

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,  
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS**

**MARCIA APARECIDA SILITA DE ALMEIDA**

**A condição de trabalho dos professores na região oeste do Paraná, na  
perspectiva dos docentes que atuam no curso de formação de docentes –  
integrado, em nível médio**

**FOZ DO IGUAÇU – PR**

**2014**

**MARCIA APARECIDA SILITA DE ALMEIDA**

**A condição de trabalho dos professores na região oeste do Paraná, na perspectiva dos docentes que atuam no curso de formação de docentes – integrado, em nível médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para conclusão do curso de mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Pinto

Coorientador: Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei

**FOZ DO IGUAÇU – PR**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste  
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

A447 Almeida, Marcia Aparecida Silita de

A condição de trabalho dos professores na região oeste do Paraná,  
na perspectiva dos docentes que atuam no curso de formação de  
docentes – integrado, em nível médio / Marcia Aparecida Silita de  
Almeida.-- Foz do Iguaçu, 2014.

163 fl. : tab.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Pinto.

Coorientador: Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Sociedade, Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná.

1. Paraná - Formação de professores. 2. Ensino médio profissional.  
3. Políticas educacionais. I. Título.

CDU 371.13(816.2)  
37.014.5

## **MARCIA APARECIDA SILITA DE ALMEIDA**

**A condição de trabalho dos professores na região oeste do Paraná, na perspectiva dos docentes que atuam no curso de formação de docentes – integrado, em nível médio**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profª Drª Marise Nogueira Ramos  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
Membro Efetivo

---

Profª Drª Edaguimar Orquizeas Viriato  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste  
Membro Efetivo

---

Prof. Dr. Fernando José Martins  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste  
Membro Efetivo

---

Prof. Dr. Geraldo Augusto Pinto  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste  
Orientador

---

Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste  
Coorientador

Foz do Iguaçu – PR, 14 de março de 2014.

# DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Inara Caroline que é o motivo das minhas lutas, a razão do meu viver, meu amor maior.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Geraldo Augusto Pinto pelo compromisso, seriedade, profissionalismo e disponibilidade, além da amizade.

Ao Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei por me apresentar ao mundo da estatística de forma tão competente e pela constante disponibilidade.

À minha família pelo incentivo e apoio incondicional e por saber entender minhas ausências ao longo desses dois anos. Sem vocês este sonho não se realizaria.

À minha amiga Janaina Almeida pelo auxílio, estímulo e generosidade de todas as horas.

Às minhas amigas que de forma incansável me apoiaram e incentivaram.

Ao Emilio Lopez por me incentivar e se fazer sempre presente, mesmo tão distante.

Aos diretores e professores entrevistados pela disponibilidade em participar da pesquisa.

ALMEIDA, Marcia Aparecida Silita de. **A condição de trabalho dos professores na região oeste do Paraná, na perspectiva dos docentes que atuam no curso de formação de docentes – integrado, em nível médio**, 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as condições de trabalho dos professores que atuam no curso de formação de docentes em nível médio, na região oeste do Paraná no ano de 2012. Leva em consideração as mudanças nas políticas educacionais a partir da década de 1990 e sua influência na organização e oferta do ensino profissional. Apresenta uma revisão bibliográfica acerca das características do trabalho docente, do histórico da educação profissional no Brasil e sobre as políticas educacionais da década de 1990 e sua influência no ensino profissional no estado do Paraná, em especial a respeito do curso de formação de professores em nível médio. Destaca a criação do PROEM que sugeriu o encerramento da oferta de cursos profissionais na rede pública estadual a partir de 1997, o encerramento quase que total de tais cursos e sua posterior retomada. Apresenta ainda um levantamento empírico sobre o objeto de estudo em questão, resultado da aplicação de um questionário a professores de escolas de quatro municípios da região oeste do Paraná. A partir da coleta e tabulação dos dados os mesmos foram comparados aos de outros estudos realizados no país e que investigaram diferentes aspectos da educação e das condições de trabalho docente no país, e cujo resultado é um panorama sobre as condições de trabalho dos docentes na região oeste do Paraná.

**Palavras-chave:** formação de docentes; ensino médio profissional; políticas educacionais.

ALMEIDA, Marcia Aparecida Silita of. **The working condition of teachers in western Paraná, in the perspective of teachers who works in the teacher training course - built in secondary level**, 2013. 163 f. Dissertation (Master in Society, Culture and Borders) - State University of West Paraná, Foz do Iguaçu.

### **ABSTRACT**

This research has to goal the study the working conditions of teachers working in the training course for teachers – Secondary Level in the western region of Paraná in 2012. Takes into account changes in education policy from the 1990s and its influence on the organization and offer of professional education. It presents a literature review about the characteristics of teaching, the history of professional education in Brazil and about the educational policies of the 1990s and its influence on professional education in the state of Paraná, in particular concerning the course of teacher - Secondary Level. Emphasizes the creation of PROEM suggested that the closing of the offering professional courses in public schools since 1997, the almost total closure of such courses and their subsequent recovery. It also presents an empirical survey on the subject of this study, results of a questionnaire to teachers from schools in four cities of western Paraná. From the collection and tabulation of the data they were compared to other studies carried out in the country and investigating different aspects of education and working conditions of teachers in the country, and the result is an overview of the working conditions of teachers in the region western Parana.

**Keywords** : teacher training; professional secondary education; educational policies .

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b> – Resumo da coleta de dados.....	19
<b>Tabela 1</b> – Idade dos professores que atuam no curso de formação de docentes na região oeste do Paraná – 2012.....	80
<b>Tabela 2</b> – Professores que atuam no curso de formação de docentes na região oeste do Paraná, por sexo, estado civil e filhos – 2012.....	81
<b>Tabela 3</b> – Grau de escolaridade dos professores do curso de formação de docentes na região oeste do Paraná – 2012.....	83
<b>Tabela 4</b> – Situação dos professores em relação à filiação ao sindicato da categoria – 2012.....	85
<b>Tabela 5</b> – Estados da União e seus respectivos índices de INFE – 1999.....	88
<b>Tabela 6</b> – Existência de sala de professores e armários e atendimento às necessidades dos docentes – 2012.....	89
<b>Tabela 7</b> – Posição dos professores em relação à disponibilidade de recursos tecnológicos que promovem melhores condições de trabalho – 2012.....	90
<b>Tabela 8</b> – Avaliação das condições de trabalho na unidade educacional em relação às salas de aula – 2012.....	91
<b>Tabela 9</b> – Avaliação das condições de trabalho na unidade educacional, em relação aos equipamentos de informática e recursos pedagógicos – 2012.....	93
<b>Tabela 10</b> – Avaliação das condições de trabalho na unidade educacional em relação à biblioteca – 2012.....	95
<b>Tabela 11</b> – Avaliação das condições de trabalho na unidade educacional em relação aos espaços e materiais específicos da formação de docentes – 2012.....	97
<b>Tabela 12</b> – Situação dos professores participantes da pesquisa em relação ao tempo de atuação na função docente – 2012.....	98
<b>Tabela 13</b> – Situação dos professores em relação aos níveis de ensino em que atuam – 2012.....	99

<b>Tabela 14</b> – Situação dos professores em relação à carga horária de trabalho semanal – 2012.....	100
<b>Tabela 15</b> – Regime de trabalho semanal.....	101
<b>Tabela 16</b> – Situação dos professores em relação à quantidade de disciplinas trabalhadas – 2012.....	102
<b>Tabela 17</b> – Situação dos professores em relação à frequência com que levam atividades docentes para realizar em casa – 2012.....	103
<b>Tabela 18</b> – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividades para realizar em casa.....	103
<b>Tabela 19</b> – Situação dos professores em relação ao contrato de trabalho – 2012.....	104
<b>Tabela 20</b> – Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a unidade educacional.....	105
<b>Tabela 21</b> – Situação dos professores em relação à formação continuada ofertada pela SEED – 2012.....	106
<b>Tabela 22</b> – Comentários dos docentes em relação à formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação – 2012.....	108
<b>Tabela 23</b> – Posição dos docentes em relação à remuneração – 2012.....	109
<b>Tabela 24</b> – Situação dos professores quanto ao próprio ser o principal provedor de renda da família.....	110
<b>Tabela 25</b> – Posição dos docentes em relação à remuneração, considerando o salário mínimo, em reais (R\$) – 2012.....	111
<b>Tabela 26</b> – Renda familiar mensal dos docentes considerando o salário mínimo, em reais (R\$) – 2012.....	112
<b>Tabela 27</b> – Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados de acordo com a renda familiar.....	113
<b>Tabela 28</b> – Posição dos docentes em relação à sua vivência profissional indicando o que mais se aproxima da sua realidade – 2012.....	115
<b>Tabela 29</b> – Qual o grau de concordância com relação às situações vivenciadas como docente – 2012.....	117

<b>Tabela 30</b> – Posição dos docentes em relação ao seu grau de concordância nas situações vivenciadas como docente – 2012.....	120
<b>Tabela 31</b> – Posição dos docentes em relação às situações vivenciadas com seus alunos no cotidiano – 2012.....	122
<b>Tabela 32</b> – Posição dos docentes em relação às novas necessidades da prática docente – 2012.....	123
<b>Tabela 33</b> – Posição dos docentes em relação ao sistema de benefícios, promoção e salários – 2012.....	124
<b>Tabela 34</b> – Posição dos docentes em relação às situações que podem ocasionar melhorias do trabalho docente – 2012.....	125
<b>Tabela 35</b> – Posição dos docentes em relação às cobranças pelo trabalho realizado pelo docente – 2012.....	126
<b>Tabela 36</b> – Principal responsável pela cobrança do trabalho dos sujeitos docentes.....	127
<b>Tabela 37</b> – Situação dos docentes em relação às atividades desenvolvidas no tempo livre – 2012.....	127
<b>Tabela 38</b> - Respostas dos professores quando questionado sobre atividades desenvolvidas no tempo livre – 2012.....	129
<b>Tabela 39</b> – Situação dos docentes em relação à prática de atividade física – 2012.....	129
<b>Tabela 40</b> – Posição dos docentes em relação à saúde – 2012.....	130
<b>Tabela 41</b> – Comentários dos professores sobre os problemas de saúde que apresentaram nos últimos 24 meses – 2012.....	131
<b>Tabela 42</b> – Posição dos professores em relação aos motivos de afastamento médico – 2012.....	132
<b>Tabela 43</b> – Posição dos docentes sobre o tempo de afastamento médico no período de 24 meses – 2012.....	133

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>20</b>
1.1 O Trabalho e a Especificidade do Trabalho Docente: o Papel e a Condição do Professor ao Longo da História .....	20
1.2 O Trabalho Docente: as Especificidades do Mundo Contemporâneo .....	31
<b>CAPÍTULO II - ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO PARANÁ.....</b>	<b>54</b>
2.1 Breve Histórico do Ensino Profissional no Brasil: das Corporações de Ofício até a LDB 9394/96 .....	54
2.2 As Políticas Educacionais e as Mudanças Ocorridas na Educação a Partir da Década de 1990.....	6161
2.3 O Ensino Médio Profissional no Paraná na Década de 1990 .....	66
2.4 A Especificidade do Curso de Magistério no Estado do Paraná ..	74
<b>CAPÍTULO 3 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ.....</b>	<b>78</b>
3.1 Dados Gerais dos Entrevistados .....	78
3.2 Estrutura da Escola .....	87
3.3 Organização e Processos de Trabalho .....	98
3.4 Dimensões da Subjetividade do Trabalho .....	114
3.5 Tempo Livre, Trabalho e Saúde .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar as condições de trabalho dos professores que atuam no curso de formação de docentes – integrado, em nível médio, deu-se pelo fato de que sou pedagoga há 28 anos, e neste período atuei em diferentes níveis e modalidades da educação básica. Há 17 anos atuo na rede pública estadual do Paraná, no curso de formação de docentes em nível médio, como docente e como pedagoga, no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu, Paraná. No decorrer desse período vivenciei a implementação de diferentes políticas públicas para essa modalidade de ensino, tanto no âmbito estadual quanto no âmbito federal. Nos anos de 2008 e 2009, participei do PDE, programa de formação continuada oferecido pela Secretaria de Estado da Educação, na área de Gestão Escolar, após ter sido selecionada em um processo interno da secretaria. Este foi um momento de grande importância na minha formação, pois tive a oportunidade de retomar meus estudos e, dedicar-me exclusivamente a isso, uma vez que o programa oferece aos participantes um período de um ano de afastamento remunerado e, mais vinte e cinco por cento de afastamento das atividades laborais no segundo ano do programa. Cabe também destacar a vivência no ambiente escolar que permitiu uma constante observação empírica do cotidiano do desenvolvimento das atividades pedagógicas e das angústias dos professores em relação às suas condições de trabalho tanto no que se refere aos aspectos estruturais da unidade escolar, quanto às questões pedagógicas, ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às constantes transformações pelas quais a sociedade tem passado trazendo novas demandas e novas responsabilidades para a escola e, em consequência, para o professor.

Nesta pesquisa, agora em nível de mestrado, investigamos as condições de trabalho dos professores do curso de formação de docentes - integrado em nível médio, na Região Oeste do Paraná. Os objetivos específicos são: a) fazer um levantamento e análise de dados sobre as condições de trabalho de professores do sistema público estadual de educação que atuam no curso de formação de docentes na Região Oeste do Paraná; b) pesquisar as mudanças na legislação educacional referentes à oferta de cursos profissionalizantes em nível médio e os posicionamentos do governo do Estado do Paraná, frente a

estas mudanças; c) identificar os elementos relacionados com a possível deterioração das condições de trabalho do docente e, conseqüentemente, da sua saúde; d) analisar as informações deste levantamento empírico nas instituições de formação de docentes do Oeste do Paraná, em 2012, à luz da literatura científica, tendo por base levantamentos e análises realizadas em outras regiões e estados do Brasil.

O presente trabalho tem como referências alguns estudos realizados na educação básica do Brasil: Codo (1999), GESTRADO/FAE/UFMG (2010), Retrato da Escola I (CNTE, 1999), Retrato da Escola II (LPT/UnB, 2000) e Retrato da Escola III (CNTE, 2003), que investigaram, em diferentes estados brasileiros, as relações entre diversos fatores como infraestrutura, gestão, violência, salários entre outros e o adoecimento dos docentes, apontando também a precarização das condições de trabalho docente. Embora não especifiquem a modalidade de ensino profissional, podem ser consideradas importantes referências por sua abrangência e profundidade.

Para o desenvolvimento desta pesquisa buscou-se também fundamentos teóricos que possibilitaram uma melhor compreensão dos fatores relacionados às políticas educacionais de cunho neoliberal que ocasionaram mudanças no ensino profissional no estado do Paraná, a partir da década de 1990.

Considerando-se que a análise dos dados coletados necessita ocorrer a partir de um determinado contexto, é exigência explicitar a categoria trabalho docente nas suas especificidades e, um olhar para as questões históricas e políticas relacionadas ao ensino profissional no Brasil e no Paraná.

Para sistematizar a investigação, o presente trabalho está organizado nos seguintes capítulos:

**Primeiro capítulo:** Aborda a categoria “trabalho docente” e, inicialmente destaca o trabalho como fundamento ontológico do ser social, por meio do qual o ser humano atua sobre a natureza transformando-a e transformando-se, indo além da simples subsistência. O trabalho como ponto inicial do processo de humanização, o elemento central as sociabilidade humana.

Ao destacar a especificidade do trabalho docente, considera as novas demandas para o trabalho docente apontando alguns elementos que o tornam uma atividade complexa e diferenciada dos demais tipos de trabalho.

Para o desenvolvimento deste capítulo, além de bibliografia pertinente foi de fundamental importância a participação no curso de extensão “O trabalho no modo de produção capitalista: uma análise à luz do materialismo histórico (Marx, Engels e Luckács)” realizado no período de 28 de abril a 29 de setembro de 2012, totalizando 96h, oferecido na Unioeste – campus de Foz do Iguaçu, PR, e ministrado pelo prof. Dr. Geraldo Augusto Pinto, orientador desta pesquisa.

**Segundo capítulo:** Tem o intuito de contextualizar o ensino profissional e faz um breve histórico de sua oferta e organização no Brasil além de destacar as principais características desta modalidade de ensino no século XX e primeira década do século XXI.

Dá ênfase às transformações ocorridas a partir de 1990, decorrentes da adoção de políticas públicas que visam atender as novas demandas do sistema produtivo, considerando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB- 9394/96) (BRASIL, 1996) que, no seu capítulo III, dispõe sobre o ensino profissional, bem como o Decreto 2.208/97 que regulamenta a educação profissional extinguindo a integração entre a educação geral e profissional e priorizando o atendimento das necessidades do mercado; e o Decreto 5.154/04 que possibilitou a volta da integração entre os ensinos médio e profissional. Destaca, ainda, a situação específica do estado do Paraná que criou o Proem (Programa Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio) e sugeriu o encerramento da oferta de cursos profissionais na rede pública estadual a partir de 1997.

