.º 71/98, de 3 de novembro, voluntariado é o conjunto de ações de interesse social e comunitário, realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projetos, programas e outras formas de intervenção a serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade, desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas.

⁶ Ação ou resultado de desprofissionalizar (-se), de suprimir ou reduzir a profissionalização, ou deixar de ser envolvido por seu processo (Geiger, 2012).

necessários para a existência física, produz, ao mesmo tempo, a humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de objetivação. Argumenta o autor:

“Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e a qual ele tem que subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado” (Marx, 2013, pp. 142-143).

A citação de Karl Marx (2013) revela que o ato de trabalhar é um atributo essencialmente humano, pois, opostamente às outras espécies que o utilizam, o homem tem na abstração uma poderosa ferramenta utilizada no fazer laboral, como atributo exclusivo e diferenciador. Na acepção marxista, o trabalho não é uma entidade independente, ao contrário, só tem o sentido criador e transformador do homem, quando o próprio homem é considerado sujeito e não objeto neste processo, o qual necessita de instrumentos, de condições materiais para realizar-se.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2011, pp. 28-31), ao analisarem a docência como trabalho, explicam que “Marx mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”. Em se tratando do trabalho docente, explicam os autores, este acontece em um processo de interações humanas, portanto, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Para eles, o trabalho docente exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados e constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se aponta a docência como umas das mais antigas ocupações modernas.

O trabalho, explicado como um fenômeno histórico e universal, vem mudando, assumindo, aos poucos, um lugar central na constituição do laço social, em especial, nos últimos duzentos anos, marcados pelo capitalismo nas sociedades ocidentais (Mercurio & Spurk, 2005). De acordo com esses autores, o novo cenário de reorganização capitalista que abalou o mundo do trabalho, interferiu nas dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade. Sob a lógica centrada na valorização da produtividade do trabalho e do capital, se consolidam as novas bases para a racionalidade instrumental, a hegemonia das

categorias econômicas, o desenvolvimento do individualismo, o progresso, a urbanização e a explosão tecnológica, abarcando a reestruturação produtiva que modificou, de forma incipiente, as condições de trabalho no mundo, com reflexos também no trabalho docente.

É nessa sociedade, organizada a partir do capital, que os professores, enquanto classe que vive do trabalho, expressão citada por Antunes (1999) para se referir àqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, desenvolvem sua atividade pedagógica. Continuando essa reflexão acerca do trabalho docente e sua função na sociedade capitalista, Esteve (1999) argumenta que as reformas educacionais implementadas pelos governos têm deixado os professores em condições contraditórias.

“Nossos sistemas de ensino, empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam fazer frente às mudanças sociais mais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores, sem, no entanto, conseguir – como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis – estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los de condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana no ensino” (Esteve, 1999, p. 22).

Nessa discussão, torna-se relevante fazer a distinção entre os conceitos de condição e organização de trabalho, a seguir apresentada:

“Por condição de trabalho é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho. Por organização do trabalho designamos a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc.” (Dejours, 1992, p. 153).

Inserido na lógica de produção capitalista, cujos focos privilegiam as noções de eficiência, produtividade e racionalidade, o trabalho docente tem sua organização e administração delimitadas, devido a alguns efeitos ocasionados pelas alterações na forma de gestão e estruturação do trabalho escolar, de acordo com o que apresenta Oliveira (2004), referindo-se às escolas públicas brasileiras: intensificação do labor docente, exigência de

polivalência⁷, desgaste e insatisfação, assim como flexibilização e precarização da profissão. Na avaliação da autora, o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, necessita responder a exigências que estão além de sua formação, sendo obrigado, de vez em quando, a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras exigências que contribuem para o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

O processo histórico confirma o aumento de exigências feitas ao profissional da docência e à sua formação, que se materializa na complexificação das organizações sociais e do mundo do trabalho, trazendo, para o cotidiano da escola, novas responsabilidades sem que sejam oferecidas as condições necessárias para que elas sejam tratadas neste ambiente. A pressão pelos resultados oficiais, medidos por instrumentos e agências externas a esse contexto, exigem novas tarefas para os trabalhadores que acabam assumindo a assistência social, cuidados com a saúde e a alimentação dos alunos e, ainda, a organização da comunidade escolar e a ampliação da participação social. Além disso, é requerida ainda aos professores que ensinem, de maneira interessante e produtiva, conteúdos diversos em atendimento às necessidades do mundo moderno (Ferreira, Ventrone & Côco, 2010).

Nesse sentido, Oliveira e Vieira (2010, p. 28) comentam que “[...] a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo”. Desse modo, atualmente, o exercício da atividade educadora está circundado pela constante sujeição do professor a ritmos acelerados de trabalho, a sobrecargas laborativas, a riscos à saúde física e mental, além da degradação salarial e deterioração dos direitos individuais, situação reforçada pelas estratégias de gestão que apelam ao comunitarismo⁸ e voluntariado na promoção de uma educação para todos, resultando em um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

De maneira geral, fica subentendido que o trabalho docente não depende apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação do professor que abrange a compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar, dependendo, igualmente, das condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Logo, as concepções de ambiente de

⁷ A polivalência refere-se ao desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos (Conselho Nacional de Educação [CNE], 1999, p. 37).

⁸ Contemporaneamente, o comunitarismo é o pensamento que se preocupa fundamentalmente com a comunidade – e não com o Estado ou o mercado. Ou, em outras palavras, o pensamento que confere destaque à comunidade na construção da boa sociedade (Etzioni, 2007, p. 233).

trabalho, de contexto econômico-social e de saúde, cuja compreensão não pode se referir à mera ausência de doenças ou à subjetiva noção de bem-estar físico, mental e social, mas sim à efetivação de condições básicas de cidadania, não podem ser analisadas de forma dissociada (Paranhos, 2002).

É, pois, considerando que o professor, na escola pública, ganha mal, tem uma jornada de trabalho extensa, não lhe deixando, muitas vezes, tempo disponível para a preparação de aula, correção de trabalhos e atualização, desenvolvendo um trabalho sem interesse para ele próprio e para o aluno, que se discute a seguir como tais fatores podem repercutir na qualidade do ensino. Cabe ressaltar, de acordo com Freire (1997), que muito se tem discutido sobre formação docente, sem, no entanto, considerar, muitas vezes, que esta se constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador enquanto sujeito que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pelas próprias contingências da profissão.

2.2.1. Consequências das Condições de Trabalho Docente na Qualidade do Ensino

Conforme o disposto no artigo 2º da Lei n.º 11.738/08:

“§ 2º. Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional”.

Esse parágrafo caracteriza os profissionais habilitados em nível médio na modalidade Normal, atuantes nas redes públicas de educação básica da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, conforme determina a LDBEN. Mas, apesar da LDB/96 dedicar o capítulo V ao profissional da educação, sua ênfase é dada à formação docente, descrevendo sobre questões como a valorização profissional, plano de carreira, o piso salarial, sem fixar nenhuma base ou caminhos concretos para efetivação de tal proposição, deixando a cargo dos governos estaduais e municipais, conforme seu art. 67, inciso III. No art. 62 da LDBEN:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]. § 1º A União, o Distrito Federal e os

Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Em relação ao tempo dedicado para estudos, planejamento e avaliação dos professores, a referida Lei posiciona-se que este esteja incluído na carga horária do professor, contudo, observa-se que estas atividades são realizadas fora desta carga horária. Na realidade, 4 horas diárias são de efetivo exercício em sala de aula, 20 horas no total, e 5 horas divididas, muitas vezes, entre planejamento, reuniões, estudos e todas as atividades demandadas pelo trabalho pedagógico. Além disso, a LDBEN/96 contempla, de maneira subjetiva, em seu art. 67, inciso VI, a condição adequada de trabalho, mas não explicita quais são as condições mínimas para que o docente realize satisfatoriamente a sua atividade educacional. Dessa forma, não se vislumbram, na legislação, caminhos como efetivar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, tratadas em segundo plano.

Por seu lado, o PNE não expressou a preocupação com o profissional de educação como um todo, mas evidencia e tende a discutir sua formação inicial e continuada, impondo limites à atuação dos profissionais leigos e de curso médio, estipulando prazos para que estes se ajustem ao novo desígnio do curso superior. Para o cenário real, Imbernón (2004) aponta que a formação docente deve estar ligada às tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, à melhoria da instituição educativa e nela implicar-se, tratando de resolver situações problemas gerais ou específicas relacionadas ao ensino e seu contexto, o que coincide com o debate, proposições, elaboração e desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico [PPP], no âmbito do trabalho coletivo na escola.

Nesse contexto, é possível inferir, conforme Imbernón (2004), que para os novos tempos há que se construir alternativas inovadoras de educação, o que requer inovações não só na formação inicial e continuada dos professores, como também tratar de pendências como as condições de trabalho, piso salarial e a carreira, uma vez que o PNE faz apenas menção sobre o assunto, deixando estas questões em aberto no que se refere à firmar prazos e estipular valores/percentuais para este trabalho.

Já o Plano de Desenvolvimento Educacional [PDE], política proposta para melhoria da educação brasileira, que deveria está a favor da Educação Básica e de seus profissionais, não deixa claro os meios para se efetivar a tal qualidade da educação, pois, mais uma vez, não evidencia quais recursos serão utilizados. No que se refere ao trabalho docente, não trata de forma minuciosa essas questões, voltando seus planos para a formação e capacitação profissional. São eles: incentivo à pesquisa; piso do magistério; formação, observando que

formar educadores no interior do país dar-se-á através de educação à distância; educação superior mediante a duplicação de vagas em universidades federais; acesso facilitado ao Fundo de Financiamento Estudantil [FIES], com aumento de percentuais e prazos de pagamento para os estudantes de mestrado, doutorado e licenciaturas, como Pedagogia e Normal Superior; licenciatura de qualidade, como apoio à formação de professores da Educação Básica; colaboração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] para a formação de professores da Educação Básica; iniciação à docência, que corresponde a bolsas de incentivo à formação de professores (PDE, 2007).

Nota-se, nessa breve análise, a preocupação com a formação desse docente e o investimento, nos últimos anos, em cursos de formação continuada para que este profissional possa acompanhar as novas exigências do mundo atual. No entanto, nem nas leis, nem no Plano se vislumbram caminhos para se efetivar o trabalho docente, uma vez que as condições objetivas e subjetivas do professor, que está lá na escola, não é algo pensado, sendo deixadas em segundo plano por essas normatizações.

Algumas pesquisas apontam, dentre as quais aquela realizada por Paranhos (2002), que vários fatores analisados como próprios da ambiência escolar [ventilação, iluminação, material didático, número de alunos e outros], assim como a organização do trabalho pedagógico [hierarquização, rotinização, interação professor-aluno, nível das relações interpessoais com os colegas, ritmo de trabalho etc.], implicam em custos psicofisiológicos que podem culminar em manifestações como fadiga, doenças, dentre outras alterações biopsíquicas para os professores. A presença de cargas de caráter psíquico, ergonômico, químico, biológico e mecânico no ambiente de trabalho podem dificultar o bom desempenho da ação pedagógica.

Sobre isso, Codo (1999, 2005) lembra que o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e, frequentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho. Quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados, o que requer maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual.

É Codo (1999, 2005), ainda, que enfatiza o maior investimento emocional, na medida em que diariamente são estabelecidos vínculos com os alunos, com outros professores

e funcionários da escola. No conjunto, os fatores citados explicariam a sobrecarga mental, situação que culmina com a exaustão mental, em que o professor se sente exaurido emocionalmente e o trabalho perde o sentido. As situações mais frequentemente vividas, geradas pelo sofrimento no trabalho, são: depressão, fadiga, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade, até chegar à exaustão. Para o autor:

“É uma categoria acometida por diversas patologias que do ponto de vista da medicina do trabalho podem ser enquadradas como ocupacionais, em especial a laringite que, entre professores, não é tratada como doença ocupacional pela grande parte dos empregadores” (Codo, 2005, p. 2).

Além disso, de acordo com Odelius e Batista (1999), a infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais no resultado da qualidade da educação como um todo. E, quando essa questão básica não é preenchida, ou mesmo deixada de lado, pode acarretar aos profissionais da educação certo desconforto para realização do seu trabalho, mantendo-os impedidos de agir para o efetivo exercício do ensino.

“Existem duas razões principais para se estudar infraestrutura das escolas. A primeira trata das condições físicas de trabalho, no que tange à atividade-fim – a educação propriamente dita – diz respeito aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e, por isso mesmo, mais produtivo, além de mais saudável para o trabalhador. A segunda razão é a de que estamos falando de educação, um trabalho de importância social inegável e colocado no centro das estratégias de desenvolvimento, particularmente para o Brasil, afinal melhor infraestrutura está relacionada com melhor qualidade de ensino” (Odelius & Batista, 1999, p.161).

Para essas autoras, a infraestrutura escolar tem grande importância, mas concluem que ainda há uma deficiência em relação a este aspecto na educação brasileira, porquanto nas escolas faltam materiais básicos e de apoio ao ensino, bem como condições de trabalho e ambientais precárias, falta de recursos humanos, o que implica no trabalho dobrado, desgastando profissionais que poderiam melhor desempenhar o seu papel se não fosse a necessidade de suprir a ausência de outros.

No tocante à educação de qualidade, a sociedade a exige e aos professores cabe a responsabilidade de efetua-la, o que envolve, segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), três variáveis, duas das quais estão diretamente relacionadas com o educador:

“Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada

confortável; com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los.” (Moran, Masetto & Behrens, 2000, p. 14).

Odelius e Batista (1999) questionam como podem os educadores concretizar tal educação se a infraestrutura é inadequada, as salas de aula estão lotadas, expressão de um ensino de massa, com alunos espremidos em carteiras que não estão de acordo com seu tamanho, peso e idade, fazendo com que estes não se sintam confortáveis. Essas condições interferem diretamente no comportamento dos educandos, na sua atenção ou falta dela, exigindo do docente uma habilidade a mais para saber contornar a situação, de forma que não prejudique sua aprendizagem.