Na sequência enfatiza especificamente o curso de formação de docentes no que se refere ao seu, quase total, encerramento e a retomada a partir de 2004 bem como suas características atuais.

**Terceiro capítulo:** Apresenta as tabelas resultantes da tabulação dos questionários aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa de campo e a análise dos dados.

Esta é uma pesquisa descritiva e exploratória de natureza quantitativa e qualitativa de abordagem transversal.

O público-alvo são professores do ensino público estadual da Região Oeste do Paraná, que lecionam no curso de formação de docentes – integrado,

em nível médio. Foram incluídos na pesquisa os professores que concordaram livremente em participar, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A), num total de noventa participantes.

Para a definição dos municípios que formam a região oeste do Paraná utilizou-se como critério os dados estabelecidos pela AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná). Assim, na área geográfica de abrangência da pesquisa, há quatro Núcleos Regionais de Educação<sup>1</sup> (Foz do Iguaçu, Cascavel, Toledo e Assis Chateaubriand) e nestes, quatorze escolas ofertam o curso de formação de docentes – integrado, em nível médio.

Para a realização desta pesquisa foram selecionados como campo de estudo quatro colégios estaduais, um de cada Núcleo Regional de Educação, considerando os que apresentavam o maior número de alunos matriculados no curso de formação de docentes – integrado, no ano letivo de 2012, conforme dados informados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação. Dessa forma os seguintes colégios foram selecionados para participarem da pesquisa: UM COLÉGIO em Foz do Iguaçu (Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu); um em Três Barras do Paraná (Núcleo Regional de Educação de Cascavel); um em Santa Helena (Núcleo Regional de Educação de Toledo); e um em Assis Chateaubriand, (Núcleo Regional de Educação de Assis Chateaubriand). As quatro escolas selecionadas para a pesquisa já ofertavam o curso de formação de docentes em meados da década de 1990, e que na época se chamava “curso de magistério”. Duas delas, as de Santa Helena e Assis Chateaubriand, deixaram de ofertar matrículas em 1997 e aderiram ao Proem (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio), que será explicitado mais adiante, voltando a ofertá-lo a partir de 2004. As outras duas, de Foz do Iguaçu e Três Barras do Paraná, fazem parte das quatorze escolas que não aderiram ao PROEM e permaneceram ofertando matrículas quando o governo de estado determinou a cessação dos cursos profissionais na década de 1990, e que ficaram conhecidas como as escolas do “grupo de resistência”.

---

<sup>1</sup> Núcleo Regional de Educação (NRE) – entidade pública que representa a Secretaria de Estado da Educação, responsável pela aplicação das diretrizes educacionais definidas pelo governo estadual. No estado do Paraná há 32 núcleos regionais de educação.

Após a definição do campo de estudo, o projeto foi apresentado aos respectivos chefes dos Núcleos Regionais de Educação a fim de obter as autorizações para a realização da pesquisa e coleta de dados nas unidades escolares de suas jurisdições. Em seguida o projeto de pesquisa foi apresentado aos diretores e equipes pedagógicas de cada uma das unidades escolares participantes, posteriormente aos seus professores.

Para a obtenção dos dados deste trabalho foi utilizado um questionário com trinta e duas perguntas objetivas (APÊNDICE B). A maior parte das questões desse instrumento de pesquisa foi retirada de um questionário desenvolvido anteriormente sobre essa mesma temática, no âmbito de uma pesquisa realizada pelo professor mestre Alcione José Kölln, nesse mesmo programa (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Unioeste, Foz do Iguaçu), intitulada *As mudanças no mundo do trabalho e o labor educativo: o caso dos professores do ensino fundamental da rede estadual de Foz do Iguaçu-PR*. Tal questionário, elaborado a partir de estudos nacionais sobre o tema (CODO, 1999; CNTE, 1999, 2003; LPT/UnB, 2000; GESTRADO/FAE/UFMG, 2010), foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unioeste (Parecer 390/2011 – CEP).

Para a elaboração do instrumento de pesquisa deste trabalho, manteve-se a mesma estrutura e a mesma ordem do questionário acima citado, tendo sido retiradas algumas questões e acrescentadas outras, mais específicas e pertinentes ao objeto de estudo deste estudo. Após as modificações e adaptações no instrumento de coleta de dados, o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unioeste, tendo sido aprovado pelo Parecer 195/2012-CEP, em 27 de setembro de 2012.

A seleção da amostra principal se deu a partir do número de professores que atuam no curso de formação de docentes das escolas selecionadas para a pesquisa (informação obtida no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná), a amostra mínima foi estimada considerando um erro de 5% ( $d = 0,05$ ) e intervalo de confiança de 95% ( $Z = 1,96$ ), utilizando a seguinte fórmula para dimensionamento de amostra finita (onde:  $Z$  = intervalo de confiança,  $p$  = estimativa da proporção,  $q = 1 - p$ ,  $N$  = tamanho da população,  $d$

= erro amostral):  $N = (Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N) / (d^2 [N-1] + Z^2 \cdot p \cdot q)$  (FONSECA; MARTINS, 1996).

A partir desse cálculo, a amostra (principal) mínima de professores participantes da pesquisa foi de 97 (noventa e sete) sendo que este total foi distribuído entre as escolas selecionadas, de maneira proporcional com o total de professores de cada escola. Para essa seleção, uma lista dos professores foi obtida previamente de cada escola, e os participantes foram sorteados aleatoriamente, considerando o número mínimo da amostra necessária de cada escola. Uma amostra 15% (quinze por cento) maior que a mínima foi sorteada em cada escola, resultando em uma lista com o nome dos professores efetivamente convidados a participar da pesquisa, já prevendo possíveis ausências ou mesmo recusas em participar, a fim de se alcançar a participação de um número de professores que atinja o número mínimo amostral determinado para esta pesquisa.

Após a aplicação do questionário sobre a amostra principal, selecionou-se entre a população de entrevistados uma segunda amostra, tendo como critério que fossem professores que estavam atuando no curso de formação de docentes no ano de 1997, quando seu fechamento foi determinado pela SEED. Estes foram convidados a responder a uma entrevista de caráter qualitativo com questões semi-estruturadas, visando colher depoimentos pertinentes aos objetivos do projeto (APÊNDICE C). Neste caso, apenas um professor de cada escola foi entrevistado, pois, em uma das escolas participantes da pesquisa apenas um profissional se enquadrava nos critérios estabelecidos para a entrevista de forma que, adotando-se o princípio da igualdade de condições a todas as instituições o número de entrevistados foi o mesmo para todas elas.

As entrevistas foram gravadas utilizando-se um gravador digital. Os depoimentos obtidos, transcritos fielmente e a análise do seu conteúdo foi realizado segundo a interpretação dos pesquisadores, onde os segmentos considerados mais significativos foram classificados e utilizados neste trabalho, para organizar os dados de forma qualitativa. Procurou-se também compreender, através da análise dos relatos obtidos, a realidade histórica em que estes professores estão inseridos.

A aplicação do questionário teve início no mês de outubro de 2012, e ao contrário do que se esperava, esta etapa da pesquisa demandou muito tempo.

Um dos problemas foi a dificuldade de encontrar com os professores na escola no dia em que o pesquisador se deslocava até lá e, principalmente, a disponibilidade de tempo para que o professor respondesse ao questionário pois estavam sempre atarefados com as inúmeras atividades do cotidiano escolar. Foram necessários vários deslocamentos até as escolas e, ainda assim, não se conseguiu a amostra mínima em todas as escolas, conforme demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 1** - Resumo da coleta de dados da pesquisa.

	<b>Foz do Iguçu</b>	<b>Três Barras do Paraná</b>	<b>Assis Chateaubriand</b>	<b>Santa Helena</b>	<b>Total</b>
Número de professores do curso	36	27	35	31	129
Amostra mínima	27	20	27	23	97
Amostra (+ 15%)	31	23	31	26	111
Questionários respondidos	27	18	22	23	90
Questionários não respondidos	0	2	5	0	07

FONTE: Elaboração própria.

Os dados obtidos nos questionários foram transferidos para uma planilha (Excel), posteriormente convertidos em tabelas e analisados à luz da literatura específica, cujos resultados foram apresentados no terceiro capítulo deste trabalho.

## **CAPÍTULO 1 – O TRABALHO DOCENTE**

Este capítulo aborda a categoria “trabalho docente” e para tanto, faz-se necessário inicialmente apresentar a categoria “trabalho”, fundamento ontológico do ser social, atividade por meio da qual o ser humano atua sobre a natureza transformando-a e transformando-se, indo além da simples subsistência. O trabalho como ponto inicial do processo de humanização, o elemento central da sociabilidade humana.

Destaca como o trabalho docente foi sendo constituído ao longo da história até tornar-se numa atividade com características específicas, distintas de outras atividades profissionais, uma vez que seu objeto são os seres humanos distintos entre si e ao mesmo tempo pertencentes a um dado contexto social, político, econômico e cultural. Apresenta alguns elementos presentes no cotidiano escolar que tornam o trabalho docente uma atividade extremamente complexa, muito além do simples ato de ensinar, uma atividade condicionada por uma série de fatores internos e externos ao ambiente escolar.

### **1.1 O Trabalho e a especificidade do trabalho docente: o papel e a condição do professor ao longo da história**

O homem, ao nascer, é dependente de outros seres humanos; necessita apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela sociedade a fim de produzir sua própria existência por meio do trabalho. Este se constitui no ponto inicial do processo de humanização, o elemento central da sociabilidade humana. O ato de trabalhar consiste em agir sobre a natureza extraíndo dela os elementos que garantam a existência humana, conforme aponta Marx (2011, p. 211):

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

É por meio do trabalho que o ser humano gera riqueza e os bens materiais e imateriais que serão apropriados por outros indivíduos da

sociedade e que lhes servirão de base para a realização de novos trabalhos ou para a satisfação de suas necessidades.

O trabalho realizado pelo ser humano, entendido aqui como a atuação sobre a natureza, diferencia-se daquele realizado por outros animais, uma vez que é o resultado de uma ação intencional que foi de alguma forma, planejada, pensada; que existiu primeiramente no campo das ideias para posteriormente se concretizar. Na realização do trabalho o homem supera suas limitações naturais, biológicas e se produz como ser social, humano. Enquanto os animais, para garantir a sua existência, atuam sobre a natureza sempre da mesma forma a partir dos seus instintos e determinações biológicas e a transformam de alguma maneira; o homem realiza essa intervenção de forma consciente, diferenciando a qualidade e os resultados da mesma. Engels (2004), no texto sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, destaca que inicialmente a posição ereta e o uso das mãos visava satisfazer as necessidades biológicas básicas, imediatas. As ações humanas proporcionavam poucas transformações na natureza, o que vai se alterando quando o homem cria instrumentos e passa a utilizá-los, modificando o trabalho e, em consequência, as possibilidades de intervenção na natureza.

Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2004, p. 28).

Assim, o trabalho não se reduz a um conjunto de atividades manuais que visam garantir a existência humana, mas envolve também um conjunto de atividades intelectuais que se desenvolvem num espaço social, de forma que para a realização do trabalho o homem se relaciona com outros seres humanos e desenvolve uma teia de relações sociais.

Segundo Lukács (2009, p. 228) o trabalho é a atividade humana que retira a existência do homem das determinações puramente biológicas e a torna social, uma vez que modifica a natureza em bens e materiais necessários à reprodução social. Desta forma, a categoria trabalho se constitui na categoria central do ser social.

O trabalho que inicialmente garante a subsistência humana vai se aprimorando tecnicamente com a utilização dos meios de trabalho (objetos, ferramentas e utensílios) que permitem a ampliação do resultado do trabalho e ao mesmo tempo indicam o nível de desenvolvimento social daqueles que o realizam, num processo especificamente humano. Conforme aponta Marx (2011, p. 213) “O processo de trabalho, ao atingir certo nível de desenvolvimento, exige meios de trabalho já elaborados”. A esse respeito Antunes (2004, p. 39), afirma: “Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha”.

A realização do trabalho requer como condição o acesso aos meios e instrumentos de produção. Na sociedade capitalista as relações de produção são marcadas pela existência de duas classes: uma que detém esta condição e outra que, para produzir sua existência, vende sua força de trabalho, transformada em mercadoria, ou seja, a força de trabalho é expropriada do trabalhador.

Segundo Antunes (2009, p. 102) a classe trabalhadora é formada por todos os que vendem ao capitalista a sua força de trabalho e incorpora tanto aqueles que produzem diretamente a mais-valia, considerados trabalhadores produtivos, quanto aqueles que realizam um trabalho que não valorize diretamente o capital, considerados trabalhadores improdutivos.

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletário rural, que vende sua força de trabalho para o capital (ANTUNES, 2009, p. 103).

Todo o conjunto de bens existentes na sociedade é resultante da produção humana, por meio do trabalho. No entanto, na sociedade capitalista o acesso aos bens socialmente produzidos não se dá de forma igualitária; enquanto alguns podem desfrutar dos bens que vão além da satisfação de suas necessidades básicas, a grande maioria da população consegue apenas satisfazer suas necessidades de subsistência e reposição da força de trabalho.

Nas relações de trabalho e produção do mundo capitalista pode-se analisar o trabalho sob diferentes aspectos; quanto à natureza da sua produção

o trabalho pode ser: material ou imaterial. O primeiro consiste na produção de bens materiais que de alguma forma são úteis à sociedade; o segundo consiste na produção de ideias, conhecimentos, conceitos, informação que também são úteis à sociedade. É deste grupo que faz parte a atividade educacional realizada pelos docentes, que será analisada no decorrer deste trabalho.

Segundo Antunes (2009, p. 125), com o desenvolvimento tecnológico e informacional das últimas décadas, foi possível observar “a expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras”. Tal fato ocorre como uma das formas encontradas pelo capitalismo para a manutenção do próprio sistema.

A educação é uma atividade classificada como um serviço. No âmbito educacional brasileiro houve, nas últimas décadas, um acréscimo no número de vagas ofertadas pelo sistema público de ensino, possibilitando às classes trabalhadoras o acesso a uma maior escolarização, o que pode ser comprovado pela comparação de índices de matrículas apresentado pelo Censo da Educação Básica do ano de 2010, realizado pelo Inep. Ou seja, o serviço educacional se tornou mais acessível à população, em especial aos filhos dos trabalhadores. O trabalho educativo desenvolvido no interior da escola é realizado por diferentes profissionais, com destaque para o professor, que é aquele que está mais diretamente envolvido no processo, em contato direto com o educando. Esses profissionais estão inseridos na mesma lógica da produção capitalista que profissionais de outros setores econômicos, de forma que se pode observar uma intensificação do trabalho docente no cotidiano das instituições de ensino.

[...] diante das variadas funções que a escola pública assume, tem que responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Identificar as especificidades do trabalho docente e as condições em que ele se realiza num determinado contexto e espaço é o objetivo principal desta pesquisa e será tratado ao longo dos capítulos que seguem.

Conforme já anunciado, os animais atuam na natureza a partir dos seus instintos, daquilo que lhes é inato, o homem necessita aprender com outros seres humanos os conhecimentos que lhe permitirão garantir a sua existência. Nos primórdios dos tempos a transmissão de conhecimentos ocorria de forma espontânea, pelo convívio, pela observação, as gerações mais velhas transmitiam às mais jovens aquilo que era considerado importante, num processo que perdurava por toda a existência humana. Mas, as sociedades evoluíram, o homem tomou consciência da sua presença no mundo, das formas de intervenção na natureza; criou simbologias, formas de linguagem, padrões de cultura, estabeleceu regras de convivência e de poder. Esse conhecimento precisava ser transmitido para se perpetuar e ampliar-se, dando origem a um processo educativo mais formal, entendido aqui como forma sistemática de transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos às gerações mais jovens.

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior dessa cultura em situações sociais de aprender - ensinar – e - aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho de vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder (BRANDÃO, 2004, p. 14).

As comunidades tribais apresentavam uma organização social mais homogênea de relações e nelas a transmissão de conhecimentos e das tradições se dava oralmente. A aprendizagem ocorria pela observação e imitação das situações cotidianas da vida social e a função de ensinar pertencia ao grupo como um todo, não havendo uma pessoa ou pessoas que fossem responsáveis pelo processo sendo, portanto, um trabalho de todos.

Nas tribos nômades ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, a pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar (ARANHA, 1996, p. 27).

Na medida em que essas sociedades tribais vão se transformando, estabelecendo novas formas de organização social, aprimorando instrumentos

e técnicas de produção, vão se transformando também as relações de poder. “Com o desenvolvimento da técnica e dos ofícios especializados, a sociedade se torna mais complexa, ocorrendo a divisão das classes e o aparecimento do Estado” (ARANHA, 1996, p. 31). O surgimento do Estado consolidou segmentos sociais privilegiados e estes passam a ter o direito à escolarização, enquanto que a população em geral se limita a receber o ensino familiar informal.

Em cada civilização e momento histórico a figura do professor apresentava características distintas mas, de modo geral, era ele o responsável pela educação das crianças e jovens e pela transmissão dos conhecimentos considerados socialmente relevantes.

Enquanto que na Antiguidade oriental as práticas educativas tinham forte ligação com a religião e eram realizadas de forma estática e rígida, na Grécia as práticas religiosas dão lugar à filosofia e ao pensamento racional. A educação grega passa por diversas fases com alterações significativas entre elas, mas o que se pretende destacar aqui é a preocupação com a formação integral centrada no corpo e no espírito, enfatizando em determinado momento a formação intelectual e em outro momento a formação física. Nesse contexto, a educação dos jovens da aristocracia ficava a cargo de preceptores; em determinados momentos as crianças eram entregues ao Estado para serem educadas, o que podia ocorrer em diferentes locais; cabia aos preceptores prepará-las adequadamente para a vida conforme a sociedade da época exigia.

As atividades com finalidades educativas estiveram ao encargo de diferentes protagonistas sociais, em geral do sexo masculino, e, de certa forma, hierarquizados conforme se dedicassem a saberes mais ou menos valorizados na sociedade grega (COSTA, 1995, p. 69).

Na sociedade romana, mais pragmática que a grega, surgem as escolas elementares para ensinar as crianças a ler, escrever e contar, conduzidas pelos *ludi magister* ou professores primários. A partir dos doze anos os jovens eram acompanhados pelo *gramático* que proporcionava uma educação enciclopédica e, para o nível terciário a educação contava com os retores cujo objetivo era aperfeiçoar a retórica, o uso das palavras, só acessível aos ricos. Numa sociedade onde o trabalho era realizado por escravos, qualquer

atividade remunerada realizada por um homem livre com o intuito de garantir sua sobrevivência era desprezado e, em Roma, era o caso dos professores. Segundo Costa (1995, p. 71) “Desses três tipos de professores – ludi magister, gramatico e retor – os primeiros são pessoas simples e mal pagas e os retores são os de maior prestígio e melhor remuneração”. O prestígio e a remuneração dos professores estavam relacionados à classe social dos alunos com os quais eles trabalhavam.

O fortalecimento do cristianismo e a desagregação do Império Romano ocasionam mudanças significativas na organização social que passa a ser fechada nos fundamentos religiosos e tem na nobreza e no clero força política e econômica. As escolas passam a se concentrar nos mosteiros, sob controle dos monges e voltadas para os interesses da igreja; eram os locais de preservação da cultura letrada num contexto onde poucos sabiam ler e escrever. A finalidade da educação e, em consequência, o papel do professor era doutrinar o aluno a partir dos ensinamentos cristãos. Conforme afirma Costa (1995, p. 73), somente a partir do século XI é que as autoridades municipais nomeiam os primeiros professores leigos, já que a burguesia em ascensão sentia necessidade de outro tipo de formação.

No século XV, com o Renascimento, a escola se caracterizou pela contraposição ao modelo escolar pautado no teocentrismo, dando ênfase à retomada dos valores greco-romanos num movimento denominado humanismo. Neste período há grande interesse da classe burguesa pela educação, que querem educar seus filhos para a política, os negócios e a administração; os jovens da nobreza continuam sendo educados por preceptores particulares no âmbito familiar; já a população em geral não tem seus interesses considerados no que se refere à escolaridade. Diante de uma nova concepção de homem que o renascimento apresenta, os colégios se proliferam, organizados em função da idade dos alunos e grau de aprendizagem; a maioria ligados a alguma ordem religiosa, mas há também alguns de iniciativa particular e que priorizam os ensinamentos humanistas. Nos colégios religiosos, em especial, o papel dos professores é transmitir o conhecimento e formar a moral, utilizando rígida disciplina, inclusive com castigos físicos.

O século XVII é marcado pela ascensão da burguesia, o surgimento da semente do liberalismo econômico, intensificação do comércio, a abundância de riquezas oriundas das colônias da América. Do ponto de vista do pensamento destaca-se o desenvolvimento da mentalidade crítica, a tendência antropocêntrica no lugar do teocentrismo, a busca pelo método racionalista. É um momento de renascimento científico que exige mudanças na escola e, por consequência, no professor. É neste século que o educador Comênio, um pastor protestante, produz a sua principal obra a *Didática Magna*, onde defendia, entre outras, a ideia de ensinar tudo a todos. Esta se constitui na primeira obra escrita com o intuito de sistematizar o ensino e estabelecer passos e procedimentos para a ação do professor. Segundo Libâneo (1997, p. 58) “Ele foi o primeiro educador a formular a ideia da difusão do conhecimento a todos e criar princípios e regras do ensino”.

Na Europa já existe o propósito da universalização da educação e surgem as escolas públicas na Alemanha e na França, por exemplo, mas que continuam a ofertar um ensino tradicional. Juntamente com esse movimento há a preocupação com a formação dos professores que, neste momento, eram em sua maioria leigos. No final do século XVII, São João Batista de La Salle cria o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, em Reims, na Alemanha.

O século XVIII é marcado por grandes transformações na Europa e que posteriormente vão interferir na organização social e econômica de todo o mundo: o início da Revolução Industrial que altera a forma de produção, a Revolução Francesa que se caracteriza pela tomada do poder político pelos burgueses e as ideias iluministas que proporcionam ricas reflexões pedagógicas. A educação que sempre fora privilégio de uma minoria passa a ser vista como um direito de todos e, por razões econômicas, torna-se necessidade na medida em que instrumentaliza a força de trabalho. No entanto, as ideias de universalização do ensino encontram dificuldades de se efetivarem.

Apesar do ideal liberal da educação, é crítica a situação do ensino na Europa. Além das queixas ao conteúdo, excessivamente literário e pouco científico, as escolas são insuficientes e os mestres sem qualificação adequada. Mal pagos, geralmente são muito novos ou permanecem nessa profissão enquanto não arrumam outra melhor. Com formação deficiente, não conseguem disciplinar as classes, nem

ensinar grande coisa, e aí abusam da prática de castigos corporais (ARANHA, 1996, p. 125).

O século XIX se caracteriza pela consolidação das mudanças iniciadas no século anterior, as relações de produção se alteram tanto na fábrica quanto na agricultura pela utilização de novas técnicas e conhecimentos científicos, amplia-se a infraestrutura necessária à produção, aumenta significativamente a distância entre a riqueza e a pobreza. As mudanças sociais e econômicas influenciam o pensamento pedagógico fazendo emergir várias correntes teóricas, com destaque para o positivismo, o idealismo e as ideias socialistas. A partir de então o processo educativo passa a ser visto como algo mais complexo que está relacionado ao desenvolvimento individual, psíquico, biológico e ao meio social, não é uma mera transmissão de conhecimentos a indivíduos que os absorvem para se adaptarem a uma determinada realidade social já posta. Acentua-se a preocupação com a formação dos professores e em como se ensina.

No Brasil, de economia agrária, de base escravocrata e cultura de base europeia, a educação era privilégio de poucos em detrimento à educação popular. A maioria dos professores tinha pouco preparo para exercer a docência. Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 96), a preocupação com a formação de professores no país só se efetivou claramente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827. Esta determinava o método mútuo e que os professores deveriam ser treinados para a utilização do mesmo, o que ocorreria nas capitais das Províncias, às custas dos próprios professores, não havendo investimentos do governo nessa formação. O Ato Adicional de 1834 que colocou a educação primária sob responsabilidade das Províncias fez surgirem as primeiras Escolas Normais, para a formação de professores.

Para melhorar a formação dos mestres, são fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Geralmente são oferecidos apenas dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a pouquíssimos alunos. O ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular (ARANHA, 1996, p. 155).

No século XX a sociedade passa por transformações nunca vistas antes, tanto quantitativa como qualitativamente. São mudanças de ordem social, econômicas, nos modos de produção, tecnológicas, culturais entre outras. No

âmbito educacional há uma rica produção pedagógica que vai influenciar os modos de pensar e de fazer a educação, sempre relacionados a interesses de ordem econômica e política. No Brasil as chamadas tendências pedagógicas progressistas<sup>2</sup> ganham força, em especial a partir da década de 1970, como uma contestação ao regime militar então vigente no país e à educação que se praticava. De acordo com Freitas (2002), no início da década de 1980 ocorre uma ruptura com o pensamento tecnicista que se evidenciava naquele momento, na área da educação. No que se refere à formação de professores neste período, aponta:

No âmbito do movimento da formação os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre *formação do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, em pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Nas últimas décadas do século XX a escola amplia a oferta de vagas e passa a atender, em maior número, os filhos dos trabalhadores. Na década de 1980, com o final do regime militar, marcado por mais de vinte anos de violenta repressão, uma nova constituição é promulgada em 05 de outubro de 1988. A volta à democracia foi resultado de lutas políticas em função de uma séria crise econômica e de intensas manifestações populares sem, no entanto, afetar as elites do poder. “A redemocratização de 1985 manteve a tradicional marca histórica brasileira de se fazer a instalação de uma nova ordem política sem que fossem destronadas as elites da véspera” (VICENTINO; DORIGO, 1998, p. 433).

A nova constituição estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo obrigatória no nível fundamental, o que é ratificado na lei 9394/96. Isso, no entanto, não implica em melhoria da qualidade educativa e garantia de aprendizagem para todos os que tiveram acesso à escola, pois como afirma Bruno (2001, p. 18), “No que diz respeito à

---

<sup>2</sup>A esse respeito consultar:

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 1995.

educação, já há muito tempo, a classe capitalista local deixou de se preocupar com a qualidade do ensino público”.

Neste contexto o professor tem um novo papel; precisa pensar a educação sob novas perspectivas, que atendam aos interesses dos filhos dos trabalhadores que passam a ter acesso à escolarização. Além disso, considera, também, que novas teorias discutem como se ensina e como se aprende, diferentes pensadores analisam o papel da escola na sociedade e esta, por sua vez, exige dos professores novos e atualizados conhecimentos enquanto que a legislação estabelece as atribuições do docente no ambiente escolar. É uma nova realidade que se apresenta e transforma o trabalho docente em função das exigências que recaem sobre o profissional da educação.

As exigências da sociedade sobre o professor têm-se diversificado ante a presença simultânea de diferentes modelos educacionais, que envolvem diferentes concepções da educação, do homem e da mesma sociedade que, com essa educação, pretende-se construir (ESTEVE, 1999, p. 22).

Ao longo da história é possível identificar a principal tarefa docente: ensinar. Mas, em cada momento, a forma de ensinar e os objetivos desse processo representam uma forma de pensar o mundo, o homem, a sociedade e a própria educação em função dos interesses implícitos nela. Expressa, também, a importância social da educação e a forma como ela é valorizada ou não pela sociedade e pelos poderes públicos, o que pode se evidenciar, inclusive, pelas condições em que o trabalho educativo é realizado.

## 1.2 O Trabalho Docente - as Especificidades do Mundo Contemporâneo

O trabalho docente é comumente entendido como o ato de ensinar, a tarefa em que o professor transmite aos educandos determinados conhecimentos que são considerados socialmente importantes. No entanto, um olhar mais apurado vai demonstrar que ele vai além disso: é uma atividade intencional e planejada que envolve conhecimentos, valores, formação de atitudes, hábitos, desenvolvimento de habilidades e estes são determinados pelo contexto social, histórico, econômico e político de uma sociedade. Mas, o processo educativo é mais que a aquisição de conhecimentos sistematizados no espaço escolar formal onde a transmissão dos conhecimentos é mediada pelo professor por meio do trabalho docente, ele envolve todo o processo de humanização que ocorre no convívio social. Neste sentido Saviani (1997, p. 17), afirma: “[...], o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Considerando-se que não existe uma produção material ao final do processo do trabalho docente, uma vez que tem como propósito a relação entre o educando e o conhecimento sistematizado e refere-se à formação humana, pode-se dizer que é um trabalho não material. Não é possível mensurar ao final de cada aula ministrada pelo professor o quanto de humanidade foi produzida em cada educando.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 1997, p. 28).

Se, nos primórdios dos tempos a transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados às populações mais jovens era um ato simples que ocorria no contato cotidiano entre os membros de um grupo, na sociedade contemporânea essa é uma tarefa mais complexa, considerando-se que o volume de conhecimentos é infinitamente maior e que as exigências sociais em relação a eles também se modificaram. No que se refere ao público

alvo o trabalho docente implica uma relação de muita proximidade com os educandos uma vez que o tempo em que estão juntos é bastante grande, podendo ser de várias horas semanais, por vários meses, no decorrer do período letivo, diferente da grande maioria das atividades profissionais. Isso faz com que se estabeleçam vínculos afetivos e emocionais que interferem na condução das atividades docentes. A este respeito Enguita (2004) afirma:

É preciso assinalar que existem poucas profissões, se é que existe alguma, nas quais a atividade realizada pelo profissional e o serviço recebido pelo cliente mostrem-se tão coextensivas, sejam no mesmo grau uma mesma coisa, como na educação (ENGUITA, 2004, p. 107).

O que não quer dizer que aí devam se estabelecer relações de paternalismo, mas de compreensão das características dos alunos e da orientação das atividades pedagógicas visando atender as especificidades e necessidades de cada grupo. Isso exige do docente não apenas conhecimentos sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano, a compreensão do contexto social dos educandos e do seu próprio, bem como das condições em que o trabalho pedagógico se realiza. Freire (1993) ao abordar a questão das relações que se estabelecem entre docentes e educandos ao logo do processo educativo afirma:

Elas incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer – ensinar – aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educadora – educandos (FREIRE, 2003, p. 75).

O trabalho docente, desenvolvido na escola, não se limita à organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e as relações que se estabelecem com os alunos, embora este seja o principal foco do seu trabalho. Ele abrange uma série de outras tarefas e responsabilidades e, para melhor explicitar essa complexidade, alguns aspectos que fazem parte do cotidiano do professor e que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas, serão abordados nas seções que seguem.

### *1.2.1 A formação inicial e continuada dos docentes*

A atividade docente, no Brasil, deve ser exercida por profissionais habilitados, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases, nos artigos 61 e 62:

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 – 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996).

Apesar do que determina a legislação vigente, dados do censo escolar de 2010 e publicados no Anuário Brasileiro de Educação Básica – 2012 apontam que apenas 69% do total de professores que atuam na educação básica no Brasil apresentam a formação em nível superior, embora nos últimos anos tenha aumentado a oferta de vagas no ensino superior e iniciativas governamentais tenham facilitado o ingresso, especialmente na rede privada, por meio de programas como o Prouni<sup>3</sup> e o FIES<sup>4</sup>.

Essa formação inicial, adquirida nos cursos de graduação ou, em casos específicos, em nível médio, deve proporcionar ao professor um domínio de conteúdos específicos e pedagógicos que lhe possibilita exercer a docência com propriedade. Associado a eles a formação prática permite ao docente a escolha de técnicas e metodologias de ensino que sejam adequados à realidade dos educandos e aos propósitos da educação. A respeito disso afirma:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a *formação teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação

---

<sup>3</sup> Prouni – Programa Universidade para Todos, criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Tem por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas que, em contrapartida, recebem isenção de tributos.

<sup>4</sup> FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas e que se enquadrem nas exigências do programa e cujo pagamento se inicia após o término do curso.

pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico - prática* visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (LIBÂNEO, 1997, p. 27).

Uma formação profissional consistente permite ao docente maior segurança no desempenho de suas funções, a compreensão das diferentes concepções educacionais bem como a presença dos condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos no processo educativo. É fundamental considerar que o trabalho docente é uma atividade intencional, organizada para atingir determinados objetivos em relação à aprendizagem dos educandos, ampliação do seu nível cultural, a formação de hábitos, atitudes e o desenvolvimento de capacidades cognitivas dos mesmos em consonância com uma determinada sociedade e tempo histórico.