Conforme se encontra nos estudos realizados por Odelius e Batista (1999), outra questão diz respeito ao material didático ao qual o professor tem tido acesso, isto quando os tem, levando em conta que não é raro se encontrar livros que estão fora da realidade tanto dos alunos quanto dos professores. Os primeiros, por terem em mãos atividades que não condizem com suas experiências, levando-os, então, a um estado de estranheza e, os segundos, que diante de tais situações não sabem como agir, fingem que não estão percebendo. Para Arroyo (2000), esse tipo de material didático reflete a falta de interesse do governo, instituição responsável pela confecção dos mesmos, em incitar a reflexão e a criatividade dos alunos, vindo, de geração em geração, contaminando a educação e promovendo a apatia tanto de professores como da sociedade, em geral, para com o ensino de qualidade.

A precariedade da estrutura física das escolas e a ausência de recursos inviabilizam o trabalho do professor, que, por vezes, precisa lançar mão de recursos próprios para compensar esses problemas estruturais. Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191):

“Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas. Sem o mínimo de estrutura física, o trabalho docente torna-se deficiente, visto que o professor necessita ocupar parte de seu tempo para resolver problemas dessa natureza. Sob esta ótica, a qualidade do ensino também é afetada, devido às diversas problemáticas que surgem e desviam o foco de atuação do professor no cotidiano laboral”.

Além dessas questões, existem outras que devem ser pensadas, tais como, a valorização docente, sua motivação e remuneração. Nesse contexto, o profissional da educação, enquanto agente de transformação social, na maioria das vezes é mal remunerado, necessitando, para estabilizar sua situação financeira, trabalhar em tempo integral, não raro, em várias instituições, não possuindo, assim, tempo, para a sua formação, para dedicar-se aos alunos como indivíduos com especificidade, para o lazer e o descanso (Arroyo, 2000). De igual modo, Pereira (2007) identifica que a baixa remuneração é um fator que repercute concretamente sobre sua vida profissional, pois prejudica o acesso aos bens culturais imprescindíveis no trabalho docente e a falta destes bens culturais pode significar comprometimento do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Os salários são considerados baixos quando comparados às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano profissional. Muitos estudos apontam que os professores não se percebem recompensados financeiramente pelo trabalho que desempenham. Essa realidade é observada quando se direciona a atenção para a rede pública de ensino e, principalmente, na Educação Básica (Gonçalves, 2010). A esse respeito, convém lembrar Nucci (1985), a qual salienta que, na verdade, a questão da baixa remuneração aparece de forma esparsa e indireta, evidenciando a ambivalência que cerca tal dimensão do trabalho docente, associado a:

“um conjunto de valores ambíguos, oscilantes entre os polos da vocação ou da profissão, do interesse ou do desinteresse, do idealismo-renúncia ou da ambição, produzidos em posições da estrutura social, igualmente ambíguas, estas em geral desprestigiadas de um mundo sobremodo prestigioso, o do simbólico” (Nucci, 1985, p. 21).

Em se tratando da valorização, esta pode incluir o respeito que a figura do professor deve receber, ou seja, ao *status* que a sociedade deve direcionar a este profissional pela atividade que exerce e, ainda, ter autonomia suficiente para executar suas ideias e tarefas de forma satisfatória. Rebolo e Carmo (2011) afirmam que a organização do trabalho docente tem uma característica que se pauta na dicotomia autônomo/dirigido, pois os professores, especificamente aqueles que atuam na rede pública de ensino, devem subordinar-se às regras e limitações dirigidas aos funcionários públicos. “Essa dicotomia pode levar o professor a enfrentar um conflito entre ter autonomia e ser dirigido, entre ter poder e ser subordinado, gerando uma angústia que, entre outras consequências, contribui também para o abandono da profissão” (Rebolo & Carmo, 2010, p.06). Isso porque o professor, por estar na base do

sistema, deve responder às expectativas dos coordenadores, diretores, supervisores, além de outros superiores, dos alunos e de seus pais.

De igual modo, com condições de trabalho inadequadas, o professor torna-se um profissional desmotivado, não desempenhando suas tarefas de forma satisfatória e, como consequência disto, também pode surgir a desmotivação do aluno, pois se sabe a grande influência que professor e aluno exercem mutuamente um sobre o outro. Os desdobramentos dessa situação incidirão na qualidade do ensino e da aprendizagem, considerando-se que num processo educacional, no qual os principais envolvidos se encontram em estado de apatia e desânimo, torna-se um processo fadado ao fracasso (Morales, 2004).

Dessler (2011) define a motivação como a intensidade do desejo de uma pessoa para se engajar em uma atividade, chamando a atenção para diferentes necessidades no interior de cada ser humano, que são comparadas ao que se denomina de desejos ou expectativas, e que estas têm como origem as carências dos mais diversos tipos, seja no tocante ao componente físico ou psíquico da personalidade. Graças à motivação, as necessidades se transformam em objetivos, planos e projetos. Assim, necessidade satisfeita faz com que o indivíduo seja levado a sua realização tanto pessoal como profissional.

Vários estudos, realizados na tentativa de encontrar os fatores que promovem a motivação do professor e como eles estão relacionados com a satisfação, mostram que, enquanto os antigos modelos advogam dois domínios – o atual trabalho do professor e as condições sob as quais o trabalho precisa ser realizado – as novas teorias propõem um modelo de três domínios. O terceiro domínio incluiu fatores no nível do sistema, como também forças sociais mais amplas, como o status do professor, mudanças educacionais impostas e, essencialmente, como o professor é mostrado na mídia (Dinham & Scott, 2001). Certamente, os fatores de motivação e satisfação com o trabalho têm inúmeras peculiaridades e, seguramente, mais subjetividades do que se possa captar numa pesquisa onde este não é o foco principal, sendo, no entanto, fundamental indicar qual a relação que o trabalhador estabelece com seu trabalho.

Discorrendo sobre o assunto, Moreira (2005) explica que a motivação no trabalho entre os professores tem recebido pouca atenção na literatura de pesquisa tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Na verdade, pouca atenção tem sido dada à dimensão do saber ser e saber tornar-se que se caracteriza pelas relações interpessoais, autopercepção, motivações e expectativas do professor no seu ambiente de trabalho. A motivação do professor é normalmente tratada como certa ou, então, como uma constante. Contudo, há evidências para

acreditar que, como na maioria das ocupações, existe uma discrepância considerável entre os professores, em termos de motivação e comprometimento no trabalho.

Isso pode se estender além das flutuações diárias que poderiam ser descritas como um bom ou mau dia, para um tom motivacional mais geral e estável que é uma manifestação direta do estado mental dos professores em relação ao trabalho. Por exemplo, um professor que está insatisfeito, desencantado, ou frustrado com as perspectivas estabelecidas pela escola ou as perspectivas da sua carreira pode encontrar maior dificuldade em produzir um tipo de esforço contínuo que é exigido para estimular os alunos a aprender continuamente, quando comparado a um professor que se sente mais realizado ou satisfeito. Ensinar é uma tarefa altamente estressante e as muitas exigências, em termos de horas de trabalho e investimento emocional, sugerem que a relação íntima do professor com o trabalho também pode afetar alguns elementos da satisfação com a vida e o bem-estar mental.

A despeito de o estresse ser considerado como uma condição inevitável da vida humana, Zanelli (2010) explica que, por ser um fenômeno complexo, seus efeitos podem ser específicos em cada sujeito. Segundo o autor, os trabalhadores nas organizações na atualidade, em geral em função das demandas e das cobranças, encontram-se submetidos a desgastes físicos e emocionais, cuja maior consequência tem sido seu adoecimento integral. Nessa avaliação, apresenta como fatores predominantes de estresse docente: dupla jornada de trabalho e multiplicidade de tarefas, salário, barulho nas salas de aula e dificuldades nas relações família-escola.

Em consonância com esse estudo, pesquisa realizada por Oliveira e Vieira (2010) junto a professores de diversas regiões do Brasil, num total de 8.795 entrevistados, os resultados indicaram que 13% dos professores entrevistados afastaram-se do trabalho por estresse, 14 % por depressão, ansiedade ou nervosismo e 9% por problemas na voz. Essa análise é bastante elucidativa para que se possa pensar no trabalho docente e sua relação com questões mais amplas, tais como o contexto organizacional/institucional deste trabalho, o qual envolve novos desafios da educabilidade.

A partir da visão de Morgan (2007) de que, no contexto das diferentes organizações sociais, os trabalhadores têm papéis ativos e decisivos na construção, desconstrução, reconstrução e manutenção das realidades psicossociais das organizações em que se encontram, é preciso se defender o profissionalismo docente numa tentativa clara de sua valorização frente aos inúmeros estudos que enfatizam o mal-estar dos professores como precariedade de seu trabalho.

Conforme Gonçalves, Penteado e Silvério (2005), estudos recentes sugerem que a relação entre saúde e trabalho, na escola, requer uma compreensão abrangente do professor e do seu processo saúde-doença, bem como das condições e organização do trabalho docente. Para isso, há que se buscar caminhos metodológicos que possibilitem evidenciar os sentidos latentes e a pluralidade de sentidos no trabalho, ou seja, ver o mundo pelos olhos dos próprios trabalhadores e colocar-se no lugar do outro a fim de procurar, pelos motivos do outro, compreender as suas razões, possibilidades de ação, critérios de decisão e compromissos entre objetivos conflitantes.

Diante de todo o exposto neste capítulo, os autores consultados referem uma forte relação entre as condições de trabalho do professor e a qualidade do ensino. Mas, o conceito atual de qualidade da educação, muitas vezes, não leva em consideração os fatores relacionados às condições de trabalho do professor, isto porque esta é medida, geralmente, a partir do desempenho dos alunos em exames padronizados. Por essa razão, o capítulo seguinte apresenta a trajetória metodológica percorrida para encontrar as concepções que os sujeitos participantes deste estudo partilham sobre a temática aqui apresentada.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A escolha do método científico revela as preocupações do pesquisador quanto aos aspectos de sua visão de mundo, sua preocupação com o referencial teórico, a relação pesquisador *versus* realidade, enfim, a lógica da pesquisa empreendida. Estando a escolha da abordagem diretamente relacionada com a linha filosófica utilizada pela pesquisadora para direcionar seu trabalho, assinalando a tendência a ser seguida, este capítulo apresenta a trajetória metodológica percorrida para alcançar os objetivos desta pesquisa.

No intuito de proporcionar um bom entendimento, são destacadas informações relevantes como o tipo de estudo, o campo onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos que

contribuíram para sua realização, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como o procedimento para analisar os dados disponibilizados pelos participantes.

3.1. PROBLEMÁTICA

As reformas educacionais, iniciadas na última década do século XX, introduziram novas atribuições para a escola e, conseqüentemente, para os professores, que passaram a ter um papel central no cumprimento de metas previstas para garantir o padrão da qualidade do ensino, sem que, no entanto, lhes fossem oferecidas as condições propícias de trabalho. Submetidos, diariamente, a constante solicitação, sobrecarga e crescentes demandas, os docentes vão incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade.

Dentro dessa nova realidade, o trabalho do professor tem se expandido para além do campo pedagógico, maximizando o seu tempo de produção sem o devido acompanhamento salarial e tempo disponível para estudos individuais ou participação em reuniões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, muitos são os problemas relacionados às condições de trabalho, dentre os quais se destacam a temperatura, o ruído e a superlotação das salas de aula, o cansaço físico pela longa jornada, os baixos salários, a falta de recursos materiais, as questões sociofamiliares dos alunos, os ritmos de trabalho, o grande número de tarefas diferenciadas e vários outros.

Diante dos fatores que traduzem a real condição dos trabalhadores docentes, percebe-se que quando se trata da escola pública no cenário brasileiro, não são incomuns as manifestações desta classe por melhorias que possibilitem a realização plena de seu trabalho e a melhor qualidade da educação. Dentro dessa problemática, tal como enunciado, descrito e analisado na primeira parte, no enquadramento teórico, surge a seguinte questão de partida: Como as condições de trabalho dos professores influenciam na qualidade do ensino na Educação Básica?

3.2. OBJETIVOS

3.2.1. Objetivo Geral

- Analisar a influência das condições de trabalho do professor da Educação Básica na promoção de um ensino de qualidade na Escola Pública.

3.2.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar a atividade de trabalho de professores da Educação Básica numa escola pública;
- Identificar as condições relacionadas aos recursos da escola que afetam o trabalho dos professores e a qualidade do ensino ofertado;
- Perceber o modo como os docentes manifestam sua consciência crítica sobre as necessidades de mudança no espaço escolar.

3.3. TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem de tipologia mista, quantitativa e qualitativa. Optou-se pela pesquisa descritiva porque esta, conforme Gil (2010), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos, visando descobrir a existência de associações entre variáveis, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como, o questionário e a observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

Já a expressão pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), significa, num sentido genérico, um conjunto de estratégias de investigação com características em comum, descrevendo pessoas, comportamentos, locais, conversas, ou seja, dados de difícil tratamento estatístico. A pesquisa qualitativa propõe-se, assim, a investigar os fenômenos no seu contexto natural, a estudar e a compreender os comportamentos partindo da perspectiva dos sujeitos da investigação. No âmbito da pesquisa qualitativa, tem-se em conta que esta investigação centraliza a sua atenção na complexidade dos contextos sociais, procurando a sua compreensão a partir do quadro de referências dos próprios indivíduos no seu ambiente natural, motivo pelo qual se configura como uma das opções para se estudar o processo do trabalho docente.

Considerando ainda a delineação que Bogdan e Biklen (1994) traçam da pesquisa qualitativa, esta pode ser traduzida em cinco características fundamentais: o ambiente natural da fonte de dados; o caráter descritivo; o destaque para o processo de investigação relativamente aos resultados finais; a análise indutiva; e, a relevância das perspectivas dos participantes para a investigação. Com base nos pressupostos dos autores, pode-se reafirmar que a abordagem qualitativa é aquela que, de uma forma manifesta, serviu à demanda da pesquisa realizada. O método qualitativo tem caráter exploratório, isto é, estimula os investigados a pensar livremente sobre o tema, objeto ou conceito. Apresenta aspectos subjetivos, desvendando percepções e motivações não explícitas e espontâneas, caracterizando-se por ser uma pesquisa indutiva, na qual o investigador analisa e desenvolve conceitos, ideias e entendimentos, a partir de padrões encontrados nos dados (Blaxter, Hughes & Tight, 2002).

Contudo, levou-se em conta a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), de acordo com os quais os métodos qualitativos têm muita validade interna, pois focalizam as particularidades e as especificidades dos grupos sociais estudados, mas são débeis em termos de sua possibilidade de generalizar os resultados para toda a comunidade. Assim, considerando esses mesmos autores, se achou importante poder contar também com achados obtidos mediante métodos quantitativos, com o intuito de garantir um razoável grau de validade externa e interna.

No atinente à pesquisa quantitativa, significa transformar opiniões e informações em números para possibilitar a classificação e análise, o que exige o uso de recursos e de técnicas estatísticas. Para Richardson (1999), essa modalidade de pesquisa caracteriza-se pelo emprego da quantificação desde a coleta das informações até a análise final por meio de técnicas estatísticas, independentemente de sua complexidade. Dessa maneira, uma vez que se aceite a complementaridade entre as duas abordagens e a forma de propor alguma integração a partir do reconhecimento das especificidades de cada uma, é possível identificar de que maneira podem ser melhores incorporadas ao desenho da pesquisa.

3.4. PARTICIPANTES

Com o intuito de compreender de que forma tem decorrido o trabalho docente com vistas à qualidade do ensino, compondo uma amostra intencional, foram selecionados 30 (trinta) professores e professoras atuantes na Educação Básica, durante o ano de 2014, em

uma escola pública no município de Propriá/Sergipe. Sem desejar privilegiar alguma área específica de ensino, nesta pesquisa, optou-se pela amostra de conveniência que, segundo Goldim (2000), trata-se de uma técnica simples, comumente utilizada, composta por indivíduos que não foram escolhidos ao acaso.

Foram considerados elegíveis para o estudo apenas os docentes com vínculo permanente como professor titular, independente do tempo de exercício docente na instituição de ensino pesquisada. Em atendimento ao critério intencional de inclusão, os participantes foram abordados na sala dos professores, quando receberam informações de forma individual sobre o estudo, e deveriam concordar expressamente em participar do levantamento de dados pretendido. Os docentes que não atendiam ao critério de inclusão automaticamente foram excluídos do estudo.

Fundamentando-se no pressuposto da pesquisa qualitativa de que o universo analisado não se constitui dos sujeitos em si, mas de representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes (Deslandes, 2009), a quantidade de participantes selecionada, de acordo com os objetivos da investigação, julga-se suficiente para a obtenção das informações indispensáveis para a análise e a construção dos resultados.

3.5. LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa aconteceu em um Colégio Estadual localizado no município de Propriá/SE, criado pela Lei 4.305, de 13 de março de 1979, e construído pela Secretaria de Estado da Educação em convênio com o Programa de Melhoria do Ensino Médio [PREMEM], com autorização de funcionamento concedida pelas resoluções 185 e 186/1980 do Conselho Estadual de Educação [CEE] de Sergipe. Esse Colégio, em seus primórdios, foi uma das Escolas Polivalentes que nasceram de um contexto de relações políticas e econômicas internacionais para a formação da mão de obra trabalhadora no auge do Regime Militar.

Aquela época, o PREMEM, na condição de órgão do Governo Federal e responsável pela reforma do ensino brasileiro, implantou as Escolas Polivalentes, cabendo-lhe organizá-las, marcando, assim, o contexto histórico desenvolvimentista brasileiro implementado pela política internacional da Aliança para o Progresso e a Ditadura Militar no Brasil. O modelo da Escola Polivalente foi uma cópia das escolas públicas existentes nos Estados Unidos da América [EUA], destinadas aos também excluídos da sociedade norte-americana. Aqui, no

Brasil, esse tipo de escola tornou-se responsável pela formação da massa de trabalhadores flexíveis e obedientes à nova realidade de produção brasileira.

As Escolas Polivalentes nasceram junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, que legalizou e oficializou toda a Educação Básica, no país, durante o Regime Militar, notando-se que todas as transformações ocorridas, resultaram dos programas político, econômico e ideológico da Aliança para o Progresso, buscando, com isto, evitar o Socialismo na América Latina. O objetivo da educação, no contexto daquele programa, consistia em contribuir, exatamente, para o mundo do trabalho, formar trabalhador e não cidadão trabalhador. Essa meta foi posta em prática por meio das Escolas Polivalentes, com a pretensão de formar um novo trabalhador brasileiro durante o Regime Militar.

A ideologia desenvolvimentista que se delineou no novo projeto histórico nacional de educação, voltou-se para os interesses da classe dominante, utilizando-se a educação como aparelho e mecanismo ideológico de controle social, colocada em prática, por meio das Escolas Polivalentes, que se voltaram ao ensino das minorias brasileiras. O modelo de Escolas Polivalentes tem sido na história e memória da educação brasileira, um exemplo daquilo que era um novo modelo de educação e escola, nascido em um contexto de relações políticas e econômicas internacionais para a formação da mão de obra trabalhadora, no auge do Regime Militar. Esse projeto desenvolvimentista de escola e educação, colocado em prática por meio da educação oferecida às camadas populares, cumpriu, em parte, a reprodução dos valores do Imperialismo norte-americano no Brasil, historicamente datado por meio do Regime Militar.

Quando inaugurada, a Escola oferecia três Cursos profissionalizantes, em nível de 2º Grau, quais sejam: Saúde [Enfermagem], Magistério e Administração. Considerada como uma Escola Modelo, nela haviam equipamentos e máquinas destinados à aprendizagem dos futuros trabalhadores, abrigadas em uma grande sala, estas últimas eram utilizadas em olaria, serraria, oficina mecânica, dentre outras áreas das artes industriais. Em outra sala, de igual tamanho, existia uma espécie de casa que, montada com o que havia de mais moderno no quesito mobília, servia ao ensino de Educação para o Lar. Torna-se oportuno destacar que a Escola apresentou-se como uma proposta de educação que incluía, entre outras disciplinas, a Educação para o Lar, geralmente, para as moças, enquanto os homens estudavam Artes Industriais. Criada para ser um centro de excelência, a fim de preparar os jovens para uma vida profissional, contava com laboratórios de Química, Física, Ciências Biológicas, uma granja, uma sala para o ensino de datilografia e uma biblioteca, cujo acervo era o melhor e

mais atualizado da região, com coleções de enciclopédias e livros das diversas áreas do conhecimento vigente à época.

Dentre os eventos, merecem destaque aqueles realizados em meados da década de 1980, como o Concurso Garota Poli, que mobilizava toda a comunidade escolar para a escolha da garota mais bela da Escola, e a realização do Poliforró, promovido no mês de junho e considerado uma das manifestações juninas mais esperadas pela juventude. Mas, com a mudança de regime político, no país, e da implantação de uma nova LDBEN, houve a perda de recursos financeiros para a manutenção desse sistema, culminando com a transformação de seu projeto pedagógico.

Não obstante, parte de suas características originárias ainda se encontra presente no prédio, na estrutura física e na memória dos que vivenciaram os seus tempos áureos, seja como aluno ou como profissional. Um dos exemplos diz respeito à conservação de sua banda de fanfarra, uma das melhores do gênero no Estado de Sergipe, a qual se apresenta durante um dos mais belos desfiles da cidade, o da Independência, que ocorre no dia 07 de setembro. Por essa razão, nesse desfile, o Colégio é o mais aguardado pela população. Ainda hoje, com 34 anos de tradição no ensino da região, mantém-se como uma instituição que procura trabalhar seriamente com a comunidade escolar e a sociedade.

Para isso, oferece os ensinos de 1º e 2º Grau que, atualmente, de acordo com a denominação estabelecida pela LDBEN/96, referem-se ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, visando à formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuação transformadora. Com a nova mudança na educação, o Ensino Fundamental é feito em nove anos, substituindo o Ensino Fundamental por série, enquanto o Ensino Médio adota o Processo Seletivo Seriado [PSS], exame com provas sequenciais, realizadas a cada ano, da primeira a terceira série deste nível de ensino, sendo esta uma alternativa, além do exame vestibular, para quem quer ingressar na universidade.

Do objetivo inicial de contribuir para a formação do aluno para o mundo do trabalho, agora são suas principais metas:

- Preparar a base educacional da criança, dando-lhe estrutura para que tenha noções básicas para o prosseguimento da vida estudantil.
- Preparar o Educando para a vida em todas as Esferas.
- Formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de atuar na sociedade em que vivem, transformando-a.

- Acolher não só o corpo discente, mas, também o docente dando apoio e suporte.
- Incentivar o educando a buscar uma educação superior para que possa ser capaz de atuar na sociedade, na qual está inserido, com eficácia.

A respeito de sua estrutura física, o Colégio possui as seguintes instalações: 19 salas de aula que servem aos três turnos; 01 sala de aula para o Curso Pré-Universitário, integrado à rede estadual de ensino; 01 Laboratório de Química, Física e Biologia; 01 Laboratório de Informática; 03 salas destinadas às atividades administrativo-pedagógicas, como diretoria, secretaria e coordenação; 01 sala de professores; 01 sala de leitura; 01 biblioteca; 01 quadra descoberta poliesportiva; uma quadra poliesportiva coberta; 01 pátio coberto, onde está instalado um palco; 01 auditório com palco; 01 cozinha; 01 refeitório; 03 sanitários, sendo dois para alunos e um para professores; 03 vestiários; 01 almoxarifado; 01 sala de arquivo; 01 sala de coordenação do curso pré-universitário; 02 salas para aulas de reforço escolar; 01 cantina; 01 sala pertencente ao Grêmio Estudantil; 01 oficina para confecção de trabalhos artísticos; estacionamento externo.

Sua estrutura de pessoal é composta por 01 diretor administrativo, 03 coordenadores, professores, 01 secretário, agentes administrativos e de apoio, vigilantes, bibliotecários, merendeiros, agentes do Laboratório de Informática, para cumprir sua função de ensino. Porém, o Colégio tem, como as demais escolas públicas da rede estadual, seus problemas físicos, pedagógicos e de pessoal, dentre os quais, a questão de subtração, às vezes, de docentes pela falta de contrato, bem como se tornou alvo de invasão e vandalismo.

Inserindo-se numa comunidade mista, onde de um lado fica um bairro periférico, do outro a avenida principal de entrada da cidade de Propriá, ultimamente, a comunidade escolar vem sofrendo com a invasão de estranho nas dependências, suspeitando-se de alguns alunos que apoiam o uso de drogas dentro da escola. Na quadra de esportes, os vândalos invasores chegam a expulsar os professores de Educação Física para realizar brincadeiras no horário das aulas. Desistindo da luta contra essa triste realidade, os últimos gestores abandonaram a unidade, deixando-a sob a responsabilidade dos coordenadores e secretários.

Aliado a isso, há falta de recursos para a execução de uma boa aula para os alunos, o que acarreta um grande número de reprovação e de marginalização de algumas turmas tidas como atrasadas. Para culminar a situação da Escola, o Governo ordenou a reforma de sua parte física, transferindo as atividades para três polos diferentes, cujas instalações são piores do que do Colégio. Esse quadro contribui para que a comunidade da cidade deixe de

matricular seus filhos na instituição, constatando-se um número baixo de alunos desde quando foi inaugurado, no ano de 1980. Apesar disso, não se pode esquecer que essa Escola já formou grandes nomes da sociedade local, inclusive, a maioria dos professores que se encontram, hoje, no quadro da instituição, foram também alunos.

Fez-se essa caracterização do campo de pesquisa por se acreditar que a análise da história das instituições escolares constitui-se um importante meio para o desenvolvimento do conhecimento histórico-educacional, como uma possibilidade de se aprofundar não só nos seus aspectos específicos como também na totalidade de sua realidade, compreendendo-a nas suas múltiplas dimensões, no que está subjetivamente e institucionalmente materializado.

3.6. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

De acordo com Gil (2010), quando se deseja conhecer comportamentos, pode-se interrogar um grupo de pessoas de forma direta, haja vista que as vantagens de um levantamento são: atingir um grande número de pessoas, mesmo estando elas dispersas; menores gastos; rapidez e imediatismo na obtenção dos resultados; garantia do anonimato das respostas. Nessa abordagem, considerando-se a natureza desta pesquisa e o objetivo proposto, escolheu-se, como técnica de coleta de dados, o questionário.

Marconi e Lakatos (2010) conceituam o questionário como sendo um instrumento para recolher informação, constituindo-se uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas. A utilização desse instrumento de investigação visa recolher dados baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo, colocando-se, para tal, uma série de questões que abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo, para as respostas, interação direta entre estes e os inquiridos.

Dentre os modelos de questionários apontados por Triviños (1987), optou-se pelo tipo aberto que propõe questões que exigem respostas redigidas pelo próprio sujeito pesquisado. Esse tipo de questionário permite se obtenha retorno de maior profundidade por possibilitar, ao inquirido, maior liberdade de resposta. No entanto, a interpretação e o resumo desse tipo de questionário são mais difíceis, uma vez que se pode alcançar variados tipos de respostas, dependendo da pessoa que o responde. Apesar disso, há de se considerar que, dessa forma, consegue-se entender a essência do fenômeno a partir da subjetividade dos sujeitos,

por meio de estratégias e procedimentos que permitem se compreenda as experiências do ponto de vista do informador.

Na elaboração do questionário teve-se a preocupação de construir perguntas claras, utilizando um vocabulário adequado e adaptado, procurando evitar a ambiguidade a fim de que os respondentes soubessem exatamente o que se esperava deles. O questionário, instrumento de recolha que se elaborou, foi estruturado de forma a colher informações que permitissem, inicialmente, fazer uma caracterização quanto à idade, gênero e nível de escolaridade dos inquiridos.

Além dessas informações, o questionário, apresentado no Apêndice A, é constituído de 9 questões abertas, as quais buscam apreender as representações sobre o trabalho docente a partir da opinião pessoal a respeito das condições físicas e materiais da escola, nomeadamente à existência e utilização de equipamentos no trabalho docente, bem como as instalações da sala de aula, conforme solicitado nas questões 4 e 5. As questões 6 e 7 abrangem as informações sobre remuneração, relacionando-a aos aspectos da satisfação e motivação. Os quesitos 8 e 9 tratam da saúde física dos professores que atuam na escola selecionada. Os itens pertinentes à formação docente vinculada à qualidade do ensino foram tratados nas questões 10 e 11. A última questão, de número 12, foi estruturada visando conhecer a percepção docente acerca da necessidade de melhorar suas condições de trabalho e sua participação em movimentos reivindicatórios.