Considerando as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, a quantidade de conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e a imensa velocidade de renovação destes, a intensificação das exigências sociais em relação ao trabalho docente, a necessidade constante de atualização dos profissionais da educação, as características do alunado atendido por cada instituição de ensino, o desenvolvimento tecnológico e a democratização ao acesso ao conhecimento, bem como a complexidade do processo educativo na contemporaneidade, faz-se necessário um processo constante de atualização dos profissionais docentes. A respeito disso a própria legislação estabelece, no Art. 67, inciso II da LDB, Lei 9394/96:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:  
II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Pode-se afirmar que a formação continuada enquanto processo constante de aperfeiçoamento diante das novas demandas é uma necessidade do profissional da educação e ao mesmo tempo uma conquista, garantida pela lei. Há, entretanto, inúmeras discussões a respeito das formas como essa formação deve ocorrer. Alguns defendem a formação continuada como sendo responsabilidade individual do professor, para outros é responsabilidade da

escola promovê-la a partir da sua realidade e dos seus problemas cotidianos e, há os que defendem a formação continuada como sendo responsabilidade dos poderes públicos por meio das secretarias de educação, aqui se tratando da educação pública.

Mas, não basta oferecer uma formação qualquer, ela precisa atender as necessidades dos docentes de forma que lhes auxilie na solução de problemas enfrentados no seu cotidiano ao desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Se a formação continuada não contribui para que o docente amplie sua compreensão do processo e lhe proporcione subsídios para a melhoria do seu fazer pedagógico, não tem sentido de ser.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1998, p. 43).

Considerando-se a necessidade de constante de pensar a escola, o fazer pedagógico, o processo educativo em todas as suas dimensões, o que requer ampla fundamentação teórica, é preciso ampliar os espaços de discussões no interior da escola. Ao analisar, mesmo que superficialmente, o calendário escolar de qualquer rede de ensino é visível pouco tempo destinado a esses momentos de estudo e de discussões.

Na rede pública estadual do Paraná, o calendário escolar de cada ano letivo prevê dois momentos específicos para formação continuada, que ocorrem no início de cada semestre. No entanto, as temáticas a serem discutidas, por cada segmento da comunidade escolar e a organização deste tempo são determinadas pela Secretaria de Estado da Educação. Por isso, nem sempre atendem as expectativas e necessidades de cada grupo de profissionais que atuam em contextos distintos.

Assim, se por um lado a formação continuada é uma conquista dos professores e dos demais profissionais da educação, por outro lado há uma luta constante para sua efetivação dentro da carga horária de trabalho dos mesmos.

### *1.2.2 A participação do docente na tomada de decisões no ambiente escolar*

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, no capítulo referente à educação, estabelece no Art. 206 – “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:” inciso VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 136). O que será ratificado no artigo 3º, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96). Isso implica na participação da comunidade escolar na tomada de decisões sobre a gestão da escola o que pode ocorrer: a) na elaboração do projeto político pedagógico da escola; e, b) pela participação nas instâncias colegiadas.

Em conformidade com o princípio da gestão democrática, estabelecido pela carta magna, a LDB dispõe como incumbência dos docentes a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino onde atua. Esta se constitui no documento mais importante do estabelecimento de ensino na medida em que explicita a intencionalidade da escola em relação ao trabalho desenvolvido no seu interior. É a possibilidade de reflexão coletiva, da tomada de decisões acerca do trabalho pedagógico, da definição do compromisso sócio político da instituição em relação aos seus educandos e à própria sociedade. Outro aspecto que merece destaque é que a elaboração coletiva da proposta pedagógica da escola diminui a hierarquia e a centralidade do poder, este tradicionalmente restrito à equipe diretiva ou simplesmente à figura do diretor. Conforme explicita Veiga (1995, p. 14):

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Para que a elaboração da proposta pedagógica se efetive, os envolvidos necessitam de embasamento teórico para poder discutir e tomar decisões com base em critérios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais e pedagógicos. Neste sentido a escola se transforma em um espaço de constante aprendizado também para aqueles que tem ali a função de ensinar.

Pode-se dizer, então, que o projeto representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade tomarem sua escola nas mãos, definirem seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizarem suas ações, visando a atingir os objetivos a que se propõem. É o ordenador, o norteador da vida escolar (LIBÂNEO, 2004, p. 160).

Pensar a escola sob uma concepção teórico-prática que tem no trabalho seu princípio educativo e o toma como categoria ontológica do ser social, de forma que esta seja a norteadora de todo o trabalho desenvolvido no seu interior, não é uma tarefa fácil, especificamente, em uma sociedade capitalista, marcada pelas desigualdades e cujas classes sociais tem na escola interesses distintos. Isso demonstra a necessidade da fundamentação teórica e das discussões, já abordadas anteriormente, para que se construa uma identidade coletiva em relação ao trabalho desenvolvido pela escola. Se, por um lado, é importante que os diferentes segmentos escolares tomem decisões a respeito da organização, dos objetivos e das ações referentes ao seu trabalho, há que se considerar, novamente, que isso acaba sendo mais uma obrigação a ser cumprida dentro de um espaço de tempo extremamente apertado e comprometido com tantos afazeres. Ou seja, se não há previsão de tempo e espaço no cotidiano da escola para esses estudos e discussões e eles acabam acontecendo fora do horário de trabalho, ou não acontecendo.

A participação nas instâncias colegiadas se constituem num espaço de discussões, análises dos problemas e busca de soluções para as situações do cotidiano escolar mas, sobretudo, representam uma ruptura na estrutura hierárquica e tradicional do poder centralizado na medida em que todos os segmentos escolares tem a possibilidade de participação. Destacam-se aqui três instâncias colegiadas: o Conselho Escolar; o Conselho de Classe ou de Série; APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários).

O Conselho Escolar é um órgão colegiado responsável pela gestão da escola, constituído por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários, equipe pedagógica (supervisores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos) e equipe diretiva (direção e direção auxiliar). Está legalmente amparado no princípio da gestão democrática previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB. Tem quatro funções básicas: consultiva – quando é consultado sobre questões importantes da escola, seus membros se reúnem,

analisam a questão e apresentam um parecer; deliberativa – analisa e decide por meio de voto sobre temas pertinentes às ações da escola em âmbito financeiro, pedagógico e administrativo; normativa – elabora e aprova o regimento escolar, traça metas de ações relativas à dinâmica do processo educativo visando o bom funcionamento da escola; fiscalizadora – controla as ações realizadas no âmbito escolar, aprova a prestação de contas do gestor, entre outras coisas.

A fim de promover a implementação e fortalecimento dos Conselhos Escolares, bem como mobilizar a comunidade escolar para a participação nos mesmos, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar. No âmbito deste programa são promovidas ações para formar conselheiros escolares, com a elaboração de materiais didáticos específicos e formação continuada presencial e à distância para técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação.

Ao pesquisar a realidade educacional de uma escola da zona oeste de São Paulo, a respeito da participação da comunidade no Conselho Escolar, Paro (2000) afirma:

A visão das pessoas sobre o papel do Conselho de Escola, sobre sua razão de ser, tem a ver com a própria disposição dos indivíduos para participarem e com a orientação de tal participação. A esse respeito, parece haver um grande número de pessoas que vêem o CE como uma espécie de sucedâneo da APM, por meio do qual se podem organizar festas e providenciar outras coisas que faltam no currículo escolar propriamente dito. Essas pessoas, diante da questão sobre a real função do CE, expressam-se de uma forma mais ou menos vaga, sem nunca privilegiar nele o caráter mais deliberativo, de tomada de decisões sobre os assuntos substantivos da escola (PARO, 2000, p. 145).

Os Conselhos Escolares foram se constituindo a partir do início da década de 1980 como uma proposta de democratização das tomadas de decisões no processo educativo brasileiro, à exemplo do que se buscava em outros setores da sociedade naquele momento. Historicamente a administração escolar foi fundamentada nos princípios da Administração Geral e a participação da comunidade escolar na tomada de decisões por meio do Conselho Escolar causou, a princípio, embates no interior da escola onde os sujeitos estavam acostumados a uma hierarquia administrativa, conforme aponta Almeida (2006, p. 29):

Entretanto, os conselhos escolares não trouxeram só esperanças e possibilidades. Trouxeram também temores, dúvidas, receios, especialmente por parte dos diretores escolares, que sentiam a possibilidade de ver sua autoridade questionada.

Cabe destacar que adoção do princípio da gestão democrática na educação é resultado da luta dos movimentos sociais, entre os quais o dos educadores, que marcou a década de 1980, ao final do período de ditadura militar no país.

Considerando que está se falando de gestão democrática numa sociedade de classes em que os interesses políticos e econômicos são tão distintos e antagônicos, não se pode esperar que a atuação dos Conselhos Escolares no interior das escolas aconteça sem pressões e divergências. Sendo, portanto, mais um elemento de tensão no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A participação no Conselho de Classe é uma das atribuições do professor no exercício de suas funções docentes. Este é constituído pela direção da escola, equipe pedagógica e os docentes de uma turma ou série, que se reúne periodicamente com o intuito de analisar o desenvolvimento da mesma, considerando a estrutura disciplinar do ensino no Brasil. Numa perspectiva mais democrática o Conselho de Classe conta também com a participação de alunos e pais. É um espaço de discussões acerca do processo avaliativo que possibilita uma reflexão sobre o trabalho pedagógico e busca novas possibilidades para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o próprio trabalho desenvolvido pelo docente em sala de aula também é foco de análise e de avaliação. Sobre a questão Dalben (2004) afirma:

Assim, as possibilidades de participação efetiva e entrelaçada, pela análise direta de questões vividas cotidianamente pelos diferentes profissionais na sala de aula e na escola, permitem que se desenvolva o processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer de toda a escola, permitindo um olhar de conjunto e a percepção da dinâmica de construção do projeto pedagógico em curso (DALBEN, 2004, p. 32).

Mas, de acordo com as concepções que norteiam o trabalho pedagógico e a forma de gestão escolar, pode ser também um espaço de mera ratificação das práticas desenvolvidas, uma forma de legitimar os resultados obtidos pelos alunos, sem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode conceber a escola como um espaço perfeito e harmônico, ele é permeado de ideologias onde grupos de diferentes concepções coexistem e disputam poder.

A APM (Associação de Pais e Mestres) surge no início da década de 1930 com o objetivo de estabelecer um entendimento entre pais e professores em relação aos problemas da educação e vão, no decorrer do tempo, adquirindo características distintas daquelas para a qual foram criadas, tornando-se uma instância responsável por angariar recursos para a escola. Anteriormente e esse período já existiam as Caixas Escolares, que surgiram, no Brasil, ainda no período imperial e tinham o propósito de receber donativos e doações de quaisquer valores para formar o fundo escolar e promover estratégias para auxiliar os alunos com menor poder aquisitivo. De acordo com Carvalho e Bernardo (2012, p. 147), no início do século passado ocorreu a regulamentação das Caixas Escolares cujo objetivo era proporcionar auxílio o aluno no que se referia a alimentação, vestuário, material escolar além de compra de materiais para a escola. Os recursos eram oriundos de donativos , festas diversas e, eventualmente, das câmaras municipais. Na década de 1970 as APMs foram institucionalizadas no país, após terem adquirido várias características ao longo do tempo, em relação às suas funções, objetivos e desempenhos. Passam a ter maior importância na década de 1990, quando o governo federal, através do MEC, passou a transferir dinheiro diretamente para as escolas, de acordo com o princípio da autonomia da escola, estabelecido na lei 9394/96. Por muito tempo foram vistas como a instância responsável pela organização de eventos festivos no interior da escola, por angariar recursos a compra de materiais necessários ao processo de ensino-aprendizagem ou para auxiliar na manutenção e melhoria da estrutura física da escola. Mais recentemente, as APMs passam a se chamar APMFs (Associação de Pais, Mestres e Funcionários). De acordo com o estatuto elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná para as APMFs da rede pública estadual, há uma tentativa de ampliação dessas atribuições, considerando-a uma instância colegiada cujo propósito é integrar as famílias nos processos de tomada de decisões na escola, o que ocorre por meio de assembleias que discutem problemas pertinentes ao espaço escolar e ao desenvolvimento do processo educativo. No entanto, a APMF continua sendo, no interior da maioria

das unidades escolares uma “máquina de gerir recursos” (ALMEIDA, 2006). Constitui-se em pessoa jurídica de direito privado, sem caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativo, não sendo remunerados os seus participantes que são eleitos por tempo determinado, que realiza suas atividades voltadas para a arrecadação de recursos financeiros para a escola.

A APMF é responsável por gerir os recursos oriundos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, destinados a contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais que concorram para garantir seu funcionamento e para a promoção de melhoria em sua infraestrutura física e pedagógica, conforme estabelece a Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. Tem, ainda, autonomia para celebrar contratos e convênios com o Poder Público, com pessoas jurídicas de direito privado para o desenvolvimento de atividades que atendam as finalidades da escola; podendo inclusive estabelecer uma contribuição social voluntária a ser paga pelos pais dos alunos, entre outras formas de arrecadação, cujos recursos devem ser aplicados em benefício da melhoria da qualidade do ensino e no atendimento aos alunos carentes. Por meio da APMF ocorre a transferência de parte da responsabilidade pela manutenção da escola pública pelo Estado para a comunidade.

A existência de colegiados no interior da escola e a adoção do princípio da gestão democrática não supera a ausência de autonomia pedagógica e financeira das escolas e o controle exercido pelo Estado em relação à administração escolar, por meio de variados mecanismos. Temos como exemplo, o sistema de avaliação do ensino básico que consiste em um conjunto de ações organizadas externamente à escola com o intuito de verificar o rendimento do processo de ensino e aprendizagem segundo critérios que não são estabelecidos na instituição de ensino. Ainda cabe destacar que o funcionamento da escola está condicionado ao cumprimento da legislação, de normas e regras estabelecidas por instâncias superiores; bem como os recursos financeiros recebidos por cada escola já são destinados a determinados fins, que nem sempre correspondem às reais necessidades daquele momento e contexto. Ou seja, o processo educativo é executado na escola, mas não é, necessariamente, pensado na escola.

### 1.2.3 O sistema de avaliação

No campo educativo o processo avaliativo se apresenta de forma contínua e sistemática e abrange diferentes níveis.

O primeiro nível de avaliação diz respeito diretamente ao processo de ensino e aprendizagem. Tem por objetivo diagnosticar, acompanhar e certificar o desempenho dos alunos, tanto coletivamente quanto individualmente. A Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, ao dispor sobre as regras de organização da educação básica, estabelece critérios para a verificação do rendimento escolar:

Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem são realizadas diversas ações pelo professor e pelos alunos visando atingir os objetivos educacionais e a avaliação deve acompanhar constantemente este desenvolvimento, não para classificar os educandos, mas para identificar os possíveis problemas e corrigi-los. No entanto, há inúmeras formas de compreender como isso deve ocorrer. Para alguns a avaliação é uma mera forma de classificação dos alunos e atribuição de notas; para outros pode-se utilizar a avaliação como forma de compensar ou punir o comportamento dos educandos; há, ainda aqueles que entendem a avaliação como um processo complexo, contínuo e sistemático de acompanhamento do desenvolvimento do educando. A realização da avaliação do processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir de determinada concepção do que é ensinar e do que é aprender, bem como dos objetivos e das finalidades da educação. E são estes que determinam os instrumentos avaliativos a serem utilizados pelo professor.

De acordo com Haydt (2006, p. 287) “[...] o conceito de avaliação da aprendizagem está ligado a uma concepção pedagógica mais ampla, isto é, a uma visão de educação. Ela depende, portanto, da postura filosófica adotada.”

Esse processo contínuo e sistemático precisa ser coerente com os princípios estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola e expressar com clareza qual é a concepção pedagógica adotada pela mesma. A avaliação precisa representar uma reflexão e análise sobre o trabalho desenvolvido por professores e alunos, visando a superação das dificuldades. Ao avaliar o aluno, o professor avalia também o seu trabalho docente, e isso proporciona indicações para possíveis alterações e ajustes, visando aperfeiçoá-lo. Desta forma é possível afirmar que a avaliação contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a questão, Libâneo (1997, p. 195) aponta:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, assume, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Os elevados índices de reprovação que historicamente se apresentam na educação brasileira têm feito os olhares se voltarem, também, para o processo avaliativo escolar. Mas, se a educação não for compreendida em toda a sua complexidade levando em consideração todos os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que estão presentes na sua realização, corre-se o risco de atribuir exclusivamente ao professor ou à escola a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos educandos. É necessário considerar que o processo educativo ocorre a partir de um conjunto de relações que constitui a dinâmica social e, embora o papel do professor seja relevante, ele é apenas um dos elementos desse processo.

Um outro nível de avaliação se refere à instituição. Tradicionalmente a avaliação, como atividade escolar, era dirigida exclusivamente ao processo de ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas foram desenvolvidos, no Brasil, instrumentos de avaliação em larga escala, com o intuito de diagnosticar todo o sistema escolar e reorientar as políticas educacionais.