Para a aplicação do instrumento de pesquisa aqui utilizado, fez-se necessário um estudo piloto de modo a validá-lo. Um teste piloto caracteriza-se pelo caráter experimental e é aplicado a uma pequena amostra de participantes (Iraossi, 2006). No presente estudo, o objetivo desse teste piloto consistiu em avaliar aspectos funcionais do questionário, tais como pertinência, organização, clareza das questões, com a finalidade de corrigir e melhorar eventuais problemas antes da aplicação definitiva. Assim, esse teste foi aplicado a cinco professores de Ensino Médio, em diferentes instituições de ensino no município de Propriá, o que permitiu se observar se a redação das questões estava clara e se estas tinham o mesmo sentido para todos os questionados.

3.7. PROCEDIMENTOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A entrada no campo de pesquisa aconteceu no segundo semestre de 2014, inicialmente fazendo contato com a instituição de ensino, solicitando permissão para realizar

o estudo e apresentando, naquela ocasião, à direção da escola, os objetivos e os procedimentos metodológicos da investigação. Após ter sido autorizado o acesso para a realização do estudo, houve exposição às coordenações e aos professores, considerando-se, nesses encontros, os seguintes itens: esclarecimento dos aspectos éticos presentes no trabalho de pesquisa; abordagem sobre o enfoque da pesquisa e detalhamento do instrumento de recolha de dados.

A aplicação do questionário aos professores, após a disponibilização, pelo Coordenador, de um horário para esta atividade, aconteceu na própria Escola, com duração média de 15 minutos para que fosse concluída por todos os participantes. Cabe ressaltar que, anteriormente à aplicação do questionário aos docentes, tornou-se importante à realização de um processo de análise do mesmo, levando-se em conta a possibilidade de não se conseguir prever todos os problemas ou dúvidas que pudessem surgir durante a aplicação do referido instrumento. Destaca-se que, sem esse processo de análise, pode haver grande perda de tempo e credibilidade, caso se constate algum problema grave com o questionário já na fase de aplicação, havendo, em consequência, a necessidade de refazê-lo, perdendo-se, assim, todas as informações já colhidas.

Nesse sentido, Goode e Hatt (1960) afirmam que nenhuma quantidade de pensamento, não importa quão lógica seja a mente e brilhante a compreensão, pode substituir uma cuidadosa verificação empírica, daí a importância em se saber como o questionário se comporta numa situação real através do processo de análise. Assim aplicou-se um teste desse instrumento com dois professores de outras Escolas do município, para poder identificar quaisquer dificuldades no que tange a responder ao questionário. Para os autores, a validação interna, a apreciação crítica efetuada por especialistas ou colegas do investigador, como garantia de um inquérito por questionário mais bem sucedido, e o pré-teste, são operações efetuadas em nome da clareza e adequação do questionário à população alvo.

3.7.1. Tratamento dos Dados Coletados

Tendo em vista que no questionário aplicado constavam nove questões abertas, no âmbito da estratégia metodológica, os dados levantados foram tratados sob o enfoque da análise de conteúdo, entendida como:

“Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41).

Na concepção da referida autora, a intenção da análise de conteúdo constitui-se na interpretação controlada, pois a pessoa que inferiu é quem deve ter a prova, considerando-se que o analista do conteúdo é o sujeito que, detendo informações por ele desveladas, chega às conclusões de inferências. Dessa forma, a intenção da análise de conteúdo não é a simples descrição, mas sim a inferência, pois seu objetivo é apreender o que os conteúdos poderão ensinar após serem tratados através da dedução lógica de conhecimentos sobre o emissor e o receptor da mensagem (Bardin, 2004).

Na prática, o conteúdo é recortado em fragmentos que correspondem a ideias particulares, podendo ser um conceito ou a relação entre conceitos, designados como unidades temáticas ou semânticas que, segundo explicação de Bauer e Gaskell (2008), são definidas como características textuais que implicam um juízo humano e que consideram certos fundamentos teóricos, possibilitando a estratificação.

Quando se opta pela análise de conteúdo para analisar dados, como refere Bardin (2004), pretende-se estabelecer relações de correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados proferidos pelos sujeitos, considerando-se, assim, a influência mútua entre pensamento e linguagem do entrevistado ou participante. Por ser versátil, permite que seja adaptada a um vasto campo de aplicação, pois qualquer comunicação, no sentido do transporte de significações de um emissor para um receptor, é passível de ser decifrada por essa técnica.

De acordo com Bardin (2004), a interpretação confere significação a essas características, tendo sempre, como referencial, o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, pois a estes estão subordinados o processo interpretativo das informações. Assim sendo, na interpretação realizada sobre as respostas às questões do questionário manteve-se o constante diálogo entre os dados empíricos e teóricos durante todo o processo de análise dos conteúdos dos textos recolhidos, na presente pesquisa.

Os dados foram digitados e revisados no programa *Microsoft Office Excel 2010*, realizando-se, nas análises descritivas, cálculos da média e percentagens, para todas as variáveis.

Após essas informações, no capítulo a seguir será concretizada a análise e a discussão dos resultados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste Capítulo, uma vez que a metodologia foi empregada rigorosamente com a intenção de possibilitar a compreensão do fenômeno em sua complexidade, tendo como eixo de orientação a questão da pesquisa “*Como as condições de trabalho dos professores influenciam na qualidade do ensino na Educação Básica?*”, passa-se à apresentação e análise dos resultados obtidos, para discuti-los com a interlocução de alguns autores que se manifestaram a respeito. Desse modo, aqui se expressa uma descrição, concatenada pela

pesquisadora à luz da visão dos participantes, dos elementos que intervêm nas condições de trabalho docente e na qualidade do ensino.

4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

De um modo geral, as questões demandaram respostas diretas que promoveram a oportunidade para que os participantes escrevessem seus pensamentos e opiniões sobre a temática em foco, o que exigiu, conseqüentemente, leitura e releitura para se proceder à análise do conteúdo das mesmas, tal como caracterizado por Bardin (2004). Resumindo o ponto de vista da autora, no domínio da análise do conteúdo “o analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão (ou questões) que procura resolver” (p. 42).

Dessa forma, na presente pesquisa, sob a ótica da análise de dados efetuou-se uma leitura profunda de cada uma das respostas, buscando-se codificá-las e, assim, obter uma ideia sobre o todo. Nesse contexto, pôde-se ler e anotar o conteúdo do que foi lido, fechando-se as questões de forma agrupada para dar suporte à criação das categorias, sendo este método não somente clássico, mas também subjetivo, como a leitura pode sê-lo, cuja codificação resultante, ao seu final, é expressiva da realidade inerente àquela amostra. Cabe ainda esclarecer que, para preservar a identidade e de acordo com a ordem de entrega dos formulários, se atribuiu a cada um dos pesquisados um código, consistindo esta codificação numa simples associação de cada professor a um número, desde Professor 1 até Professor 30.

4.1.1. Categorias e indicadores da análise dos dados

Conforme Oliveira e Assunção (2010), para analisar as condições de trabalho docente supõe-se considerar alguns elementos que interferem na organização do trabalho nas unidades educacionais, abarcando contextos que se conjugam acerca da escola, da carreira e da formação. Com essa orientação, para o trabalho com a análise dos dados, definiram-se, então, seis eixos de análise que tiveram origem nos indicativos trazidos pelas respostas às questões apresentadas aos pesquisados, mediante a percepção de semelhanças e pontos comuns. Esses eixos constituem as Categorias de Análise, configurando-se como norteadores para a reflexão, conforme se descreve no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Organização das Categorias de Análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES
Caracterização da Amostra	• Gênero • Idade • Nível de Escolaridade	1 a 3
Infraestrutura da Escola	• Materiais didático-pedagógicos disponíveis • Conforto em sala de aula	4 e 5
Remuneração	• Nível de satisfação • Motivação para o trabalho	6 e 7
Problemas de Saúde	• Situações de adoecimento observadas na profissão • Doenças relacionadas pessoalmente ao exercício da função	8 e 9
Formação para o Ensino de Qualidade	• Formação inicial • Formação continuada	10 e 11
Ações para a melhoria das condições de trabalho	• Participação em movimentos • Tipos de movimentos	12

Fonte: Instrumento de pesquisa (Apêndice A)

No primeiro grupo de questões, como já referido, recolheram-se dados pessoais e profissionais dos professores. Assim, a primeira questão diz respeito à identificação do gênero, constatando-se que, da amostra inquirida, 66,67% (n=20) pertencem ao gênero feminino e 33,33% (n=10) são do gênero masculino. Esses dados confirmam a tendência nacional e mundial das mulheres predominarem no ensino.

Nessa amostra, no que se refere à variável idade, metade dos professores do grupo feminino (n=10) encontra-se na faixa etária entre 26-35 anos, enquanto o grupo imediatamente inferior tem entre 36-45 anos. A idade dos professores no grupo masculino varia entre 46 e 55 anos (n=5). Constata-se que 25 (83,33%) professores têm menos de 46 anos de idade, dentre os quais 2 com menos de 25 anos. Entretanto, os professores do sexo masculino representam uma amostra mais madura, o que pode significar que venham atuando há mais tempo na profissão.

Quanto à habilitação acadêmica, a Tabela 1 dá a seguinte informação: 70% têm especialização [*lato sensu*], 26,67% são licenciados e 3,33% possui mestrado.

Tabela 1-Distribuição da amostra por habilitação acadêmica

	Frequência	Frequência Relativa (%)	Frequência Acumulada	Frequência Relativa Acumulada (%)
Educação Superior- Licenciatura	8	26,67	8	26,67
Especialização [<i>lato sensu</i>]	21	70	29	96,67
Mestrado	1	3,33	30	100,0
Total	30	100,0		

Do ponto de vista da formação, percebe-se que os professores investiram na formação continuada, visto que 22 (73,33%) profissionais informaram ter cursado pós-graduação.

O segundo grupo de questões – *Categoria Infraestrutura da Escola* – foi dedicado à compreensão da satisfação dos professores quanto aos materiais didático-pedagógicos existentes e ao conforto em sala de aula. Na Tabela 2, abaixo, encontram-se as respostas à indagação inicial dessa Categoria.

Tabela 2- Os materiais didático-pedagógicos existentes na escola satisfazem suas necessidades como professor?

	TOTAL
Sim	0,00%
Não	100%
TOTAL GERAL	100%

Nessa questão, os 30 professores (100%) afirmam que os equipamentos didático-pedagógicos existentes não satisfazem suas necessidades em sala de aula, relacionando, ainda, o que lhes faz falta (Tabela 3) e o material que efetivamente a escola disponibiliza para o ensino (Tabela 4).

Tabela 3- Indicação dos recursos didático-pedagógicos que satisfariam as necessidades docentes em sala de aula

	Número de ocorrências	%	Média
Material básico	11	18,33	0,37
Biblioteca	7	11,67	0,23
Computadores	6	10	0,20
Livros didáticos	6	10	0,20
DVD	5	8,33	0,17
Máquinas xerox	5	8,33	0,17
Tecnologias usadas em educação	4	6,67	0,13
Laboratórios/salas de informática	4	6,67	0,13
Datashow	3	5	0,10
TV	2	3,33	0,07
Papel	2	3,33	0,07
Quadro adequado	2	3,33	0,07
Retroprojektor	1	1,67	0,03
Microsystem	1	1,67	0,03
Materiais educativos	1	1,67	0,03
TOTAL	60	100%	2

Tabela 4- Materiais utilizados pelos professores na escola

Tipo de material	Utilização	
	%	Média
Giz	33,34	2,5
Quadro- negro	23,33	1,75
Apagador	23,33	1,75
Livro didático para alguns alunos	20	1,5
TOTAL GERAL	100%	7,5

A

constatação

de que os instrumentos de trabalho utilizados pelos professores são o quadro-negro, giz e apagador, livros apenas para alguns alunos, demonstra a escassez de material pedagógico. Os pesquisados, igualmente, desaprovam as condições da sala de aula, somente 1 professor (3,33%) considera que sente desconforto nas aulas práticas, pois nas teóricas a condição da sala de aula é suportável. Quanto aos motivos citados para a falta de conforto, foram agrupados, destacando-se a ordem de ocorrência, por professor, na Tabela 5.

Tabela 5- Motivos da falta de conforto em sala de aula apontados pelos professores

	Número de ocorrências	%	Média
Mobiliário e materiais didáticos insuficientes	16	43,25	0,54
Não especificaram	9	24,32	0,3
Falta de ventilação/calor	6	16,22	0,2

Goteiras	2	5,41	0,07
Barulho	1	2,70	0,03
Iluminação fraca	1	2,70	0,03
Metragem da sala/número de alunos	1	2,70	0,03
Falta de higiene	1	2,70	0,03
Total	37	100%	1,23

Na Tabela 5, é possível analisar que o maior indicador da falta de conforto está relacionado à escassez de material didático aliado a salas de aula inadequadas (43,25%), no que se refere ao insuficiente número de carteiras escolares e de mesas para professores, bem como de quadros-negros danificados, seguidos de problemas ventilação e calor (16,22%), goteiras (5,41%) durante o período de chuvas, o que prejudica o desempenho do trabalho docente.

Essa precarização das condições materiais e ambientais do trabalho docente se expressa, também, na terceiro grupo de questões - *Categoria Remuneração* - que mostra professores insatisfeitos com seus salários, principalmente se comparados com profissionais de outras categorias (Tabela 6; Tabela 7).

Tabela 6- Está satisfeito com sua remuneração como profissional da Educação Básica?

	TOTAL
Não	76,67%
Em parte	13,33%
Sim	6,67%
Não respondeu	3,33%
TOTAL GERAL	100%

Tabela 7- Fatores de insatisfação com a remuneração do trabalho docente

	Número de ocorrências	%	Média
Pela falta de reconhecimento do valor do professor	9	26,47	0,3
Porque o professor forma outros profissionais	6	17,65	0,2
Porque o docente precisa investir na capacitação para estar atualizado	4	11,76	0,13

Porque a educação é a base da sociedade	3	8,82	0,1
Porque obriga o docente a ter outros vínculos empregatícios, impossibilitando a dedicação exclusiva à educação.	3	8,82	0,1
Porque o salário só permite a sobrevivência	3	8,82	0,1
Porque outras profissões para as quais não se exige maior qualificação são melhores remuneradas	2	5,88	0,07
Porque se exerce diferentes papéis junto aos alunos, à família e à comunidade.	2	5,88	0,07
Por causa dos riscos de violência	1	2,95	0,03
Porque exige muita responsabilidade em condições de trabalho frequentemente difíceis	1	2,95	0,03
TOTAL	34	100%	1,13

Interessante perceber que apesar dos resultados apontarem a percentagem de professores satisfeitos, total (6,67%) ou em parte (13,33%), com a remuneração recebida, estes não esclareceram os motivos para tal, em razão do que se consideraram, nesta análise, apenas as respostas dos 76,67% que enfatizaram sua insatisfação. Sendo assim, há um número significativo desse quadro que não se encontra satisfeito com a remuneração, nomeadamente pela falta de reconhecimento do valor da profissão (26,47%), dentre outras diversas maneiras apresentadas ao questionamento.

Ainda objetivando levantar as percepções dos professores no que concerne à remuneração adequada como a principal fonte de motivação de qualquer profissional, as respostas não sinalizam concordância pessoal neste item, além de serem acrescentados outros fatores motivacionais para o trabalho (Tabela 8; Tabela 9).

Tabela 8- Você considera a remuneração adequada como a principal motivação de qualquer profissional?

	TOTAL
Sim	40%
Não	60%
TOTAL GERAL	100%

Tabela 9- Outras motivações para o exercício profissional

	Número de ocorrências	%	Média
Ambiente e ferramentas adequadas para o trabalho	12	38,70	0,4
Gostar da profissão	7	22,58	0,23
Respeito e atenção devidos	5	16,13	0,16
Carga horária de trabalho	2	6,45	0,06
Possibilidade de contribuir para a sociedade	2	6,45	0,06
Oferecimento de formação continuada	1	3,23	0,04
Equilíbrio entre vários pontos: salário, condições de trabalho etc.	1	3,23	0,04
Qualidade do ensino que se quer oferecer	1	3,23	0,04
TOTAL	31	100%	1,03

Conforme a Tabela 8, para 60% dos professores a avaliação motivacional não está prioritariamente ligada à questão da remuneração, registrando ocorrências mais altas, conforme Tabela 9, nos itens relacionados ao *ambiente e ferramentas adequadas para o trabalho* (n=12), *gostar da profissão* (n=7) e *respeito e atenção devidos* (n=5), havendo uma concentração de baixos resultados (n=1) nos aspectos pertinentes ao *oferecimento de formação continuada* e *equilíbrio entre vários pontos: salário, condições de trabalho etc.*, e *qualidade do ensino que se quer oferecer*.

No quarto grupo de questões que caracterizam os *Problemas de Saúde*, apenas 3 professores (10%) desconhecem casos de outros docentes que adoeceram devido às condições de trabalho (Tabela 10).

Tabela 10- Conhece casos de professores que tiveram problemas de saúde devido às condições de trabalho?

	TOTAL
Sim	90%
Não	10%
TOTAL GERAL	100%

Aqueles docentes que conhecem alguns desses casos relataram as situações que se apresenta na Tabela 11.

Tabela 11- Problemas de saúde devido às condições do trabalho docente

	Número de ocorrências	%	Média
Depressão	14	20	0,47
Estresse	12	17,14	0,4
Problemas com a voz/garganta	12	17,14	0,4
Lesões por Esforço Repetitivo/LER-DORT	8	11,43	0,28
Fadiga	5	7,13	0,17
Alergias	4	5,71	0,13
Hipertensão	3	4,29	0,1
Problemas circulatórios	3	4,29	0,1
Dores na coluna	3	4,29	0,1
Problemas com a visão	1	1,43	0,03
Ansiedade	1	1,43	0,03
Dores musculares	1	1,43	0,03
Desgaste ósseo nos ombros	1	1,43	0,03
Problemas cardíacos	1	1,43	0,03
Síndrome do pânico	1	1,43	0,03
TOTAL	70	100%	2,33

Em consonância com esta pesquisa, a *depressão* (n=14) é uma das doenças que mais acometeu docentes, seguido do *estresse* e de *problemas com a voz/garganta*, cada uma destas situações com 12 ocorrências registradas pelos professores em seus questionários. Sobre algum problema de saúde com o próprio professor, as respostas mostram que nem todos apresentam ou apresentaram doenças relacionadas à profissão.

Na Tabela 12, a seguir, são citadas as várias doenças que os docentes sofrem ou sofreram ao longo de suas atividades.

Tabela 12- Problemas de saúde apresentados pelos docentes pesquisados

	Número de ocorrências	%	Média
Problemas nas cordas vocais/garganta	10	58,82	0,34
Alergia nas mãos pelo contato com o giz	2	11,77	0,07

Hipertensão arterial	2	11,77	0,07
Estresse	1	5,88	0,03
Cansaço muscular	1	5,88	0,03
Problemas nos vasos linfáticos	1	5,88	0,03
TOTAL	17	100%	0,57

No caso dos professores que participam desta pesquisa, os *problemas nas cordas vocais e garganta* representam 58,82% das ocorrências apontadas por eles, entre outras doenças.

Buscou-se obter, ainda, no quinto grupo de questões que compõem a *Categoria Formação para o Ensino de Qualidade*, as informações pertinentes aos processos de formação inicial e formação continuada com o intuito de identificar as relações entre estas variáveis com a qualidade do ensino. Desse modo, os resultados ao questionamento sobre a formação inicial ter sido adequada à prática de um ensino de qualidade encontram-se na Tabela 13.

Tabela 13-Considera que a sua formação inicial foi adequada à prática de um ensino de qualidade?

	TOTAL
Sim	53,34%
Não	43,33%
Não respondeu	3,33%
TOTAL GERAL	100%

Com base nos dados da Tabela 13, pode-se dizer que não houve diferença significativa nas respostas, o que enuncia um conflito de percepções sobre o conhecimento voltado à qualidade do ensino, como proposto pelas políticas educacionais. Relativamente às explicações sobre o porquê de considerarem a formação inicial adequada ou inadequada à prática do ensino de qualidade, quanto ser adequada, 36,67% (n=12) professores não souberam ou quiseram se manifestar, apresentando-se as demais respostas na Tabela 14.

Tabela 14- Motivos que levam a considerar a formação inicial adequada (ou não) à prática de um ensino de qualidade

RESPOSTAS				
	Adequada		Inadequada	
	Número de ocorrências	%	Número de ocorrências	%

Porque permitiu desenvolver uma prática consistente ligada à vida dos educandos	3	10		
Porque fiz o pedagógico	1	3,33		
Porque os conteúdos engrandeceram a aprendizagem	1	3,33		
Porque me considero bem formado	1	3,33		
Porque o ensino tem mais qualidade do que quantidade	1	3,33		
Porque preciso passar por uma avaliação do ensinar			1	3,33
Porque não prepara para a realidade escolar			3	10
Porque a teoria difere da prática			4	13,34
Porque é necessário estudar mais para se capacitar			2	6,68
Porque se aprende na prática: ensinando e aprendendo			1	3,33
TOTAL	7	23,32%	11	36,68%

De acordo com a Tabela 14, 36,68% dos professores que afirmam não ter sido adequada sua formação inicial para a prática de um ensino de qualidade, a principal justificativa para isto reside, principalmente, no fato da *teoria diferir da prática* (13,34%), bem como essa formação *não preparar para a realidade escolar* (10%), assim *não prepara para a realidade escolar* (10%), dentre outras explicações. Ainda tratando da prática de um ensino de qualidade, as indagações se voltaram para a formação continuada visando saber se esta foi adequada, obtendo-se os resultados apresentados na Tabela 15, incluindo-se, na Tabela 16, outras respostas significativas dos docentes, relativamente às razões de suas percepções sobre este item.

Tabela 15- Considera que os cursos de formação continuada que frequentou o (a) ajudaram a promover um ensino de qualidade?

	TOTAL
Sim	63,34%
Não	30%
Não respondeu	3,33%
Não frequentou nenhum curso	3,33%
TOTAL GERAL	100%

Tabela 16- Razões que levam a considerar se os cursos de formação continuada contribuíram (ou não) na promoção de um ensino de qualidade

	Contribuíram Número de	Não contribuíram Número de

Porque se adquire novos conhecimentos	Ocorrências	Ocorrências
	6	
Porque ajudam a melhorar o desempenho profissional	5	
Porque complementam a formação inicial	3	
Porque atualizam em benefício do aluno	2	
Porque tudo é valioso quando se tem um propósito	1	
Porque ajudam, apesar de não se oferecer uma qualidade no ensino.	1	
Porque aperfeiçoam o modo de ensinar	1	
Porque não oferecem suporte para se promover esse ensino de qualidade		4
Porque diferem da realidade		2
Porque é necessário um conjunto de situações para melhorar a educação		1
TOTAL	19	7

Na construção da Tabela 16 foram consideradas apenas as respostas dos professores que justificaram seus posicionamentos. Assim, analisando essa Tabela e a precedente, é possível constatar que 86,67% docentes (n=26) apresentaram suas razões, 6,67% (n=2) responderam que não contribuíram sem, no entanto, mencionar o porquê, 3,33% (n=1) não respondeu e 3,33% (n=1) não frequentou nenhum curso de pós-graduação. Quanto às duas maiores razões consideradas pelos docentes como sendo aquelas que os ajudaram a promover um ensino de qualidade, são: *através deles [os cursos] se adquire novos conhecimentos* (20%) e *ajudam a melhorar o desempenho profissional* (16,67%). No que diz respeito a não haver contribuído, os docentes citam, principalmente, o fato desses cursos *não oferecerem suporte para se promover esse ensino de qualidade* (3,33%).

Considerando a última Categoria– *Ações para a Melhoria das Condições de Trabalho*– no questionamento sobre a participação em alguns movimentos destinados a melhorar as condições profissionais dos professores, obtiveram-se os resultados expressos na Tabela 17.

Tabela 17- Já participou em alguns movimentos destinados a melhorar as condições profissionais dos professores?

	TOTAL
Sim	53,33%

Não	46,67%
TOTAL GERAL	100%

Verifica-se que o sim atinge 53,33% e o não 46,67% dos docentes, no quesito participação em movimentos voltados à melhoria de suas condições de trabalho, acrescentando-se, nesta questão de número 12, a indagação *Se respondeu sim, quais?* Os resultados encontram-se na Tabela 18.

Tabela 18- Tipos de movimentos em prol da melhoria das condições de trabalho docente

	Número de ocorrências
Somente greves	5
Somente eventos promovidos pelo Sindicato dos Professores	4
Passeatas, palestras, greves.	2
Movimentos pela profissionalização do ensino, eventos do sindicato, palestra sobre educação no Brasil.	2
Reuniões, palestras, passeatas.	1
Somente palestras	1
TOTAL	15

Dessa forma, a Tabela 18 evidencia que dos 53,33% professores que participaram de algum tipo de movimento para a melhoria das condições de trabalho docente, 16,67% se mobilizaram através de *greves*, seguido de 13,33% daqueles que estiveram em eventos promovidos pelo *Sindicato dos Professores* (13,33%).

Assim, tendo por base os resultados expressos anteriormente, neste último ponto faz-se a discussão dos mesmos numa perspectiva sintética, analítica e crítica.

4.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomando a introdução do presente Capítulo, este trabalho desenvolveu-se no sentido de responder a questão de como as condições de trabalho dos professores influenciam na qualidade do ensino, especificamente na Educação Básica de uma escola pública. Como os docentes foram selecionados em função da pertença a uma mesma escola, os dados obtidos são simbólicos, situados em um determinado contexto social, ou seja, descritivos da situação objeto de estudo e que serão devidamente apresentados nesta oportunidade.

Com prevalência da faixa etária entre 26-35 anos, a maior parte (66,67%) dos professores que formaram a amostra é do gênero feminino, tal como analisado por Tardif

(2013) e Gatti e Barreto (2009) na revisão de literatura (cit. Cap. 2, item 2.1), ao apontarem a predominância da mulher no ensino. No estudo de Gatti e Barreto (2009), em que se toma por base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio [PNAD] de 2006, as autoras destacaram que 83,1% da categoria dos professores são do sexo feminino e 16,9% do sexo masculino, apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. Considerando a Educação Básica nos três níveis, na Educação Infantil 98% são mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no Ensino Fundamental, como um todo, atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries. No Ensino Médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino (33%) entre todas as demais modalidades da Educação Básica, mas ainda permanecendo maior o percentual do feminino (67%). Semelhante a todos os estudos, como esses citados, aqui se confirma que a escola é um espaço de trabalho predominantemente feminino, diferentemente de profissões como, por exemplo, engenharia, informática, ou ainda cargos de gerência e diretoria, nos quais existe maior participação masculina.

Em relação à formação acadêmica, os resultados da presente pesquisa revelam que os inquiridos possuem curso de nível superior, destes 70% predominam com pós-graduação *latu sensu*, ou seja, especialização, e 3,33% com mestrado. Fica assim demonstrado, quanto à qualificação profissional, que esses docentes estão capacitados para o exercício da docência, confirmando o cumprimento da Lei nº 9.394/96 [LDBEN] que considera e define como profissional da Educação, o indivíduo dotado de uma formação específica para o trabalho educativo em suas diversas modalidades, cujos caminhos da formação dar-se-ão, preferencialmente, em cursos próprios de Ensino Superior.

A legislação atribui, aos docentes, a aprendizagem e a qualidade do ensino, cabendo, ainda, à unidade escolar viabilizar condições de trabalho a esses docentes, organizando e articulando um ambiente de estudo favorável a esse processo. Entretanto, no decorrer do estudo foi possível constatar que os professores se deparam com infraestrutura inadequada ao processo de ensino. Batista e Odelius (1999, p. 161) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1) definem infraestrutura como “um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre condições do trabalho que influenciam de forma mais ou menos direta o processo de ensino-aprendizagem”. Os referidos autores classificam alguns aspectos que são pertinentes às infraestruturas das escolas e que contribuem para o processo de aprendizagem, tais como: materiais básicos [carteiras, quadro, mesas, material de reprodução], materiais de apoio ao ensino, computadores,

bibliotecas, salas diferenciadas para artes, laboratórios, telefones, armários, conservação do espaço físico, banheiros em boas condições, iluminação adequada e outros.