Na avaliação dos sistemas de ensino, embora também sejam avaliados os resultados obtidos pelos alunos (geralmente mediante testes padronizados), a avaliação tem como objetivo fazer um diagnóstico mais amplo do sistema escolar e do conjunto das escolas, em âmbito nacional ou regional, visando a reorientar a política educacional, a gestão do sistema e das escolas e a pesquisa (LIBÂNEO, 2004, p. 238).

A avaliação institucional visa obter informações de caráter qualitativo e quantitativo sobre diferentes aspectos da escola (alunos, professores, recursos, estrutura física, administrativa e pedagógica, forma de gestão, entre outros), a fim de tomar decisões relativas ao desenvolvimento da escola e do trabalho realizado nela.

O processo avaliativo se realiza a partir de concepções de educação, do papel do professor, de ensino, de aprendizagem, entre outras e necessita ter em conta o contexto histórico e social da instituição avaliada. A própria instituição precisa analisar sua condição, seu papel junto à sociedade, bem como entender o papel do Estado na organização e manutenção da escola pública. Não pode se transformar numa rotina burocrática, mais uma tarefa a ser cumprida diante de tantas que se apresentam no cotidiano escolar. A tomada de decisões acerca das reais necessidades da escola e as ações futuras devem resultar de um amplo processo de discussões que envolvam todos os segmentos da escola.

Há, ainda, um outro processo avaliativo no qual as escolas estão inseridas é a chamada avaliação em larga escala que teve início na década de 1980, quando o Ministério da Educação, movido por incentivos das agências internacionais financiadoras de projetos educacionais no país, começa a desenvolver estudos sobre Avaliação Educacional, o que se consolida na década de 1990.

A LDB parte da premissa de que a avaliação é um importante elemento das políticas regulatórias aplicadas à educação. Por isso desenvolveu-se um sistema nacional de avaliação, subdividido em Saeb / Prova Brasil e Sinaes, incidindo respectivamente sobre a educação básica e educação superior. Tal ação política acaba gerando grande volume de dados armazenados e modelados pelo MEC, por meio do seu instituto de pesquisas (o Inep). Tais dados compõem sínteses relativamente precisas acerca da situação educacional brasileira (SANTOS, 2012, p. 73).

De acordo com a Portaria do MEC nº 931 de 21 de março de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>5</sup> (Saeb) é composto, atualmente, por três avaliações externas em larga escala: a primeira é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que realiza uma avaliação bianual, por amostragem, abrangendo alunos das redes públicas e privadas do país, do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Tem o foco na gestão do sistema e busca avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação; a segunda é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também chamada da Prova Brasil. Ocorre a cada dois anos em cada unidade escolar das redes públicas de ensino, é mais detalhada e avalia a qualidade do ensino ministrado por meio de provas aplicadas aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental; a terceira é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), eu foi incorporada ao Saeb em 2013. Consiste em uma avaliação dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, a fim de verificar o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), foi instituído em 2004 e realiza a aferição das instituições, dos cursos de graduação e o desempenho dos acadêmicos. O Ministério da Educação exerce, assim, o papel de avaliador externo.

Na educação básica as avaliações são feitas a partir de testes com diferentes níveis de complexidade, de conteúdos similares que tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e visam medir o nível de consolidação de determinadas competências pelos alunos. Cabe destacar que os PCNs são organizados numa perspectiva interdisciplinar, especialmente no ensino médio, enquanto que as práticas pedagógicas e os currículos nas escolas brasileiras são, em grande parte, disciplinares.

Às escolas é dada autonomia para elaboração e execução do seu projeto político-pedagógico e da proposta curricular, no entanto serão submetidas a um processo avaliativo que não considera as especificidades de

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis no site oficial do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), [portal.inep.gov.br/saeb](http://portal.inep.gov.br/saeb)

cada unidade escolar uma vez que os instrumentos avaliativos utilizados já tem suas referências definidas. Sobre isso, Santos (2012, p. 74) afirma:

O objetivo esposado com a adoção de tais práticas é o de fazer com que as avaliações sucessivas possam vir a condicionar (de modo inverso, quando considerarmos que a avaliação geralmente é o componente terminal de um processo) os sistemas de ensino e as instituições no que tange à adoção do padrão de qualidade instaurado pelo MEC.

Com a adoção da avaliação em larga escala as escolas acabam por serem comparadas e classificadas, também pela sociedade e por seus próprios usuários, o que demanda uma crescente pressão em relação ao trabalho docente e uma necessidade de resultados satisfatórios, mesmo que as condições internas e externas da escola para a realização do processo pedagógico não sejam satisfatórias. De acordo com Libâneo (2004, p. 240):

Os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro [...] encaminham-se para a subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema. Nesse caso, não são os objetivos de ensino que irão determinar as formas de avaliação, mas a avaliação é que acabará por determinar os objetivos, ou seja, dependendo das finalidades postas pelos governos em relação à avaliação do sistema de ensino, ter-se-á uma escola funcional a serviço dos interesses de agências externas à escola.

#### *1.2.4 A organização do processo de ensino-aprendizagem*

O processo de ensino-aprendizagem realizado na escola é uma atividade intencional que requer planejamento, e organização, tendo em vista objetivos. Ao organizar esse processo, o docente precisa considerar que, além do desenvolvimento do educando, nos seus múltiplos aspectos, a educação visa atender interesses sócio-políticos. Não é uma atividade neutra. As finalidades da educação se modificam em cada tempo e lugar em função das características da cada sociedade e seu modo de pensar o homem, a educação e a própria sociedade. Numa sociedade marcada por grandes desigualdades sociais o acesso ao conhecimento não se dá de maneira igualitária. A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 estabelece a

educação como um direito de todos; no entanto, dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, demonstram que no Brasil entre a população com 15 anos de idade ou mais, há 9,6% de analfabetos. O acesso ao conhecimento é um requisito imprescindível para a democratização da sociedade, na medida em que possibilita à população uma maior compreensão dos fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que determinam as condições materiais de existência.

A escolarização necessária é aquela capaz de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridos para a continuidade dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1997, p. 34).

Evidentemente que tal tarefa não é de responsabilidade exclusiva do professor, uma vez que existem, no interior do espaço escolar, vários fatores que podem viabilizar ou não a realização da mesma. A escola faz parte de um contexto sócio-político muito mais amplo, estando subordinada a políticas que defendem determinados interesses. Responsabilizar somente o professor pelas mazelas da educação é, no mínimo, uma atitude ingênua.

As ações do professor, a forma como ele desenvolve cotidianamente sua prática no interior da escola e as posições que toma diante das situações que se apresentam, expressam seu compromisso político e social. Ao destacar o compromisso do profissional com a sociedade e seu papel no processo de mudanças sociais, Freire (2001, p. 49) afirma: “O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência”.

A humanidade produziu ao longo da sua história saberes acumulados que se renovam permanentemente e a escola é a instituição social que tem por finalidade difundir de forma sistematizada esses saberes, que são organizados em matérias de ensino para serem transmitidos aos educandos. A seleção dos mesmos se faz a partir de documentos de referência como o currículo escolar ou as diretrizes que constituem os programas oficiais e visam dar maior uniformidade ao trabalho realizado pelos docentes numa determinada rede de ensino. Esses documentos expressam uma intencionalidade em relação à

educação que se pretende e aos saberes que são, naquele momento e contexto, considerados importantes para serem difundidos e que estão presentes, normalmente, nos materiais didáticos utilizados nas escolas, em especial nos livros didáticos.

Na sociedade capitalista o saber é predominantemente reservado ao usufruto das classes sociais economicamente favorecidas, as quais, frequentemente, o transformam em ideias e práticas convenientes aos seus interesses e as divulgam como válidas para as demais classes sociais (LIBÂNEO, 1997, p. 129).

Assim, é possível afirmar que, numa sociedade de classes, os conteúdos trabalhados na escola não atendem diretamente aos interesses das classes majoritárias da sociedade. O professor, ao selecionar os conteúdos para suas aulas, deve considerar este aspecto, além de analisar as bases científicas dos mesmos e se estão adequados aos seus educandos, assegurando-lhes a passagem de uma perspectiva do senso comum ao conhecimento científico. Gasparin (2003, p. 2), ao referir-se à finalidade social do conteúdo escolar, afirma que este “implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade”.

Nessa perspectiva, ao organizar o processo de ensino-aprendizagem, o professor necessita, também, selecionar um método de ensino que atenda a essa intencionalidade, possibilitando ao educando a compreensão do conteúdo nas suas contradições. A respeito disso, Gasparin (2003, p. 7) afirma:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social.

Deste modo, o método de ensino precisa ser compreendido na sua relação com os conteúdos a serem desenvolvidos e os objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem. Não se reduzem a um conjunto de procedimentos meramente práticos, uma vez que trazem implícitas concepções educativas, políticas e sociais.

A organização das atividades docentes é condicionada por um conjunto de elementos relacionados à organização da escola, às condições estruturais disponíveis e às características dos alunos aos quais se destina. Ao selecionar conteúdos e métodos de ensino, o professor precisa observar, ainda, a existência e condições dos espaços físicos e recursos didático-pedagógicos adequados para que o desenvolvimento dos mesmos ocorra, como, por exemplo, laboratórios, biblioteca, materiais pedagógicos, recursos audiovisuais, entre outros. Além disso, o professor deve observar a presença ou não, no ambiente escolar, de profissionais de apoio que darão suporte técnico-pedagógico para a execução de determinadas atividades no processo de ensino e aprendizagem. Cabe, ainda, ao professor observar as características dos alunos com os quais trabalha no que diz respeito a diferentes aspectos: faixa etária, características sociais e culturais, expectativas destes em relação ao processo de ensino desenvolvido na escola e a relação com suas vivências, os conhecimentos prévios dos alunos, entre outros. Isso se justifica pelo fato de que não se organiza o ensino para uma realidade abstrata. Os alunos, assim como o professor, são condicionados pelas suas condições materiais de existência e isto implica formas diferentes de ver e pensar o mundo.

#### *1.2.5 As condições de trabalho do docente*

A realização do trabalho do professor envolve um conjunto de elementos materiais e humanos presentes na organização e condução do processo de ensino e aprendizagem e que contribuem de maneira decisiva nos seus resultados. Assim, torna-se imprescindível identificar em que condições ele se efetiva. Ao abordar a questão Caldas (2007), afirma:

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (CALDAS, 2007, p. 77).

A estrutura física da escola, seu estado de conservação, a existência de materiais pedagógicos adequados a cada situação didática e em número suficiente, recursos audiovisuais, laboratórios, livros didáticos e outros meios

de ensino são elementos importantíssimos para o bom desenvolvimento do trabalho docente.

As atividades desenvolvidas pelo docente no ambiente escolar são por natureza coletivas, não apenas pelo fato de ter como público alvo um grupo de alunos como também por necessitar de vários agentes atuando em conjunto para que se efetive; são professores, equipe pedagógica (supervisores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, pedagogos), direção e funcionários, cada qual desempenhando sua função em prol do mesmo propósito: o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No estado do Paraná, o número de profissionais que atuam em cada escola é determinado pelo número de matrículas de cada ano letivo, o nível de ensino ofertado, os turnos de funcionamento da instituição, a existência ou não da oferta permanente de atividades complementares curriculares em contra turno, a dimensão da área livre da escola e outras especificidades estabelecidas na Resolução nº 4534/2011 da Secretaria de Estado da Educação. Isso, no entanto, não significa que as necessidades reais da escola sejam atendidas, uma vez que tais decisões são tomadas pelas instâncias superiores sob a perspectiva administrativa e não necessariamente pedagógica. Entendendo-se aqui a administração como sendo a “utilização racional de recursos para a realização de fins” (PARO, 2001, p. 123). Na escola a racionalização do trabalho se materializa, entre outras coisas, com a contratação do menor número possível de trabalhadores para realizarem as atividades necessárias ao desenvolvimento do processo educativo. Certamente a escola organizada sob esta perspectiva não atende aos interesses da população majoritária e reforça os privilégios de pequena parcela da população.

Como o fim último da produção capitalista é a expansão do capital, pela produção e apropriação da mais-valia, a utilização racional dos recursos, ao visar tal fim, concorre para atender não aos interesses da população de modo geral, mas aos interesses daquela parcela da população detentora dos meios de produção; não aos interesses do homem, pensado no sentido genérico e universal, mas ao de alguns homens historicamente determinados, pertencentes à classe dos que têm o privilégio de possuir em suas mãos o poder econômico (PARO, 2001, p. 54).

Outro aspecto relevante diz respeito à forma de contratação dos profissionais da educação. De acordo com o Artigo 37 da Constituição Federal

de 1988, que dispõe sobre a administração pública direta e indireta da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, os incisos II e IX estabelecem, respectivamente:

Inciso II – A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declaradas em lei de livre nomeação e exoneração.

Inciso IX – A lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (BRASIL, 1988, p. 41 - 42).

Assim, conclui-se que o professor e os demais profissionais que atuam na escola pública necessitam ser aprovados em concurso público e que, excepcionalmente poderá ocorrer contratação temporária. No entanto, essa não é a realidade no estado do Paraná que apresenta um número significativo de profissionais contratados por tempo determinado por meio de um processo denominado PSS (Processo Seletivo Simplificado). Dados publicados no site oficial da SEED<sup>6</sup> apontam que, em novembro de 2013, o número total de cargos na educação (professores e especialistas) era de 126.076, dos quais 28.891 eram ocupados por profissionais contratados temporariamente, o que corresponde a 22,91% do total de cargos sendo 31.308 dos cargos ocupados por profissionais com turno ou aulas extraordinárias<sup>7</sup>, correspondendo a 24,83% dos cargos na educação. A existência de um número tão elevado de profissionais temporários na rede pública estadual de educação demonstra uma precarização do trabalho, considerando que os mesmos não possuem estabilidade, podendo ser dispensados a qualquer momento impossibilitando a criação de vínculos com o local de trabalho. Tais trabalhadores, ainda, não têm os mesmos direitos dos profissionais concursados como, por exemplo, progressão na carreira, embora possam desempenhar o mesmo tipo de atividade no interior da escola.

Assim, pensar a educação na perspectiva que atenda aos interesses da classe trabalhadora, majoritária na sociedade capitalista, implica, entre outras

---

<sup>6</sup> Informação obtida no sítio oficial da SEED (acesso em: 26 nov. 2013), no endereço eletrônico:

<[http://www4.pr.gov.br/escolas/números/frame\\_geralprofcargos.jsp?mes=11&ano=2013#](http://www4.pr.gov.br/escolas/números/frame_geralprofcargos.jsp?mes=11&ano=2013#)>.

<sup>7</sup> Turno ou aula extraordinária corresponde à situação em que o profissional concursado por 20 horas semanais assume, temporariamente, mais um período de 20 horas ou um determinado número de aulas.

coisas, pensar nas condições de trabalho dos sujeitos que efetiva essa tarefa social no interior da escola.

Na sociedade capitalista a escola cumpre um papel dual. Ao mesmo tempo em que cria condições para a contestação e enfrentamento da realidade excludente típica desta sociedade, ela é reprodutora desta mesma sociedade na medida em que é organizada pelo Estado a partir da lógica do capital.

A escola [...] é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias que apontam para a luta e/ou acomodação dos sujeitos envolvidos na organização do processo de trabalho. O processo de acomodação contribui para a conservação e a reprodução da estrutura escolar sintonizada com os interesses da classe que, historicamente, tornou-se detentora do poder dominante. Enquanto isso, o processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias (MACHADO, 1989, p. 9).

Cada vez mais a sociedade aumenta as exigências sobre a escola e o professor, aumentando suas responsabilidades em relação aos educandos, à gestão do processo educacional e aos resultados do mesmo. Isso evidencia a complexidade do trabalho docente, diante da múltiplas tarefas que são atribuídas ao professor.

[...] o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

De acordo com Esteve (1999, p. 13), “a mesma sociedade que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las”. Para que o professor cumpra seu papel no processo de desenvolvimento de práticas emancipatórias, ele necessita de condições básicas de trabalho que nem sempre estão presentes.

Este capítulo buscou demonstrar que o trabalho do professor não se limita à sala de aula, suas relações com os alunos e com o processo de ensino-aprendizagem. Ele necessita formar-se continuamente, participar das instâncias colegiadas para tomadas de decisões relacionadas ao cotidiano escolar e ao mesmo tempo responder às demandas sociais e do próprio sistema educacional. Assim, as condições nas quais se dá o trabalho do

professor poderá interferir de forma positiva ou não nos resultados dos mesmos.

## **CAPÍTULO II - ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO PARANÁ**

A presente pesquisa tem como propósito investigar a condição de trabalho dos docentes em um curso de formação profissional. Para tanto, torna-se necessário compreender o desenvolvimento histórico dessa modalidade de ensino no Brasil. A partir dessa contextualização é possível compreender e identificar os fins políticos e econômicos que determinaram a organização do ensino profissional nas duas últimas décadas no país e, em especial, no estado do Paraná.