A precarização das condições materiais e ambientais em que se processava o trabalho docente na escola pesquisada, demonstrada na Tabela 5, foi observada por parte dos professores, que mencionaram a escassez de equipamentos didático-pedagógicos, além das salas de aula consideradas pouco adequadas para o desenvolvimento pleno do trabalho. Esses elementos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem e para uma educação de qualidade que, apesar de ser um direito público subjetivo, é preciso que seja não somente garantida, mas cercada de todas as condições. Segundo afirma Pereira (2007, p. 90) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1), ao tratar da limitação ao acesso aos bens culturais por conta da baixa remuneração: “[...] quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes”.

Nesse sentido, avalia-se como importante destacar algumas das principais considerações feitas pelos respondentes sobre os itens citados na Tabela 3. No tocante à falta de equipamentos didático-pedagógicos para satisfazer as necessidades do professor em sala de aula, como os “*recursos básicos, papel, máquinas Xerox, computadores*” (Professor 1), bem como “*biblioteca com livros atuais, laboratórios de informática, computadores*” (Professor 13), dentre outros aspectos, exercem interferência negativa no trabalho docente. Em seus estudos, Codo (1999, 2005) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1) aponta que o déficit nas condições físicas e materiais da escola representa para o professor um descaso para o seu trabalho, o que pode levá-lo a um baixo envolvimento profissional. Na pesquisa aqui realizada, percebeu-se que os recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores são o giz (33,34%), apagador (22,22%), quadro-negro (22,22%) e “*livros didáticos para alguns alunos*” (Professor 29), também com 22,22%. Fica evidente, num primeiro olhar sobre esses dados, que os recursos mais usados pelos professores são aqueles que estão disponíveis em praticamente todas as escolas.

A relação dos equipamentos escolares e a qualidade do ensino são destacadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 18) (cit. Cap.1, subitem 1.2.1):

“[...] uma perspectiva que propicie elementos de comparação entre as instituições educativas nacionais e internacionais, algumas condições mínimas que impactam a oferta de ensino de qualidade se apresentam, destacando-se: [...] (d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade

para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; (e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros”.

Batista e Odelius (1999) reiteram que, se professores trabalham com uma infraestrutura inadequada, com poucos recursos, precisam de maior esforço para preparar as aulas por não possuírem instrumentos adequados, ou então, eles mesmos necessitam prover esses recursos, além de caracterizar, para os alunos, a escola como pouco atraente e desmotivante. Na questão relacionada à falta de conforto em sala de aula, verificou-se que além do mobiliário e materiais didáticos insuficientes (43,25%), da falta de ventilação/calor (16,22%) e das goteiras (5,41%), outros resultados, relativos às condições de ruído e temperatura, iluminação fraca, falta de higiene e espaço insuficiente para se movimentar em sala de aula, foram os que apresentaram menor pontuação.

Especificamente sobre a situação do ruído, na escola essa questão pode ser mais agravada de acordo com a área construída dos espaços de recreação, quadra sem cobertura para a prática de educação física, a localização do espaço para a alimentação dos alunos, bem como a proximidade com ruas de fluxo intenso de veículos [como no caso da instituição de ensino pesquisada], estacionamentos, praças, comércios, parques infantis, dentre outros. São situações como essas que podem acarretar dificuldades de concentração nos professores e alunos.

Essas condições de trabalho pouco adequadas foram apontadas por 96,67% desses professores como dificuldades no desempenho de seu trabalho. Tal compreensão conduz ao pressuposto de que o trabalho docente, abrangendo “fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas [...]” (Tardif & Lessard, 2011, pp.113-114) (cit. Cap. 2, item 2.1), produz consequências na aprendizagem do aluno, como destacado pelo Professor 26: “*a falta de mobiliário para professor, além da mesma necessidade para o aluno, prejudica o andamento da aula com entra e sai à procura de carteira*”. Essa realidade igualmente se expressa na remuneração insuficiente, motivo de insatisfação para 76,67% dos docentes inquiridos que se percebem não recompensados financeiramente pelo trabalho que desempenham.

Numa sociedade capitalista, o salário apresenta-se para os profissionais de qualquer área como um fator de atratividade ou repulsa pelas atividades que se lhes oferecem. Para a categoria docente, não é diferente. Muitos teóricos, como Gonçalves (2010) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1.), destacam o salário do professor da rede pública de ensino, quando comparado

às dificuldades enfrentadas no seu cotidiano, como um dos principais fatores de insatisfação profissional. Dentre os aspectos mais sensíveis que se evidenciaram nos dados quantitativos, apreendidos dos comentários dos docentes pesquisados sobre se sentir satisfeito com a remuneração de seu trabalho, enfatiza-se a falta de reconhecimento do valor do professor (26,47%), o fato de formar outros profissionais (17,65%) ou, ainda, da necessidade de investir na capacitação para estar atualizado (11,776%), conjugados a outros fatores.

Em relação ao primeiro motivo, isto é, à falta de reconhecimento do valor do professor, toma-se o artigo 67 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual se encontra a determinação para que os sistemas de ensino promovam a valorização do professor, com base no inciso VI- Condições Adequadas ao Trabalho. Tais condições adequadas de trabalho originam-se na Constituição Federal de 1988 que define, como um dos princípios do ensino, a garantia do padrão de qualidade (Art. 206, inciso VII). No entanto, Moreira (2005) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1) adverte que a qualidade do ensino, tão propalada por acadêmicos, gestores e políticos, será muito difícil de ser conquistada se a maioria dos professores, nas escolas, continuar insatisfeita com as condições de trabalho, por perceber que a valorização do magistério só acontece no discurso oficial. Os docentes entendem a defasagem salarial como um aspecto que incide negativamente sobre o trabalho que desempenham, estabelecendo comparações com outras profissões que exigem tanto quanto o trabalho que o professor de nível superior executa, fazendo com que este, em termos de ganhos financeiros, sinta-se prejudicado, como disse o Professor 16: *“vemos os deputados, vereadores, que não são profissionais e possuem remuneração cinco vezes maior que o professor”*.

Numa pesquisa financiada pela UNESCO, intitulada *Professores do Brasil – impasses e desafios*, uma das conclusões postas é que “salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência, interferem nas escolhas profissionais e na representação e valorização social da profissão de professor” (UNESCO, 2009, p. 256) (cit. Capítulo 1, subitem 1.2.1). Nesse aspecto, considera-se importante a pesquisa realizada por Alves e Pinto (2011) (cit. Cap. 1, item 1.2) que comparam a remuneração dos professores com outras categorias profissionais com o mesmo nível de formação. Num ranking elaborado pelos autores, em que analisaram o perfil socioeconômico de 32 profissões que atuavam na área das ciências e das artes [médicos, dentistas, professores universitários, engenheiros, arquitetos,

biólogos, advogados, psicólogos, entre outros], os professores de Educação Básica, no Brasil, ocuparam a 27ª posição.

Alves e Pinto (2011) constataram que, em uma população de 1.909.466 professores, 13,3% têm remuneração de até um salário mínimo, 34,1% entre 1 e 2 salários mínimos, 21,6% recebem entre 2 e 3 salários mínimos, 20,3% entre 3 e 5 salários mínimos e 10,4 % superam 5 salários mínimos. A média salarial do professor gira em torno de 2,8 salários mínimos, o que significa um montante de aproximadamente R\$ 1.741,00. A pesquisa desses autores demonstra que os professores de Educação Básica têm o menor salário dentre os profissionais com formação superior. Assim, para os salários dos professores aproximarem-se aos de outros profissionais com nível de formação equivalente seria necessário dobrar o salário médio dos docentes da rede pública. O que se pretende enfatizar, nesse item, é que:

“O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Nesse sentido, há que ressaltar que por trás da discussão da remuneração estão fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade” (Alves & Pinto, 2011, p. 610).

Nessa questão, evidencia-se, ainda, que a despeito de apenas o Professor 4 ter mencionado a possibilidade do docente vir a “*sofrer perigos em sala de aula*” como um fator de insatisfação com a remuneração, são amplamente divulgados, pelos meios de comunicação em massa, os casos de violência ocorridos no interior e/ou contorno da escola, envolvendo crianças e adolescentes em atos que vão desde a violência verbal até a agressão física, ataques ao patrimônio, ameaças, algumas até se concretizando, aos funcionários da escola. Os fatores apresentados provocam na comunidade escolar um sentimento de angústia, um estado de preocupação, medo, insegurança, revelando que a escola tornou-se um local aberto não só às agressões vindas de fora, como também àquelas originadas no seu interior. Sendo assim, sem segurança, à mercê da violência, o professor não pode desenvolver todo o seu potencial, situação que interfere, de forma direta, na qualidade da educação.

Associada à satisfação no trabalho encontra-se a motivação, definida por Dessler (2011) na revisão da literatura (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1) e ora se relembra, como a intensidade do desejo de uma pessoa para se engajar em uma atividade. Segundo o autor, no caso dos professores, há uma decisão inicial para entrar na profissão, seguida de decisões contínuas sobre a permanência na profissão e o grau de esforço dedicado ao trabalho.

Portanto, a motivação dos professores diz respeito à sua atitude em relação ao trabalho, isto é, ao desejo de participar no processo pedagógico, no ambiente da escola, dos interesses no aluno, na disciplina que ministra e no controle da sala de aula. Consoante com essa concepção, na amostra pesquisada, a motivação de 60% dos docentes advém da tarefa em si, com maior significância para fatores tais como ambientes e ferramentas adequadas para o trabalho (38,70%), gostar da profissão (22,58%), respeito e atenção devidos (16,13%).

Certamente, segundo Dinham e Scott (2001) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1), os fatores de motivação e satisfação com o trabalho têm inúmeras peculiaridades e, seguramente, mais subjetividades do que se possa captar numa pesquisa onde este não é o foco principal, sendo, no entanto, fundamental indicar qual a relação que o trabalhador estabelece com seu trabalho. Para esses autores, os professores são motivados pelo desejo de trabalhar com e para as pessoas, de fazer a diferença, no sentido de ajudar os alunos a desenvolver seus potenciais, obter experiência e sucesso e crescer como adultos responsáveis. Por essa razão, identificam como uma das fontes de insatisfação, a frustração de ver as chances dos jovens comprometidas pelas circunstâncias sociais, informação consistente com o seguinte relato do Professor 1: *“se houvessem os investimentos necessários, se gastaria bem menos com outros problemas como violência, drogas, prostituição de menores, enfim..”*. Com base nesses autores, chega-se à percepção de que o baixo status, a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, simbolizado pelos baixos salários e pela falta de recursos para ministrar aulas, atesta que o grau de satisfação e motivação dos pesquisados, em relação ao seu trabalho, perpassa dois fatores: as necessidades do indivíduo e as condições de trabalho.

Sobressai-se, por conseguinte, o desequilíbrio que ocorre entre as exigências do trabalho e as expectativas pessoais, consoante Zanelli (2010) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1), conduzindo o trabalhador ao desgaste emocional e físico, sendo que a falta de motivação pessoal, associada às condições organizacionais, pode provocar a redução da realização profissional e o adoecimento. Em se tratando de doenças, 90% dos professores identificaram casos de doenças relacionadas às condições do trabalho docente, destas destacando-se a depressão (20%), o estresse (17,14%), problemas com a voz e a garganta (17,14%) e as Lesões por Esforço Repetitivo/LER-DORT (11,43%).

Esses resultados são observados igualmente na pesquisa realizada por Oliveira e Vieira (2010), apresentada na revisão da literatura deste estudo (Cap. 2, subitem, 2.1.) , segundo os quais 13% dos professores entrevistados afastaram-se do trabalho por estresse, 14% por depressão, ansiedade ou nervosismo e 9% por problemas na voz. Visualizam-se, nos

dois primeiros problemas apontados igualmente pelos sujeitos da presente pesquisa, a depressão e o estresse, sintomas que podem ser encontrados no quadro patológico denominado de Síndrome de Burnout, caracterizada por Codo (1999) como um processo crônico de estresse no trabalho que, desencadeado a partir das funções laborais, se revela na forma de um total esgotamento físico e mental,

Trazendo a questão das doenças para o âmbito pessoal de cada pesquisado, essa realidade se modifica. Como foi verificado no levantamento das respostas, mais da metade dos professores inquiridos (53,33%) já teve ou tem, como manifestações de problema de adoecimento, sintomas de origem orgânica, dentre os quais são citados os problemas nas cordas vocais/garganta (58,82%), a alergia nas mãos (11,77%), a hipertensão arterial (11,77%), outros decorrentes de posição inadequada, mas apresentando, também, motivos de origem psíquica como o estresse (5,88%).

Mediante pesquisa realizada em todo o território nacional, Codo (2005), evidenciando que os professores são profissionais que têm no seu aparelho fonador um dos elementos fundamentais para o exercício de seu trabalho, chegou à seguinte conclusão (cf. subitem 2.1.1):

“É uma categoria acometida por diversas patologias que do ponto de vista da medicina do trabalho podem ser enquadradas como ocupacionais, em especial a laringite que, entre professores, não é tratada como doença ocupacional pela grande parte dos empregadores” (Codo, 2005, p. 2).

Morgan (2007) (cit. Cap.2, subitem 2.1.1) considera que, a partir das condições de trabalho e do modelo de organização no qual o indivíduo se insere, o trabalho pode passar a ser penoso e de difícil realização, vindo a afetar tanto a saúde física quanto a saúde emocional do trabalhador, e o magistério está se incluindo entre as profissões que mais adoecem. Dessa forma, pode-se avaliar que a atividade da docência, quando realizada sob condições de excesso de exigências e consequente pressão, afeta o organismo do indivíduo que, respondendo a essa sobrecarga, passa a apresentar diferentes patologias.

Além das condições físicas, Gonçalves, Penteado e Silvério (2005) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1) entendem que as relações entre professores, alunos e direção da escola podem ser determinantes importantes para a saúde e propõe que as análises com essa população sejam realizadas de forma mais ampla. Assim, considerou-se, para a análise do trabalho docente, outro ponto importante: a formação inicial e o aperfeiçoamento do professor para o ensino de qualidade. Na formação inicial, os dados indicam que 53,34% dos pesquisados

avaliam ter recebido a habilitação necessária exigida para o alcance da qualidade do ensino, justificando que, por meio dela, desenvolveram uma prática consistente, ligada à vida do educando (10%). Contrariamente, os docentes que discordaram (43,33%) desse posicionamento, alegaram que a formação inicial foi inadequada porque a teoria difere da prática (13,34%), além de não preparar para a realidade escolar (10%).

Para Imbernón (2004) (cit. Cap.2, subitem 2.1.1), no campo educativo, diferentemente de posturas conservadoras que introduzem indicadores de rendimento ou protocolos de diagnóstico fechados para comprovar a qualidade de um processo, a qualidade deve ser vista como uma tendência, como uma trajetória, como um processo de construção contínuo.

Sendo assim, a formação continuada é discutida exatamente por ser ela uma possibilidade de complementação das lacunas deixadas na formação inicial. Nesse enfoque, amplia-se o percentual de respondentes (63,34%) na constatação de que os cursos de formação continuada que frequentaram os ajudaram na promoção de um ensino de qualidade, nomeadamente porque permitiram a aquisição de conhecimentos (20%). Apenas 2 desses pesquisados vão ao encontro do pensamento de Freire (1997) (cit. Cap. 2, item, 2.1), quando justificam que os conhecimentos obtidos no processo de formação continuada “*são utilizados em benefício do aluno*” (Professor 6). De acordo com o referido autor, é necessário que o docente, para além de ministrar aulas, acompanhe os seus alunos, conheça-os, avalie-os e oriente-os nos estudos. Pode-se dizer que não há qualidade sem inovação.

Autores como Ferreira, Ventrone e Côco (2010) (cit. Cap.2, item 2.1) corroboram ao explicar que o problema da formação docente geralmente é mencionado nas discussões sobre a qualidade da educação. Para eles, um professor que possui uma formação inicial e continuada satisfatória tende a estar mais apto a desenvolver sua função de forma mais engajada, comprometida, estando mais preparado para lidar com as novas situações e problemáticas que a atualidade lhe apresenta. Percebe-se, nessa discussão, a importância da formação de professores e como sua qualidade pode afetar diretamente o seu trabalho.

É crucial, portanto, a formação docente para que haja melhoria efetiva na educação brasileira, em todos os níveis, principalmente quando se pretende a qualidade educacional, situada no cerne das condições para que o país se torne mais justo em suas ofertas de acesso à educação. Quanto às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, Nóvoa (2009) (cit. Cap. 2, item 2.1) reitera a importância dos movimentos pedagógicos “[...] que reforçam um sentimento de pertença e de

identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção”. Entende-se que a qualidade do ensino está atrelada à formação docente inicial e ao longo da vida, formação comprometida com a pesquisa, estudo, desvelamento e diálogo intercultural com vistas à capacitação técnica, mas, principalmente, humana.

Embora se coloque o sucesso da educação na dependência da formação do professor, não se pode esquecer que o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes ao não fornecimento dos meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas, e que parecem interferir na qualidade do ensino que desenvolvem. Considerando tal contexto, introduziu-se, nesta discussão, o questionamento acerca da participação em movimentos destinados a melhorar as condições profissionais dos professores, dentre os quais 53,33% responderam que sim, principalmente em greves (16,67%) e eventos promovidos pelo Sindicato dos Professores (13,33%). Dentro desse quadro, nota-se que professoras e professores vão buscar formas de luta em entidades de classe, as quais tornam os movimentos docentes mais aguerridos, expressando suas reivindicações através de greves e manifestações públicas de maior visibilidade e impacto social. Efetivamente, é um outro sujeito social que se constitui: o professor sindicalizado, denominado trabalhador da educação, representado pelo militante disposto a ir às ruas lutar por melhores condições de trabalho.

Nesse sentido, cabe observar o apoio, expresso por Nucci (1985) (cit. Cap. 2, subitem 2.1.1), às novas gerações de professores que lutam contra a injustiça das condições de trabalho da categoria por meio da greve. Para a autora, diferentemente dos professores da “velha guarda” (p. 123), atualmente, os docentes saem às ruas, com ímpeto e ousadia para reivindicar melhores salários, condizentes com sua condição de educadores da infância e da juventude. A greve está associada, portanto, a uma mudança no comportamento do docente e, embora sem adesão de todos, vem emergindo como um meio de luta e manifestação destes trabalhadores que, através do sindicato da categoria, dela se utilizam para reclamar questões salariais e de caráter profissional, em suma, de suas condições de trabalho.

Com base em todas as evidências, os resultados aqui apresentados, em resposta à questão que norteou a presente pesquisa, evidenciam que as categorias que mais se destacaram quantitativamente, levando em consideração todas as perguntas e itens do questionário, relacionam-se aos aspectos negativos da profissão docente. Assim, as dimensões que os docentes apresentaram maiores percentuais de percepção negativa das condições de

seu trabalho foram a identificação de casos de doenças relacionadas à profissão ($m=2,33$) e escassez de recursos materiais e pedagógicos em sala de aula ($m=2$), podendo se dizer que, no grupo aqui inquirido, são fatores que dificultam sobremaneira a garantia das condições de um ensino de qualidade. Por outro lado, na interpretação das pontuações foi possível constatar, que, em menor escala, as dimensões da formação inicial ($m=0,53$) e formação continuada ($m=0,63$) aparecem como elementos fundamentais para a constituição de um ensino de qualidade.

Em síntese, no que se refere à relação entre as condições de trabalho do professor e a qualidade da educação, fica visível para os professores questionados que se estabelece uma relação diretamente proporcional: quanto melhores as condições de trabalho, mais qualidade no ensino.

CONCLUSÃO

Tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, após a apresentação e análise dos dados, é tempo de proceder às conclusões, as quais resultam da convergência entre a teoria e a prática, uma vez que os aportes teóricos foram necessários para fundamentar a trajetória deste trabalho dissertativo. Ao longo do percurso investigativo, muitas reflexões foram permeando o processo que teve como fio condutor uma instigante procura de resposta sobre questões que pairam na realidade da docência na Educação Básica. Assim, o estudo tentou dar resposta à pergunta de partida previamente enunciada na Introdução: Como as condições de trabalho dos professores influenciam na qualidade do ensino na Educação Básica?

A fim de alcançar resposta, foi feita a análise dos professores de uma escola pública do Ensino Médio, num estudo de abordagem qualitativa e quantitativa, seguindo-se a fundamentação teórica para cumprimento dos objetivos e a análise dos resultados, como explicitado nos Capítulos. Para a compreensão da situação do trabalho docente, houve a necessidade de compreender o cenário político-econômico-social mais amplo no qual este tema está inserido, percebendo-se, como decorrência do levantamento bibliográfico, uma

questão associada diretamente às condições deste trabalho: a discussão da profissionalização/proletarização.

Destarte, esta pesquisa foi realizada com o objetivo principal de analisar a influência das condições de trabalho do professor da Educação Básica na promoção de um ensino de qualidade na Escola Pública. Para reconhecer como se passa esse processo, recorreu-se ao inquérito por questionário com abordagem das narrativas escritas dos professores, evidenciando aspectos que retratam o contexto da escola, sua formação, perpassando pelas ações docentes para as melhorias das condições de trabalho.

Ao longo dos Capítulos, foi possível verificar alguns resultados que fazem compreender de que forma o professor do Ensino Médio vai vivenciando o seu trabalho no magistério. A despeito da noção de qualidade estar reduzida, no país, a um viés estritamente instrumental, que identifica o desempenho dos estudantes nas provas em larga escala como resultado e foco da educação escolar, no grupo pesquisado, se torna visível que os processos e condições, tais como a valorização dos profissionais da educação, são meios imprescindíveis de se alcançar a qualidade.

A partir desse principal objetivo, a fim de sistematizar os principais resultados, enfatizam-se, a seguir, as conclusões fundamentais a que se chegou ao alcance dos objetivos específicos.

Os professores interlocutores deste trabalho realçaram aspectos significativos sobre as possibilidades e as limitações de sua formação profissional e dos cursos que participaram no processo de capacitação contínua. A descrição fornecida sobre a formação inicial, alguns docentes a consideraram como precária no que diz respeito à prática de um ensino de qualidade, expressa que a continuidade de estudos estaria associada à necessidade de aperfeiçoamento dos docentes para suprir as lacunas daquela formação, contribuindo, assim, para a melhoria de sua prática em sala de aula.

No entanto, reconhece-se que a formação desses professores ainda não corresponde à requerida qualidade do ensino, retratada por meio do nível de aprendizagem dos alunos que não conseguiram atingir o índice de proficiência esperada no exame do SAEB/Prova Brasil. Nesse sistema de avaliação, a escola pesquisada evoluiu da média 3,7, em 2011, para 4,00, em 2013, sem, contudo, atingir a meta proposta de 4,2. Nesse contexto, falar em ensino de qualidade inclui principalmente os alunos, enquanto sujeitos que precisam aprender, e os professores, considerados como responsáveis diretos pelo processo propriamente dito.

Quanto ao objetivo de Caracterizar a atividade de trabalho de professores da Educação Básica numa escola pública, a análise das percepções dos professores registradas nos questionários possibilitou concluir que as condições materiais de labor são inadequadas, sendo esta uma crítica de todos os docentes. Pesquisas realizadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007), Batista e Odelius (1999), reforçam a precariedade do trabalho docente questionados contrariamente às Políticas Educacionais e aos discursos oficiais que enaltecem, repetitivamente, a valorização da educação e de seus profissionais como estratégias de desenvolvimento do bem-estar da sociedade brasileira.

E, aqui, se toca em dois pontos críticos que impactam, segundo os pesquisados, no desempenho de seu trabalho: o adoecimento em decorrência do exercício docente e da falta de equipamentos didático-pedagógicos para satisfazer suas necessidades como professores. Enfocando a atividade do professor numa escola pública e seus efeitos na produção da doença, foi possível identificar dificuldades cotidianas no sentido da realização do trabalho docente a contento, partindo da afirmação de que o trabalhador é o único capaz de dizer da própria experiência profissional.

Para efeitos da proposta desta pesquisa, esse grupo produziu o conhecimento sobre a realidade da doença relacionada às condições de seu trabalho no interior da organização escolar, onde os professores, diante da escassez de material didático-pedagógico, vão construindo alternativas para contornar os problemas, a exemplo do uso excessivo da voz, do qual decorrem as principais doenças citadas por eles. Essa utilização da voz permite se identifique também uma cultura arraigada na profissão docente, segundo a qual o bom professor é aquele que explica o objeto que conhece, dá muito conteúdo, ou seja, o professor para o qual a voz é um meio fundamental para seu trabalho. A combinação do uso prolongado da voz com fatores adicionais, como o ruído e a má qualidade do ar, ambos citados pelos respondentes ao inquérito, determina a disfonia como um problema frequente no trabalho docente.

Entrelaçado ao objetivo anterior, o objetivo seguinte de Identificar as condições relacionadas aos recursos da escola que afetam o trabalho dos professores e a qualidade do ensino ofertado, tornou claro que o espaço físico e equipamentos são elementos necessários para o desempenho escolar, evidenciando que a escola deve ser equipada com melhores instalações e materiais pedagógicos, uma vez que os mais utilizados, porque estão disponíveis aos professores, são o giz, o quadro-negro, o apagador e livros didáticos, estes não fornecidos para todos os alunos. Na opinião dos questionados, demonstram que as condições de trabalho

têm contribuído pouco para a qualidade do ensino ali ofertado, denotando que a qualidade que se exige na prestação de serviço não acompanha as condições oferecidas em termos de salário, se comparado às outras profissões, do reconhecimento social, do desgaste físico e mental ao qual o professor está sujeito, e por aí vai o encadeamento que direciona o trabalho docente nas escolas públicas.

Finalmente, o último objetivo, qual seja Perceber o modo como os docentes manifestam sua consciência crítica sobre as necessidades de mudança no espaço escolar, nota-se, entre os entrevistados, que uma parte deles demonstra atitudes de conformismo e passividade. Por outro lado, outros endossam o número de participantes de movimentos em prol da melhoria das condições da prática educativa e, conseqüentemente, da qualidade do ensino. Nesse sentido, é percebida a importância da luta, da organização, do entrosamento de classe, da necessidade de trazer as políticas governamentais para a intimidade do trabalho docente, levando em conta que estas se encontram distantes do cotidiano da escola no que tange a políticas afirmativas da funcionalidade do quadro docente.

Em síntese, no alcance dos objetivos propostos, a problematização das condições em que se desenvolveu o trabalho docente permitiu, nesta pesquisa, uma melhor compreensão sobre o papel e a importância dos profissionais da educação, tanto na composição quanto na configuração de uma oferta educacional de qualidade. Assim, embora ainda persistam indefinições sobre o significado real do termo qualidade de ensino, certo está que os profissionais da educação compõem parte significativa ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, seja nos seus aspectos quantitativos, seja nos seus aspectos qualitativos.

Em conclusão geral, pode-se afirmar que, na escola pública, a atuação do professor centra-se não somente em sua formação, mas, igualmente, nas condições e fatores que compõem a situação na qual eles e seus alunos estão envolvidos. A pesquisa apontou uma forte dissonância entre o discurso da importância da educação para o desenvolvimento do país e as condições de trabalho desfavoráveis para o exercício da profissão, ou seja, no cotidiano desses profissionais pode se caracterizar a defasagem entre o princípio de *como o trabalho pode ser com a realidade do trabalho*. De acordo com Codo (1999, p. 13), o professor fica entre “o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração”. Assim, como cumprir um ensino de qualidade em um ambiente carente de meios e de recursos?

Na busca por conhecer a dimensão do trabalho real, da atividade efetivamente realizada pelos professores numa no Colégio Estual Joana de Freitas Barbosa, frente às condições de trabalho presentes no cotidiano da escola, chega-se à conclusão de que quando o docente tem as condições indispensáveis para mobilizar o aprendizado do aluno, cresce a possibilidade de realizar um ensino de qualidade. Por conseguinte, se o importante é oferecer uma educação de qualidade para todos, que possa ser comparada à dos países desenvolvidos, faz-se necessário investir na educação, implementando modificações na escola enquanto espaço de desenvolvimento humano e profissional.