### **2.1 Breve Histórico do Ensino Profissional no Brasil: das Corporações de Ofício até a LDB 9394/96**

Desde o início da colonização do Brasil se estabeleceu um modelo econômico pautado na utilização do trabalho escravo, o que fez com que as atividades laborais fossem socialmente classificadas entre aquelas realizadas pelos escravos e aquelas realizadas pelos homens livres. Os trabalhos manuais ou que exigissem força física passam a ser considerados inferiores. Os religiosos jesuítas foram, aos poucos, acumulando grande riqueza, pois criaram várias missões, em torno das quais os indígenas eram organizados de forma a conciliar a religiosidade cristã e o trabalho. Foram assim, os primeiros a desenvolver uma educação para o trabalho, na medida em que ensinavam aos nativos técnicas de cultivo, de criação de gado e produção artesanal, bem como formas de realização de pequenos ofícios ligados às tarefas cotidianas das missões.

As Corporações de Ofícios se constituem na primeira iniciativa formal para o ensino de profissões no Brasil; eram organizações que reuniam trabalhadores que exerciam o mesmo ofício e que também transmitiam esses saberes aos aprendizes, exceto negros e mulatos. Segundo Souza (2008) há indícios que apontam que a primeira Corporação de Ofícios surgiu em Salvador, no ano de 1641 e até o final do século XVII essas organizações ganharam grande destaque também no Rio de Janeiro.

No apogeu do ciclo do ouro foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda que exigiam um ensino mais especializado e, então, destinavam-se aos filhos dos homens brancos. Na mesma época a Marinha cria Centros de Aprendizagens de Ofícios e recrutam quaisquer pessoas em condições de produzir.

Em 1785, um alvará da rainha portuguesa D. Maria I, proíbe qualquer tipo de manufatura no Brasil, o que foi revogado em 1808 com a chegada da corte portuguesa ao país e as Corporações de Ofícios foram extintas pela Constituição Imperial de 1824. O Colégio das Fábricas foi o primeiro estabelecimento de ensino público que tinha o objetivo de atender artistas e aprendizes, criado por D. João VI em 1809. Mas, considerando que o processo de industrialização ainda não havia se desenvolvido no Brasil e a organização econômica e social era eminentemente agrária e escravista, essa iniciativa não obteve muito êxito e esse ramo de estudos permaneceu permeado de preconceito, destinado aos humildes, pobres e desvalidos.

Durante o século XIX, foram criadas instituições privadas com o intuito de ensinar ao povo conhecimentos relacionados às artes e ofícios, comércio, lavoura e indústria.

Os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições não-estatais que, dentre várias outras que existiam no Brasil, tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial (SANTOS, 2000, p. 205).

Ao final do período imperial e com a proclamação da república em 1889, o Brasil ainda era um país de economia agrário-exportadora, embora já houvesse um número maior de fábricas e estabelecimentos de manufatura. De acordo com o documento *Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica*, publicado pelo MEC em 2009, em 1909 é assinado o Decreto nº 7.566 criando dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, e que são distribuídas geograficamente por diferentes regiões do país.

A crise econômica mundial do final da década de 1920 e a Revolução de 1930 contribuíram grandemente para as mudanças no rumo da economia brasileira. O modelo agro-exportador vai sendo substituído pelo modelo

industrial o que exigiu a adoção de estratégias para preparar mão-de-obra para essa nova realidade econômica.

[...] começando pela criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional técnico, ampliou espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil (SANTOS, 2000, p. 216).

Na década de 1940, segundo Saviani (2007), uma série de oito decretos-lei, conhecidos como Reforma Capanema, reorganizaram a estrutura educacional brasileira; cada um deles dispunha sobre um nível ou modalidade de ensino. O ensino médio ficou dividido em colegial e técnico-profissional numa concepção dualista uma vez que somente ao primeiro era dada a possibilidade de acesso a qualquer carreira de nível superior. Assim, evidenciou-se que o ensino profissional era destinado às camadas menos favorecidas da sociedade e destinava-se ao preparo da força de trabalho para o mercado.

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2007, p. 269).

Conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), o desenvolvimento industrial brasileiro que se inicia na década de 1930 e se intensifica na década seguinte faz surgir o operariado urbano e é para este público que se estrutura e se destina o ensino técnico profissional.

Dos decretos-lei que constituem a chamada Reforma Capanema, três deles destinaram-se a organizar o ensino técnico profissional: o decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, o decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943 e o decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 que organizaram os ensinos industrial, comercial e agrícola respectivamente.

No que se refere ao ensino industrial o decreto estabelecia responsabilidades ao empregador em relação à manutenção de cursos profissionais para os seus empregados.

Este é um aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Este fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente (ROMANELLI, 1999, p. 155).

Ainda segundo Romanelli (1999), o crescimento industrial exigia uma qualificação mínima do operariado, o que deveria ser feito de forma prática e rápida, diferentemente do que ocorria nos cursos técnicos profissionais. A fim de atender esta demanda o governo criou em 1942 um sistema de ensino paralelo ao oficial, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, que mais tarde passa a se denominar Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). A responsabilidade pela organização e manutenção do Senai ficou a cargo da Confederação Nacional das Indústrias. Nos mesmos moldes é criado em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), organizado e dirigido pela Confederação Nacional do Comércio. Cabe destacar que tais sistemas de ensino permanecem nos dias atuais e se constituem em uma grande rede de escolas profissionais no país.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, decreto-lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 fixou as normas de implantação desse ensino no país e centralizou as diretrizes do mesmo. Embora o curso já existisse desde a terceira década do século XIX, cada Estado era responsável por estabelecer as normas de seu funcionamento o que passou a ser feito pelo Governo Federal. As finalidades do Ensino Normal, estabelecidas no decreto-lei são:

- 1- Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
- 2- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- 3- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (ROMANELLI, 1999, p. 164).

Apesar de possuir um currículo pouco diversificado e especializado, o curso Normal foi, por muito tempo, o único formador de profissionais para atuarem no ensino primário e pré-primário, numa realidade marcada pela atuação de professores sem qualificação.

Com o fim da ditadura do Estado Novo (1937 – 1945), há uma reorganização política no país, ocorrem eleições num processo de

redemocratização. Uma nova constituição é promulgada em 1946 e esta estabelece a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d). Uma comissão de educadores elabora um projeto de lei que é apresentado para apreciação em 1948. De acordo com Saviani (2007), os anos que se seguiram foram marcados pela disputa entre os interesses da escola particular e os defensores da escola pública; entre os conservadores e os renovadores.

Em 1961, após treze anos de tramitação no congresso nacional, é aprovada a LDB – Lei 4.024/61, com caráter conservador e privatista e, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 29) com “sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais”. Em relação ao ensino profissional, a mesma estabelece no capítulo III, artigo 47: “O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial, b) agrícola, c) comercial.” Na mesma lei o capítulo IV dispõe sobre a organização e oferta do ensino normal, cuja finalidade é “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, Lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961).

No que se refere ao ensino de segundo grau, a LDB sofre alteração pela Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, que tornou técnico-profissional todo o currículo deste nível de ensino, pautado numa concepção tecnicista de educação.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2007, p.379).

Durante o período militar, o governo brasileiro assina uma série de convênios de assistência técnica e cooperação financeira entre o Ministério da Educação e a Agency of International Development (AID), que ficaram conhecidos como acordos MEC/USAID, e que tinham como propósito organizar o sistema educacional brasileiro a fim de atender aos interesses econômicos e políticos daquele momento.

O Banco Mundial teve importante papel no financiamento de projetos educacionais no Brasil a partir de 1970, tendo firmado vários acordos com o governo brasileiro neste sentido (FONSECA, 1998). O Banco que inicialmente atuava como uma agência de fomento ao desenvolvimento econômico, passa a se preocupar, a partir da década de 1960, com a pobreza extrema nos países do Terceiro Mundo e com as possíveis conseqüências disso para a economia dos países desenvolvidos. Passa então a atuar no setor social, entre os quais a educação. Embora seu foco principal fosse a educação primária, dois desses projetos eram destinados ao ensino técnico de segundo grau.

O primeiro projeto de investimento foi executado, no período de 1971 a 1978, para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. A intervenção do projeto, junto ao ensino agrícola, visava o desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o modelo escola-fazenda, sob a orientação metodológica do “aprender fazendo”. [...] A cooperação junto ao ensino industrial previa a criação de cursos de curta duração para engenheiros de operação no âmbito das Escolas Técnicas Federais (Fonseca, 1998. [...] O quarto projeto, executado entre 1983 a 1990, deu continuidade ao primeiro acordo, tendo em vista do seu objetivo de contribuir para a melhoria do ensino técnico em nível de 2º grau. Foram incluídas no projeto cerca de 37 escolas industriais e 49 escolas agrícolas, federais e estaduais (FONSECA, 1998, p.97).

Em 1982, a Lei 7.044/82 altera os dispositivos da Lei 5.692/71 no que se refere à obrigatoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau.

A década de 1980 iniciou-se com uma crise econômica e crescente insatisfação contra o regime militar, os trabalhadores e a população em geral se manifestavam contra o autoritarismo e pediam o fim da ditadura, conforme aponta Vicentino, Dorigo (1998). Uma reforma política se inicia e o bipartidarismo (MDB e Arena) dá lugar ao pluripartidarismo. Em 1982, sob o governo do general João Baptista Figueiredo, ocorrem eleições diretas para governadores e o legislativo. Tem início uma campanha nacional pelas “Diretas Já!”, um movimento que mobilizou a população e os meios de comunicação e que pretendia eleições diretas para todo o poder executivo e legislativo. De imediato a campanha não obteve o êxito esperado e as eleições do novo presidente do Brasil, em 1985, ocorrem de forma indireta, por meio de um Colégio Eleitoral que elegeu Tancredo Neves. Era o final do período militar e o retorno à democracia no país.

Para essa nova realidade que se apresentava fazia-se necessário repensar a constituição do país, torná-la adequada aos novos tempos, Assim em 05 de outubro de 1988 é promulgada a nova Constituição Federal. Esta estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

Art. 205. 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 (BRASIL, 1988, p. 136).

Diante desse novo momento político, a Constituição Federal de 1988 determinou a elaboração de uma nova LDB. Ainda em 1988, no mesmo ano da promulgação da Constituição Federal, o deputado Octávio Elísio (PSDB – MG) apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de lei para ser apreciado e votado. De acordo com Peroni (2003), foram criadas subcomissões que buscaram ouvir representantes da sociedade, em audiências públicas. Nesse momento cabe destacar a importante participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita nas discussões da nova lei. Evidenciaram-se, também, neste momento os interesses políticos bem como os interesses dos defensores do ensino público, privado e confessional.

As discussões sobre a lei de diretrizes e bases sofreram duas interrupções. A primeira em 1990, quando nas eleições grande parte dos deputados não se reelegeu e, a segunda em 1995, com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso que alterou a correlação de forças políticas no Congresso Nacional.

Enquanto um projeto de lei tramitava na Câmara dos Deputados, um outro projeto de lei foi apresentado no Senado pelo senador Darcy Ribeiro, evidenciando uma disputa de poder e de interesses. Após um período de discussões e negociações políticas o projeto do senador Darcy Ribeiro foi criticado e recebeu alterações tendo sido posteriormente aprovado e sancionado pelo presidente da república em 20 de dezembro de 1996, quando é promulgada a nova LDB Lei 9.394/96.

Apesar disso “o projeto aprovado pelo Senado foi considerado como uma interferência no processo democrático e foi visto como ilegítimo por amplos setores educacionais, que o contestaram” (PERONI, 2003, p. 86). Isto

se deve ao fato de que era muito distante do projeto apresentado na Câmara dos Deputados pelo deputado Octávio Elisio em 1988 e cujo texto foi amplamente discutido por diferentes segmentos sociais e alterado, atendendo aos anseios destes.

Na lei 9.394/96, o capítulo III é destinado à regulamentação da educação profissional. A organização desta modalidade de ensino será modificada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 e, novamente alterada pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que serão abordados posteriormente, ao longo deste capítulo.

## **2.2 As Políticas Educacionais e as Mudanças Ocorridas na Educação a Partir da Década de 1990**

A partir da década de 1970 se intensifica a crise estrutural do capitalismo provocando a necessidade de uma reestruturação na sua organização. Mézaros (2002) e Antunes (2004) ao analisarem a crise que atingiu o capitalismo nas últimas décadas do século XX, apontam que o sistema produtivo baseado nos princípios do taylorismo/fordismo já não atendia as necessidades constantes de elevação dos níveis de acumulação do capital obrigando a reorganização nas suas formas de produção como modo de garantir sua sobrevivência. Frigotto (2010, p. 74), ao analisar a natureza da crise do capitalismo e sua relação com a educação, sintetiza o modelo produtivo taylorista/fordista da seguinte forma:

- a) Uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinado sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho;
- b) Um determinado regime de acumulação, fundado numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em larga escala e consumo de massa num determinado nível de lucro;
- c) E, por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política de produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho.

A reorganização desse processo foi caracterizada pela adoção de princípios econômicos liberais que, entre outras coisas, representou a

desregulamentação dos mercados, a internacionalização dos sistemas financeiros e uma nova divisão internacional do trabalho, o que provocou mudanças significativas em toda a estrutura de poder do Estado, que passou a adotar modelos de gerenciamento empresarial.

Esta reorganização geral do capitalismo é, sem dúvida, um processo vasto e complexo, cujos desdobramentos não se pode antecipar nas suas formas precisas de realização. No entanto, é possível examinar as tendências que vem se delineando, especialmente a partir de dois processos simultâneos: a nova fase de internacionalização do capital, com a reorganização produtiva que a acompanha, e a remodelação das estruturas de poder do capitalismo (BRUNO, 2001, p. 2).

Os princípios liberais que passam a conduzir a economia e demais setores da sociedade não são novos, apenas apresentam uma nova roupagem e têm como propósito dar condições ao capitalismo de se reestruturar diante de uma crise. Segundo Silva (1997), o neoliberalismo se caracteriza, entre outras coisas, por pregar que o Estado intervenha e regule minimamente a economia, deixando agir livremente os mecanismos de mercados. A esse respeito, Hidalgo (2001, p. 169), destaca “uma redução do controle dos estados nacionais [...] e o aumento da autoridade de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial” na definição de políticas públicas, em especial nos países menos desenvolvidos ou em desenvolvimento. Nesta perspectiva são difundidas as idéias de flexibilização do trabalho e do trabalhador, privatização dos serviços públicos, modernização tecnológica, entre outras.

Na prática isso significou, entre outras coisas, a retirada parcial do Estado de alguns setores importantes da economia, por meio das privatizações, como forma de minimizar sua regulamentação em determinados setores e serviços públicos. A orientação básica nesse momento foi a redução de custos e o aumento da produtividade; houve a transferência de responsabilidade das atividades atendidas pelas instituições governamentais para o setor privado e para os próprios usuários desses serviços, inclusive com o incentivo ao voluntariado nos setores sociais. Em relação a essa questão, Hidalgo (2001, p. 169) afirma:

Desenvolvem-se as teses do *Estado Mínimo*, nas quais a satisfação das necessidades básicas – tais como saúde, educação, moradia e transporte – deve ser adquirida no mercado, não mais consideradas

essas necessidades, portanto, como direitos sociais fornecidos pelo Estado.

Também a esse respeito, Bruno (2001, p. 16), afirma:

Empreende-se, então, a transferência dos serviços prestados pelo Estado Nacional para o setor privado [...] É esta a lógica das privatizações. Sendo o setor privado, especialmente os grandes grupos econômicos transnacionais, muitíssimo mais poderosos economicamente do que os Estados, já não justifica manter esses setores estatizados. Ao mesmo tempo, aqueles serviços voltados para o atendimento das populações de baixa renda, na medida em que não se constituem campos de negócios lucrativos para o setor privado, são simplesmente transferidos para a responsabilidade da chamada comunidade, isto é, para os usuários, em geral as populações mais carentes.

Ainda de acordo com Bruno (2001, p. 3), os mais diferentes campos econômicos e de serviços foram atingidos por tais medidas, a educação e a saúde, em especial, foram os setores que mais sentiram as mudanças. Isso não significa, no entanto, que a educação deixa de ter importância e é relegada a um plano secundário. Pelo contrário, a educação é vista como um importante instrumento de preparação das populações para atender aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas, merecendo assim ser incentivada.

Sobre esta temática, Silva (1997, p. 12), afirma:

[...] a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

Nesta perspectiva, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, organizada e financiada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, buscou assegurar que os países participantes se comprometessem em proporcionar uma educação básica a todas as crianças, aos jovens e adultos considerando que as altas taxas de analfabetismo existentes e a baixa escolaridade de uma

numerosa população são elementos que contribuem para o atraso econômico dos países ao mesmo tempo em que colocam em risco a paz mundial, conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2004). Já há um certo tempo o Banco Mundial demonstrava preocupação com o avanço da miséria no mundo e suas possíveis conseqüências.

[...] O projeto de desenvolvimento do Banco Mundial, até os anos 60, mostra que o mesmo pautava-se pelas metas de crescimento econômico. A partir do final dessa década, o Banco modificará seu conceito de desenvolvimento, voltando-se para o problema que pode representar uma ameaça à economia dos países centrais ou desenvolvidos: o crescimento descontrolado da pobreza no Terceiro Mundo (FONSECA, 1998, p. 93).

Como resultado imediato da referida conferência, é elaborada a Carta de Jomtien que estabelece metas educacionais a serem cumpridas pelos governos participantes que se comprometem a impulsionar políticas educativas que atendam o que foi estabelecido como objetivo: assegurar a educação básica para todos, atendendo aos interesses ideológicos e políticos de um projeto educacional internacional. Segundo Shiroma (2004, p. 59) “[...] as estratégias sinalizavam o horizonte ideológico e político no interior do qual o consenso deveria ser operacionalizado”.

No ano de 1993, uma nova conferência é realizada em Nova Delhi, Índia, onde se ratificam as definições de Jomtien.

[...] além de reafirmarem as definições de Jomtien, os nove países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil, assumem o compromisso de redobrar seus esforços para cumprir com o objetivo de assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea (NOGUEIRA, 2001, p. 37).

Em decorrência disso, o Brasil publica em 1993 o *Plano Decenal de Educação para Todos*, um documento em que se compromete, entre outras coisas, com a universalização da Educação Básica e a erradicação do analfabetismo.

Paralelamente a esse processo, ainda no início da década de 1990 um documento da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), intitulado *Educación y Conocimiento: eje la transformación productiva com equidad (1992)*, aponta a urgência de amplas mudanças educacionais para

atender as novas necessidades do sistema produtivo, colocando mais uma vez a educação diretamente a serviço do capital.

Recomendava-se que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades para cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 63).

Nos anos seguintes outros documentos, resultantes de reuniões internacionais sobre educação nos anos de 1990, foram elaborados por diferentes organismos internacionais estabelecendo metas, estratégias de ação e de avaliação para o desenvolvimento educacional dos países propondo reformas nos seus sistemas, atendendo aos princípios anteriormente estabelecidos. Conforme aponta Borges (2009, p. 45), “em linhas gerais esses encontros foram definindo uma concepção do que seria educar para o século XXI”. Segundo este autor, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, mais conhecido como Relatório Jacques Dellors, publicado em 1996, ao estabelecer os quatro pilares da educação (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver junto), sintetiza as idéias do que seria a educação do século XXI na perspectiva dos organismos internacionais.

Ao abordar o papel do Banco Mundial na definição de políticas educacionais e financiamentos para esta área, Oliveira e Fonseca (2001, p. 41) afirmam que “O Banco empenha-se como definidor e difusor de políticas na área da educação”. Tais políticas, segundo as autoras, visam proporcionar uma educação básica que possibilite diminuir a pobreza da população, tornar os indivíduos aptos ao mercado de trabalho ao mesmo tempo em que permitem a elevação da capacidade produtiva.

A fim de atingir as metas estabelecidas nos acordos firmados pelo Brasil, em relação ao desenvolvimento da educação, várias medidas foram tomadas com o intuito de adequar as escolas às novas demandas, como: estabelecer uma proposta de gestão pautada nas teorias da ciência administrativa, elaboração de diretrizes educacionais voltadas para o desenvolvimento de

competências e habilidades, desenvolvimento de um sistema de avaliação em larga escala, entre outras. Tais medidas evidenciam claramente a subordinação do sistema educacional às necessidades e interesses do capitalismo.

No estado do Paraná, a implementação de medidas de adequação às novas políticas educacionais foram amplas, embora este trabalho aborde apenas alguns aspectos relacionados ao ensino médio profissional. Segundo Deitos (2000, p. 78 – 83), nesta modalidade de ensino, no que se refere ao trabalho docente, a adoção das políticas definidas pelo Banco Mundial previa, entre outras coisas, o estabelecimento de uma relação entre o número de alunos e o número de professores. Na prática isso significava a redução do número de professores e a conseqüente elevação do número de alunos por sala. Igualmente enfatizava o corte de pessoal, um gradativo processo de privatização no setor e a transferência à população da responsabilidade financeira das escolas, ações que diretamente afetavam as condições de trabalho dos professores.

### **2.3 O Ensino Médio Profissional no Paraná na Década de 1990**

No que diz respeito à educação, no âmbito federal, o início da década de 1990 é marcado pelos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, e a conseqüente elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, já citados anteriormente. Em 1994, quando Fernando Henrique Cardoso ganha sua primeira eleição presidencial, o Ministério da Educação define o ensino fundamental como prioridade educacional no país. Segundo Nogueira (2001, p. 37), nos anos seguintes iniciam-se as reformas do Ensino Médio e Profissional e do Ensino Superior ao mesmo tempo em que elaboram dispositivos legais que permitam vincular toda a Educação Básica.

Nessa perspectiva, o MEC definirá, coordenará, centralizará e avaliará sua prioridade única, mediante o tripé: um currículo mínimo – Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior-, um sistema de Avaliação de todos os níveis escolares a partir desses currículos mínimos – SAEB, ENEM e PROVÃO, e estabelecerá apenas para o Ensino Fundamental o financiamento descentralizado para as Escolas Públicas – FUNDEF –

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (NOGUEIRA, 2001, p. 37).

Tais ações indicam que as políticas educacionais de âmbito federal estão em consonância com as determinações dos organismos internacionais financiadores dos projetos e programas para essa área e, em consequência, atendendo diretamente aos interesses do sistema capitalista daquele momento.

No estado do Paraná, em meados da década de 1990, durante o governo de Jaime Lerner (1995 a 1998 e de 1999 a 2002), foram adotadas mudanças significativas nos rumos da educação seguindo a lógica neoliberal para as políticas sociais que introduzem mecanismos de mercado no setor educacional acompanhando a tendência que caracterizava aquele momento histórico e que foram sugeridas pelos organismos internacionais financiadores destas ações e programas.

No entanto, tais mudanças que se consolidam neste período, começaram a ser articuladas alguns anos antes, conforme aponta Sapelli:

Logo após a ditadura militar, o governo do Paraná empenhou esforços no sentido de se adequar ao processo de maior abertura para o capital estrangeiro. Isso se explicita tanto quando analisamos as questões econômicas, como quando analisamos as questões educacionais. Vamos perceber um processo de minimização do Estado para as questões sociais e reorganização institucional, numa perspectiva de crescente subordinação aos países desenvolvidos por meio dos organismos internacionais (SAPELLI, 2003, p. 30).

Em relação ao ensino profissional, ainda no ano de 1992, durante o governo de Roberto Requião (1991-1994) o estado do Paraná encaminhou à Comissão de Financiamento Externo da Secretaria de Planejamento e Orçamento do Governo Federal, uma carta consulta para solicitação de financiamento do Proem – Programa Expansão Melhoria e Inovação do Ensino Médio, cuja aprovação só ocorreu em 1997, durante o governo de Jaime Lerner.

Cabe aqui destacar que, no âmbito educacional os governos de Roberto Requião (1991-1994) e de Jaime Lerner, apresentavam princípios políticos diferentes, fato que é fundamental para se compreender que os objetivos educacionais almejados nas suas propostas para o sistema de ensino no estado do Paraná eram distintas. Conforme Silva (2001), no primeiro, para a elaboração da proposta educacional, a SEED contou com a consultoria de

Moacir Gadotti<sup>8</sup> e a mesma tinha como princípio norteador a *escola cidadã*<sup>9</sup>, explicitada no documento “Paraná: Construindo a escola Cidadã”. No segundo, a proposta pautava-se na *escola de excelência*<sup>10</sup>, que tinha como referencial teórico os princípios da Qualidade Total, o que se explicitou no Plano de Ação – 1995-1998, da SEED.

Ainda no governo Requião, as negociações iniciais para o Proem ocorrem concomitantemente às negociações de um outro projeto financiado pelo Banco Mundial, destinado a promover melhorias de estrutura física, institucional e pedagógica do ensino fundamental, o Programa de Qualidade no Ensino Público Fundamental – PQE, conforme explicita Deitos (2001).

De acordo com o Documento Síntese do Proem (1996), elaborado no governo Lerner, o Programa estava organizado em três subprogramas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional, e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional.

Segundo Sapelli (2003), o primeiro subprograma tinha como ênfase a capacitação dos professores, a reestruturação da infra-estrutura escolar, a otimização dos recursos humanos no interior da escola, micro planejamento e reestruturação curricular. O segundo subprograma pretendia elevar o ensino profissional paranaense ao nível pós-médio com a criação dos Centros de Educação Técnica Profissional, a fim de que esses atendessem às demandas do mercado. O terceiro subprograma previa o apoio à modernização e flexibilização da capacidade de planejar e avaliar as políticas e programas de educação pela SEED. Cada um dos subprogramas citados apresentava um planejamento e um conjunto de componentes que norteariam o seu desenvolvimento. Deitos (2000, p. 44), ao analisar as propostas educacionais do PROEM, afirma: “podemos inferir que o Programa pretende ser uma contribuição no movimento de implantação das políticas neoliberais em curso no âmbito nacional”.

---

<sup>8</sup> Graduado em Pedagogia (1967) e Filosofia (1971) e mestre em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973). Fez doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra (1977). É doutor honoris causa pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo e Diretor Geral do Instituto Paulo Freire. Tem um grande número de obras publicadas.

<sup>9</sup> A respeito, ler “**Escola Cidadã**” GADOTTI, Moacir. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>10</sup> A respeito, ler PARANÁ. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1995-1998)**. Curitiba, 1995.

Ao mesmo tempo o governo de estado criou a Paranatec – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná, uma empresa civil que recebia recursos públicos para gerenciar o ensino profissional no estado, de forma integrada com o setor empresarial, podendo apresentar currículos flexíveis a fim de atender as demandas imediatas do mercado de trabalho e que tinha a possibilidade de cobrar taxas e mensalidades dos alunos que freqüentavam os cursos ofertados.

Outra medida do governo naquele momento foi a criação, pela Lei Estadual 11.970/97, da Paranaeducação (Agência de Administração dos Professores e Funcionários da Educação no Paraná). Segundo o Estatuto do Serviço Social Autônomo – Paranaeducação, esta se constituía em uma entidade de pessoa jurídica de direito privado e sem fins lucrativos com a finalidade de auxiliar a SEED na administração da educação do Estado. Isso significa que a contratação dos profissionais da educação passou a ser realizada por esta empresa, ou seja, eles prestavam serviços ao Estado mas não eram funcionários diretos deste.

Foi criada, ainda, a Universidade do Professor em 1995, que funcionava no Centro de Capacitação em Faxinal do Céu, no município de Pinhão, região centro-sul do estado, e cuja administração ficava sob responsabilidade de uma empresa terceirizada. Segundo Sapelli (2003), as atividades de capacitação destinadas aos profissionais da educação e ofertados em Faxinal do Céu, eram organizados em três enfoques:

- 1- Pedagógico: atividades direcionadas para a instrumentalização da escola no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, cumprindo os objetivos da LDB e de acordo com os PCN's;
- 2- Gerencial: atividades voltadas para a socialização dos instrumentos modernos de gestão e recursos humanos, materiais e financeiros, por meio de processos e procedimentos, em conformidade com as legislações aplicáveis;
- 3- Mobilização e comunicação: atividades voltadas para o desenvolvimento da competência da escola como responsável pela articulação com a comunidade, sempre no sentido de investir no sucesso do aluno (SAPELLI, 2003, p. 134).

Essa nova organização da educação paranaense a descentralização das ações em diferentes agencias de cooperação se constituiu num caminho para o processo de privatização ao mesmo tempo em que mantém o controle por parte do Estado.

Em 1996, “colocando-se, inclusive, como antecipador de reformas empreendidas pelo governo federal, particularmente no âmbito de ensino médio e profissional” (DEITOS, 2001, p. 44), já sob o governo de Jaime Lerner, as escolas que ofertavam ensino médio profissional foram convidadas a aderir ao programa com a assinatura do Termo de Adesão ao Proem. A maioria delas assinou a proposta deixando de ofertar matrículas para os primeiros anos dos cursos profissionalizantes a partir do ano seguinte.

Em outubro de 1996 o secretário de educação, Ramiro Wahrhaftig, por meio da Resolução 4056/96, determinou a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes no estado do Paraná. As escolas que não aderiram ao programa foram pressionadas a fazê-lo e manifestaram-se juntamente com outros segmentos sociais. Em função disso, o secretário de educação assinou a Resolução 4394/96 em novembro daquele ano, autorizando as escolas a continuar ofertando o ensino profissional, mas a grande maioria já havia feito a adesão voluntária ao programa.

Durante 1996, houve muita pressão para que as Escolas fizessem a adesão ao Programa, mas isso teria que ser voluntário já que não havia ainda a força da Lei e, com a cooptação das mesmas, o processo se consolidaria sem grandes pressões. Assinar o termo de adesão também significava ratificar a gestão democrática, assim proclamada, que não se consolidara como tal mas que mascarava o verdadeiro processo de controle e de decisões unilaterais que ocorreram no referido governo (SAPELLI, 2003, p. 83).

Ao analisar a política educacional paranaense na segunda metade da década de 1990 e sua adequação às exigências políticas e econômicas daquele momento, Deitos (2001, p. 248) afirma que o Proem “como um Programa Educacional, se constitui efetivamente um conjunto de políticas educacionais para o ensino médio e profissional, em suas relações com o processo de produção e a acumulação capitalista”.

Em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso é assinado o Decreto 2.208/97 regulamentando a educação profissional e sua relação com o ensino médio, o que já tinha sido antecipado no estado do Paraná. A partir deste decreto fica oficializada a separação entre a formação geral e a formação técnica, na medida em que prevê a qualificação profissional independentemente do nível de escolaridade e, ainda, que esta pode ocorrer

tanto no ensino regular, em instituições específicas ou no local de trabalho (DECRETO 2.208/97, art. 1º e 2º).

Em relação à organização do ensino profissional, o art. 3º do referido decreto estabelece três níveis:

- I- Básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II- Técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio [...];
- III- Tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

A oferta do ensino profissional passa a ser feita numa perspectiva utilitarista, aligeirada, voltado para a empregabilidade de acordo com as demandas do mercado, muito diferente da concepção de “escola unitária, que visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual” (RAMOS, 2008), e permite tanto o domínio das técnicas quanto dos fundamentos teóricos. Predomina a idéia de formação polivalente que, segundo Garcia (2009, p. 35), é o “entendimento de que os trabalhadores flexíveis podem e devem ter a capacidade de atuação em diversos postos de trabalho”. Essa idéia do trabalhador com formação multifuncional é, na verdade, uma forma de precarização do trabalho já que um único trabalhador pode desempenhar várias tarefas.

Conforme explicitado no *Documento Base – Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio*, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológico, do MEC (BRASIL, 2007, p. 19), a partir do Decreto 2208/97, o Ensino Médio passa a ter caráter propedêutico e os cursos técnicos são oferecidos de duas formas:

Uma delas é Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica.

Ainda em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, é criado o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), foi uma iniciativa do MEC em parceria com o MTb (Ministério do Trabalho). O programa foi realizado com verbas do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento),

do MEC e do Fundo de Amparo do Trabalhador, num total de 500 milhões de dólares. O objetivo era a implantação da reforma da educação profissional no país, o que envolvia tanto os aspectos pedagógicos e técnicos quanto a adequação e flexibilização dos currículos para o atendimento das demandas do mercado.

Naquele momento, a organização do ensino profissional no estado do Paraná estava em consonância com os propósitos do MEC e dos organismos internacionais, ou seja, a lógica do mercado.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), no âmbito nacional, no entanto, o decreto 2208/97 que oficializava o dualismo na educação de nível médio com a separação da educação geral e profissional atendendo aos interesses do sistema produtivo, também foi motivo de questionamento por parte da sociedade, em especial daquela comprometida com a classe trabalhadora. No final do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, durante o período de transição para o governo Lula e no início deste, intensificaram-se as discussões a respeito da revogação deste decreto. Estas foram marcadas por disputas teóricas e políticas<sup>11</sup>.

Em 2004, já no governo do presidente Lula, o decreto 2.208/97 foi revogado após discussões e debates realizados com representantes do governo e diversas entidades da sociedade civil, o que culminou com a aprovação do Decreto 5.154/04, que retoma a oferta da formação profissional integrada à formação geral. Conforme Frigotto, Ciavata e Ramos (2012, p. 22):

Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento de tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154/04, de 23 de julho de 2004.

No estado do Paraná esse processo ocorreu antes do decreto 5.154/04, pois, em 2003, no início da gestão do governador Roberto Requião (2003-2006 e 2007- 2010) a SEED criou o Departamento de Educação Profissional e iniciou um processo de discussões e reformulação das políticas educacionais,

---

<sup>11</sup> A esse respeito ler: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

incluindo o ensino médio profissional que passou a ser pensado novamente numa perspectiva integrada.

A respeito da concepção do ensino médio integrado, Ramos (2008) aponta três sentidos da integração: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre a educação profissional e educação básica e, a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Em relação ao sentido omnilateral (RAMOS, 2008), afirma:

A integração [...] possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo. E a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Em relação à indissociabilidade entre a educação profissional e educação básica, a autora afirma:

Coerentemente com o primeiro sentido da integração, a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes (RAMOS, 2008).

O terceiro sentido da integração apontado pela autora pressupõe uma compreensão global dos conhecimentos e da realidade, sem hierarquizar esses conhecimentos.

Ainda sobre a concepção de ensino médio integrado à educação profissional, a autora considera:

[...] ser possível construir uma proposta de integração de conhecimentos gerais e específicos no ensino médio, que contemple a formação básica e a profissional de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida (RAMOS, 2008).

Embora realizar uma educação na perspectiva do ensino médio integrado à educação profissional não supere as contradições próprias do sistema capitalista em relação à formação do trabalhador e a exploração do

seu trabalho, a compreensão crítica do mundo contribui para possíveis transformações.

#### **2.4 A Especificidade do Curso de Magistério no Estado do Paraná**

Embora o governo do estado do Paraná, por meio da SEED, tenha determinado, em outubro de 1996, a cessação de oferta de matrícula para os cursos profissionais a partir do ano de 1997, isso não se efetivou em toda a rede pública estadual de educação em função da resistência de algumas escolas. Cabe destacar que tal fato se deu antes da aprovação e promulgação da Lei 9394/96 que ocorreu em 20 de dezembro de 1996; o Paraná se adiantava em relação à legislação federal neste sentido.

No que se refere ao curso de Magistério (denominação do curso de formação de docentes naquela época), quatorze escolas de diferentes regiões do estado resistiram às pressões da SEED por ocasião da implantação do Proem e permaneceram ofertando matrículas no ano de 1997 e nos anos seguintes; as escolas que não aderiram ao PROEM não receberam verbas do programa e tiveram dificuldades para manter seus cursos funcionando, ampliando a precarização das condições de trabalho dos docentes e demais profissionais da educação que atuam na escola.

Nas escolas que ofertavam cursos profissionalizantes e que aderiram ao PROEM, os professores das disciplinas específicas foram remanejados para outros setores da escola ou até para outros órgãos públicos, em funções que, algumas vezes, não tinham nenhuma relação com a educação. Aqueles que tinham contrato de trabalho por tempo indeterminado, regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), foram, em sua maioria, dispensados.

Essa resistência teve a participação ativa dos professores, alunos, direção das escolas, da APP-Sindicato e a comunidade em geral que entendiam ser de responsabilidade do Estado a oferta do ensino profissional na perspectiva em que vinha ocorrendo, associando a integração da formação profissional com a formação humana. De acordo com a *Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal* elaborada pelo Departamento de Educação Profissional da SEED (2004, p. 26):

Os professores coordenadores dos cursos de Magistério tiveram um papel de destaque nessa luta, porque enfrentaram um aparato discursivo e persuasivo muito forte de defesa das reformas como mudanças boas e modernas. Além disso as escolas sofreram ameaças de não serem mais financiadas ou modernizadas com o dinheiro que viria do BID para o PROEM.

De acordo com a matriz curricular do Curso de Magistério implantada em 1994 (ANEXO A) em uma das escolas pesquisadas e, em vigor no período de proposição do Proem, o mesmo organizava-se da seguinte forma: a carga horária das disciplinas do Núcleo Comum era correspondente a 1836 horas/aula; a parte diversificada tinha carga horária de 1584 horas/aula; 180 horas/aula de Estudos Complementares e 504 horas/aula de Estágio Supervisionado, totalizando 4104 horas/aula, distribuídas em quatro anos, cada um com 180 dias letivos, atendendo a legislação da época. É possível que houvesse na época, algumas pequenas diferenças entre as matrizes curriculares das escolas que ofertavam o curso de magistério, porém isso não foi possível constatar nesta pesquisa.

Nas escolas que continuaram a ofertar o ensino profissional, num total de quatorze em todo o estado, o curso de magistério teve sua matriz curricular alterada pela SEED no ano de 2001 a fim de adequar-se à nova lei de diretrizes e bases e às novas políticas adotadas pelo Estado do Paraná. Conforme demonstra a matriz curricular (ANEXO B), a carga horária total do curso foi reduzida para 3.840 horas/aulas, distribuídas ao longo de quatro anos de 200 dias letivos cada. As disciplinas da Base Nacional Comum ficaram concentradas nos três primeiros anos do curso, permitindo aí sua terminalidade, atendendo a lógica da reforma do Ensino Médio. Ou seja, o aluno ao concluir o terceiro ano poderia optar por fazer ou não o quarto ano e este poderia, ainda, ser realizado concomitantemente ao ensino superior, atendendo a lógica da reforma implantada com o Decreto 2208/97. Houve a concentração das disciplinas específicas de formação profissional e o estágio supervisionado (denominado Docência), no quarto ano do curso evidenciando claramente a separação entre a formação geral e a profissional.

No início da gestão do governador Roberto Requião (2003-2006; 2007-2010), a secretaria de educação retoma a discussão do ensino profissional e novas políticas são definidas para o setor.

[...] no início da gestão 2003/2006, o governo do Estado do Paraná definiu pela política da expansão da Educação Profissional, assumindo a concepção de que a Educação Profissional deveria ser entendida como a formação do cidadão/ aluno/ trabalhador que precisava ter cesso aos saberes técnicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada, em contraposição à perspectiva de formação como adaptação às demandas do mercado, do capital e dos padrões de empregabilidade (GARCIA, 2009, p. 68).

Para tanto, a SEED convocou professores representantes das escolas que continuaram a ofertar o curso de magistério, professores de diversas universidades e técnicos da própria secretaria para discutir uma nova proposta para o magistério, que agora passa a se chamar “curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio”. Após vários seminários e amplas discussões uma nova proposta, ainda experimental, passou a vigorar em 2004.

A Proposta de Reformulação Curricular do Curso Normal em nível médio, elaborada em 2003, representa o primeiro passo no resgate do espaço público de profissionalização e formação em nível médio de forma integrada (SILVA, 2008, p.13).

Para essa nova proposta do curso de formação de docentes foi elaborada uma nova matriz curricular (ANEXO C), com 4800 horas/aulas distribuídas em quatro anos de 200 dias letivos cada. A Base Nacional Comum com 2.480 horas/aulas foi distribuída de forma equilibrada ao longo do curso; as disciplinas de fundamentos da educação e gestão escolar concentradas nos três primeiros anos e as metodologias nos anos finais, totalizando 1.520 horas/aula. A Prática de Formação, na forma de Estágio Supervisionado que totaliza 800 horas/aulas, foi distribuído igualmente ao longo do curso, o que permite ao aluno um contato com os espaços de atuação profissional desde o início do curso, numa relação teoria-prática.

Essa primeira proposta sofreu alguns ajustes e uma versão definitiva foi publicada em 2006 tendo o currículo pautado nos seguintes princípios:

- 1- O trabalho como princípio educativo – Implica em compreender a natureza da relação que os homens estabelecem com o meio natural e social, bem como as relações sociais em suas tessituras institucionais, as quais desenham o que chamamos de sociedade [...] o currículo não deve ser dicotômico, pois o “fazer e saber sobre o fazer” deverão ser elementos integrados ao processo de formação dos alunos.
- 2- A práxis como princípio curricular – compreendida a atividade humana, numa dimensão não-alienada, portanto, consciente (com ciência) da natureza do processo que fundamenta o conhecimento sobre os

fenômenos sociais e naturais, a práxis é a teoria e a prática ao mesmo tempo. [...] Toda e qualquer disciplina/ ciência que esta sendo ensinada é ao mesmo tempo teoria e prática.

- 3- O direito da criança à escola de qualidade social – privilegiar no currículo de formação de professores o conceito de cuidar, de educar, de criança e de aprendizagem é uma necessidade fundamental, enquanto categorias que devem integrar o trabalho dos professores, reconhecendo que o conhecimento não espelha a realidade mas é resultado a ser desenvolvido no saber fazer, próprio dos professores de crianças, o qual inclui não apenas criação mas, sobretudo, significação e ressignificação dos sentidos da existência humana e social (PARANÁ, 2006, p. 28).

Pautado nesta nova proposta, partir de 2004, a SEED ampliou o número de escolas que passaram a oferecer o curso de formação de docentes – integrado e autorizou, também, a oferta do curso de formação de docentes com aproveitamento de estudos, destinados aos egressos do ensino médio.

Neste capítulo buscou-se demonstrar as mudanças ocorridas no ensino profissional no Brasil ao longo dos tempos, em especial a partir da década de 1990, quando a educação passou a ter suas diretrizes influenciadas pelos organismos internacionais que financiavam o setor educacional, em consonância com os interesses imediatos do mercado e que teve como resultado uma crescente precarização do processo educativo, principalmente o destinado à classe trabalhadora, bem como das condições de trabalho dos profissionais da educação. Tais fatos não ocorreram de forma isolada em uma ou outra escola, mas se constituíram em um conjunto de processos articulados.

Na medida em que afirmamos que o processo de precarização da escola pública resulta de diretrizes definidas de fora para dentro e executadas a partir da reorganização da gestão do sistema escolar, não isentamos governantes nem grupos dominantes da sociedade nacional e nem profissionais da Educação de responsabilidades. Para que tais diretrizes fossem cumpridas, foi necessária a cumplicidade de agentes internos tanto a nível nacional, como estadual, municipal e escolar. Tal cumplicidade nem sempre se constituiu voluntariamente. Por vezes, foi construída e incentivada. Tanto o modelo de gestão adotado, quanto o processo de cooptação dos profissionais contribuíram para construir tal cumplicidade, consciente ou não (SAPELLI, 2003, p. 183).

O que se pretende, na sequência deste trabalho é identificar as condições de trabalho dos docentes e, para tanto, os dados da pesquisa de campo realizado ao longo deste trabalho serão apresentados e analisados.

### **CAPÍTULO 3 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ**

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada em quatro escolas que ofertam o curso de formação de docentes em nível médio, na região oeste do Paraná. Conforme explicitado no início deste trabalho, os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário de trinta e duas questões a um grupo de noventa professores. As informações obtidas serão analisadas à luz da literatura pertinente e comparadas com outros estudos realizados no Brasil: Codo (1999), Retrato da Escola I (CNTE, 1999), Retrato da Escola II (LPT/UnB, 2000), Retrato da Escola III (CNTE, 2003) e GESTRADO/Fae/UFMG (2010), que investigaram, em diferentes estados brasileiros, as relações entre diversos fatores como infraestrutura, gestão, violência, salários, entre outros, e o adoecimento dos docentes, apontando também a precarização das condições de trabalho docente.

A pesquisa “Educação: carinho e trabalho”, coordenada por Codo (1999), foi produzida em parceria entre o CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e o LPT/UnB – Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade Nacional de Brasília e, buscando compreender as relações entre condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em Educação do Brasil (no caso: professores, funcionários e especialistas em educação da rede pública estadual), abrangeu “[...] 52.000 sujeitos investigados em 1.440 escolas, da rede pública, espalhadas em todos os Estados do Brasil” (*Id. Ibid.*, p. 09).

A pesquisa Retrato da Escola I foi desenvolvida pela CNTE (1999), abrangendo escolas públicas estaduais e municipais da zona rural e urbana e de todas as etapas da educação básica de 17 estados brasileiros<sup>12</sup>. Além de consultas a arquivos das escolas e entrevistas com os trabalhadores da educação, também se entrevistaram os pais e mães dos alunos. A pesquisa Retrato da Escola II, nova parceria entre o CNTE e o LPT/UnB, veio ao público em 2000, trazendo dados coletados pelo CNTE por meio dos seus sindicatos

---

<sup>12</sup> Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

filiados referentes à quarta e oitava séries do ensino fundamental e à terceira série do ensino médio das escolas da rede pública municipal e estadual, bem como particulares, das zonas rural e urbana, incluindo capitais e o interior de todos os estados, com exceção do Distrito Federal. As escolas foram selecionadas por sorteio entre as mais representativas do perfil demográfico da região, compondo 2.351 unidades, com quase 200 mil alunos e 19.339 professores (LPT/UnB, 2000). Já a pesquisa Retrato da Escola III, foi desenvolvida pela CNTE junto ao DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) e apresentada em 2003. Entrevistaram-se 4.656 pessoas em dez estados<sup>13</sup>, em todos os níveis e redes de ensino (CNTE, 2003, p. 02).

Por fim, a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Sinopse do Survey Nacional”, realizada em 2010 pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/FAE/UFMG), em conjunto com outros sete grupos de pesquisa<sup>14</sup>, entrevistou professores das escolas urbanas municipais, estaduais ou conveniadas, da educação básica (no caso, ensino infantil do nível fundamental e ensino médio), em sete estados brasileiros<sup>15</sup> (GESTRADO/FAE/UFMG, 2010, p. 10).

A compilação dos dados que coletamos na amostra de escolas que pesquisamos na região oeste do Paraná e sua comparabilidade com os estudos acima serão apresentados a seguir, estruturados da seguinte forma: dados gerais dos entrevistados, estrutura das escolas, organização e processos de trabalho, dimensões da subjetividade no trabalho, e por fim uma seção relacionada ao tempo livre, trabalho e saúde.

---

<sup>13</sup> Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul.

<sup>14</sup> Respectivamente: GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFMG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC.

<sup>15</sup> Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais. Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina.

### 3.1 Dados Gerais dos Entrevistados

**Tabela 1** – Idade dos professores que atuam no curso de formação de docentes na região oeste do Paraná – 2012

	Entrevistados(n)	Percentual (%)
20 a 29 anos	13	14,4
30 a 39 anos	25	27,8
40 a 49 anos	31	34,5
50 a 59 anos	13	14,4
60 anos ou mais	2	2,2
Prefere não responder	6	6,7
Total de professores	90	100
Média de idade	39,8	-

Fonte: Elaboração própria

A TABELA 1 indica que 27,7% dos professores pesquisados estão na faixa etária entre 30 e 39 anos e, 34,4% estão entre 40 e 49 anos. A média de idade dos mesmos foi de 39,8 anos. Os dados obtidos na pesquisa se aproximam muito dos obtidos pela pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) que indica, nos sete estados pesquisados, uma média de idade de 40,6 anos. De acordo com a pesquisa Retratos da Escola III (CNTE, 2003, p. 4) o baixo percentual de professores nas faixas etárias entre 18 e 24 anos “[...] demonstra a progressiva diminuição do ingresso de profissionais” na carreira docente, o que pode, nos próximos anos, representar um colapso na educação.

No sentido de prevenir o possível problema e incentivar o ingresso de acadêmicos nos cursos de licenciaturas e atendendo à Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica, o MEC criou em 2006 o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que visa ampliar a qualidade das ações destinadas à formação de professores para a educação básica nas instituições federais e estaduais de educação superior. De acordo com informações disponíveis no site oficial do MEC, o Prodocência prevê a análise de projetos encaminhados pelas instituições de ensino superior e seu financiamento pode ser total ou parcial, e tem como objetivos: contribuir para a elevação da qualidade e modernização da educação superior, dinamizar os cursos de licenciatura, propiciar formação acadêmica, científica e técnica

dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica<sup>16</sup>.

Assim mesmo os indicadores nos permitem questionar por quais motivos os jovens preferem outras profissões ou, o que tem tornado a docência uma profissão pouco atrativa. Várias hipóteses podem ser levantadas, desde a baixa remuneração em relação a outras profissões com o mesmo nível de formação até as condições de trabalho dos profissionais da educação. O fato é que o magistério parece não estar entre as preferências dos acadêmicos.

**Tabela 2** – Professores que atuam no curso de formação de docentes na região oeste do Paraná, por sexo, estado civil e filhos – 2012

	Entrevistados(n)	