Condições de trabalho docente e qualidade do ensino são denominações distintas, mas se referem a um único, dinâmico e contraditório processo. Nessa premissa, destacam-se as imbricações nem sempre investigadas, entre um polo e outro, isto porque a locução ensino de qualidade enseja várias interpretações, as quais oscilam em função de valores políticos e ideológicos que estão associados às representações e aos interesses que os indivíduos possuem sobre o que tem valor no mundo social. Todavia, a proposição que sustentou a pesquisa é a de que a qualidade do ensino depende, dentre outros, dos elementos que constituem a profissão docente e, por isto, questões acerca das condições de seu trabalho.

Com esta pesquisa, fica claro que, não obstante a declaração do direito de todos à educação, estabelecido no texto constituinte, ter criado condições para a expansão do acesso à escola nos últimos anos, é necessário alcançar outras dimensões para a efetivação e legitimação desse direito, como a garantia de um padrão de qualidade definido pelas condições materiais e humanas que interferem no ensino. Para que os alunos realizem mais plenamente seus estudos, na opinião dos questionados, torna-se imprescindível que tenham condições materiais adequadas, professores bem formados, com boas condições de trabalho, infraestrutura na escola e materiais didáticos adequados para a construção de um ensino de qualidade.

Mas, mesmo sabendo que o Estado tem fechado os olhos para o que os pesquisadores das universidades apontam, muitas vezes porque as alternativas apontadas não são as mais pragmáticas e de efeito performático, sem a pretensão de qualquer tipo de generalização, embora tal seja possível em relação a contextos similares, os resultados e limitações deste caso em estudo deixam em aberto um vasto campo de possibilidades investigativas, uma vez que a temática aqui proposta é complexa, encorajando futuros trabalhos e projetos de investigação.

À guisa de conclusão, os questionados consideram ,não ser possível atingir padrões de qualidade no ensino sem que as escolas tenham um padrão de qualidade, a contribuição desta pesquisa depende de investigações futuras que avaliem o avanço, a superação ou a permanência dos problemas revelados por meio das indicações aqui apresentadas, utilizando, para isto, outros estudos de caso que permitam aprofundar as análises ora realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D. (1993). *Defining educational Quality*. Arlington: Institute for International Research.
- Alves, T. & Pinto, J. M. R. (2011, Maio-Agosto). Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, 41, (143), 606-639.
- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Arantes, A. C. (1997). *Competências básicas para ser um professor. Ministrando aulas de educação física infantil em um curso profissionalizante*. X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; Goiânia, Goiás, Outubro 25. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Assunção, A. A. & Oliveira, D. A. (2009, Maio/Agosto). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30 (107), 349-372.
- Azanha, J, M, P. (2004, Maio-Agosto). Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 335-344.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

- Barreto, R. G. & Leher, R. (2003). Trabalho docente e as reformas neoliberais. In D. A. Oliveira. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp.39-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Basso, I.S. & Mazzeu, F.J.C. (1995). *Formação de professores: Contribuições da perspectiva histórico-social*. São Carlos: UFSCar.
- Batista, A. S. & Odelius, C. C. (1999). Infraestrutura das escolas públicas. In: W. Codo (coord.). *Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação* (pp. 161-173). Petrópolis: Vozes.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (7ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: L'Harmattan.
- Borges, P F.(1995). *O professor da década de 90*. São Paulo: Universidade Mackenzie.
- Camargo, A. M. M. et al. (2012). *Perfil, condição e formação docente na educação básica no Pará*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Carvalho, M. do C. B. (2005). Avaliação de projetos sociais. In: Carvalho, M. C. B.(Coord.). *Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas* (pp. 47-75). São Paulo: Cenpec.
- Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade* (L. Zatz: Trad., 2ª ed.). Brasília: Líber Livro Editora.
- Charlot, B. (2005). Prefácio. In: M. Abramovay (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO.
- Codo, W. (Org.) (1999). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Codo, W. (2005). *Saúde do professor vai mal*. Rio de Janeiro: DIESAT.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (1999). *Parecer n. 16/1999, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília.

- Corragio, J. L.(1996). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In L. Tommasi, M. J. Warde & S. Haddad (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 75-124). São Paulo: Cortez, 1996.
- Costa, A. S. F., Akkari, A. & Silva, R. V. S. (2011, Julho-Dezembro). Educação Básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. *Práxis Educacional*, 7 (11), 73-93.
- Cunha, M. I. da. (1994). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus.
- Cury, C. R. J. (2008, Maio-Agosto). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (134), 239-303.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Acedido a 22 de Novembro, 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez- Oboré.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Portugal: Edições ASA.
- Deslandes, S. F. (2009). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: Deslandes, S. F. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28ª ed., pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessler, G.(2011). *Conquistando comprometimento: como construir uma força de trabalho competitiva*. São Paulo: Makron Books.
- Dinham, S. & Scott, C. (2001). The experience of the results of disseminating the results of doctoral research. *Journal of Further and Higher Education*, 25 (1) 45–55.
- Dourado, L. F., Oliveira, J. F.; & Santos, C. A. (2007). A qualidade da educação: conceitos e definições. *Textos para Discussão*, 24 (22), 5-34.
- Dubar, C. (1994). À propos de l’insertion professionnelle – L’insertion comme articulation temporelle du biograplique et du structurel. *Revue Française de Sociologie*, XXXV (2), 283-291.
- Enguita, M. F. (2001). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In P. Gentili & T. T. da Silva (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas* (T. T. da Silva: Trad., 10ª ed., pp. 93-110). Petrópolis: Vozes.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.
- Etzioni, A. (2007). *La dimensión moral: hacia una nueva economía*. Madrid: Astor Juvenil Palabra.

- Fazenda, I. (2001). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, E. B., Ventorim, S. & Côco, V. (2010). A condição do trabalho docente no Espírito Santo. *CLACSO*, 1. 1-15.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, Tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freitas, C.E.S. (2005). *Trabalho estranhado em professores do ensino particular em Salvador em um contexto neoliberal*. Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília para obtenção do Grau de Doutor em Sociologia orientada pela Prof^ª. Dr.^a Christiane Girard Ferreira Nunes, Brasília.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M. & Assunção, A. A. (2005, Maio-Agosto). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 189-199.
- Gatti, B.A., & Barreto, E.S.S. (2009). *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social* (Relatório de Pesquisa). Brasília, DF: UNESCO.
- Gauthier, C. & Martineau, S. (1999, Abril). Imagens de sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional. *Educação & Sociedade*, XX (66), 13-54.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (2012). *A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Geiger, P. (Coord.) (2012). *Novíssimo Aulete – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Acedido a 16 de Março, 2015, em https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=nov%C3%ADssimo+aulete+dicion%C3%A1rio+contempor%C3%A2neo+da+l%C3%ADngua+portuguesa.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Goldim, J. R. (2000). *Manual de iniciação à pesquisa* (2ª ed.). Porto Alegre: Dacasa.
- Gonçalves, C. G. O., Penteado, R. Z. & Silvério, K. C. A. (2005). Fonoaudiologia e saúde do trabalhador: a questão da saúde vocal do professor. *Saúde em Revista*, 7 (15), 45- 51.
- Gonçalves, H. M. (2010). *Representações sociais de trabalho docente e formação por professores do ensino fundamental e alunos de pedagogia: um estudo comparativo*. VIII Seminario Internacional Red Estrado; Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Goode, W. J., & Hatt, P. K.(1960). *Métodos em pesquisa social* (4ª ed.). São Paulo: Comp. Ed. Nacional.

- Gusmão, J. B. B. de (2010). *Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pelo Prof. Dr. Elie Ghanem.
- Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2004). *Minidicionário Houaiss de língua portuguesa*. (2ª ed. rev. e aum.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (4ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (2004). *O compromisso das empresas com a valorização da mulher*. São Paulo: Instituto Ethos.
- Iraossi, G. (2006). *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN] (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial do magistério público da Educação Básica.
- Luckesi, C. C. (1991). *Filosofia da educação* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Marx, K. (2008). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. (J. Ranieri: Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2013). *O capital. Crítica da economia política*. (Livro I, R. Enderle: Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Mercure, D. & Spurk, J. (2005). *O trabalho na história do pensamento ocidental*. Petrópolis: Vozes.
- Mezomo, J. C. (1997). *Gestão da qualidade total na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2004). *O déficit de professores no país*. Acedido em 11 de Novembro de 2014, em portaldoprofessor.inep.gov.br/estatisticas.jsp.
- Morales, P. (2004). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz* (5ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Moran, J. M., Masetto, M. & Behrens, M. (2000). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus Editora.

- Moreira, H. (2005). A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. *Série Estudos*, 19, 209-232.
- Morgan, G. (2007). *Imagens da Organização* (C. W. Bergamini & R. Coda: Trad.). São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores imagem do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nucci, F. (1985). *Memórias de uma mestre-escola*. São Paulo: Pannartz.
- Odelius, C. C. & Batista, A. S. (1999). Infraestrutura das escolas públicas In W. Codo (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. (1ª ed., Vol. 1, pp. 161-173). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, D. A. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In D. A. Oliveira. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 13-35). Belo Horizonte: Autêntica: Belo Horizonte.
- Oliveira, D. A. (2004, Setembro-Dezembro). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1127-1144.
- Oliveira, D. A. & Assunção, A. A. (2010). Condições de trabalho docente. In: D. A. Oliveira, A. C. Duarte & L. F. Vieira. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente* (pp. 13-22). Acedido a 28 de agosto, 2015, em <http://www.gestrado.org>.
- Oliveira, D. A. & Vieira, L. M. F. (Coord.) (2010). *Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil – sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Oliveira, R. P. A. (2006). *Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI*. São Paulo: USP.
- Oliveira, R. P. A. & Araújo, G. C. (2005, Janeiro-Abril). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-22.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] (2007). *Educação de Qualidade para Todos*. Brasília: UNESCO/OREALC.
- Paranhos, I. S. (2002). *Interface entre trabalho docente e saúde dos professores da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2001*. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, para obtenção do grau de Mestre em Saúde Coletiva, orientada pelo Professor Doutor Fernando Martins Carvalho.
- Pereira, J. E. D. (2007, Janeiro-Junho). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, 10 (15), 82-98.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Plano Nacional de Educação [PNE] (2001). *PNE 2001-2010*. Brasília: MEC.
- Rebolo, F. & Carmo, J. C. (2011, Janeiro-Junho). Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. *Impulso*, 21(51), 51-62.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Sales, L. C. & Passos, G. de O. (2008, Maio-Agosto). As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), 293-305.
- Santos, L.L.C.P. (2004, Setembro/Dezembro). Formação de professores na cultura do desempenho. *Revista Educação e Sociedade*, 25 (89), 1145-1157.
- Saviani, D. (2002). *Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, T. T. (1995). *A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Sousa, L. M. G. & Viégas, R. F. (2009). Avaliação escolar no Brasil e políticas públicas. *Pesquisa em debate* (edição especial), 1-18.
- Souza, K.R., Santos, M. B. M., Pina, J. A., Maria, A. B. V., Carmo, M. A. T. & Jensen, M. (2003). A trajetória do sindicato estadual dos profissionais da educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciências e Saúde Coletiva*, 8 (4), 1057-1068.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. (9ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2013, Abril-Junho). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás [versão eletrônica]. *Educação & Sociedade*, 34 (123). Acedido a 02 de Janeiro, 2015, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_arttext.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (J. B. Kreuch: Trad., 6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 1 (4), 215-233.
- Teixeira, L. H. G. (2001). Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar. In D. A. Oliveira & M. R. T. Duarte (Orgs.). *Política e trabalho na*

escola: administração dos sistemas de educação básica. (2ª ed., pp. 177-190). Belo Horizonte: Autêntica.

Teodoro, A. N. D. (2008). *Educação, globalização e neoliberalismo. Novas tecnologias de governação e reconfiguração dos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Educação e Tecnologias.

Torres, M. R. (1996). *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. São Paulo: Cortez.

Trindade, A. R. (1992). *Panorama conceitual da educação à distância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. (L. Rodrigues: Trad., 4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tyack D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia, a century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.

Vygotsky, L. S. (1993). *Obras escogidas II*. Madri: Visor.

Wernick, R. (2000). *Condições de saúde e trabalho dos docentes da Universidade Federal da Bahia*. Dissertação apresentada ao Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Saúde Comunitária, Salvador.

Zanelli, J. C. (2010). *Estresse nas organizações de trabalho: compreensão e intervenção baseadas em evidências*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICE

APÊNDICE A- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a)

O (a) sr. (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, intitulada **CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A QUALIDADE DE ENSINO NA REDE PÚBLICA**. Sua contribuição neste estudo é de grande importância para aprofundar os conhecimentos na área docente. Suas respostas escritas serão usadas e divulgadas de forma anônima, seu nome será mantido em sigilo. A presente pesquisa tem como objetivo verificar as condições de trabalho do profissional da Educação Básica, enfatizando a questão salarial e a formação inicial e continuada, como também a qualidade da Educação Básica. Desde já, agradeço sua contribuição.

Pesquisadora: Alexsandra de Almeida Santos

Dados Pessoais

1. Sexo:

Masculino () Feminino()

2. Idade:

< de 25 anos () 26-35 anos () 36-45() 46-55 () > de 56 anos ()

3. Nível de escolaridade:

Educação Superior- Licenciatura () Educação Superior - Pedagogia ()

Especialização – Lato Sensu () Mestrado - Stricto –Sensu ()

Doutorado Stricto – sensu ()

INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

4. Os equipamentos didático-pedagógicos existentes em sua escola satisfazem suas necessidades como professor? Se não, o que lhe faz falta?

5. Em relação ao conforto em sala de aula você já teve dificuldade de desempenhar o seu trabalho? Por quê?

6. Você está satisfeito com a sua remuneração como profissional de Educação Básica? Por quê?

7. Você considera que a remuneração adequada é a principal motivação para qualquer profissional? Sim () Não ().

Se respondeu não, indique outras motivações.

8. Conhece casos de professores que tenham tido problemas de saúde devido às condições de trabalho? Sim () Não ().

Se sim, indique quais problemas.

9. Já sofreu ou sofre algum problema de saúde devido as condições de trabalho? Qual?

10. Considera que a sua formação inicial foi adequada à prática de um “ensino de qualidade”?

Sim () Não ().

Por quê?

11. Considera que os cursos de formação continuada que frequentou o (a) ajudaram a promover um “ensino de qualidade”? Por quê?

12. Já participou em alguns movimentos destinados a melhorar as condições profissionais dos professores? Sim () Não ().

Se respondeu sim, quais?
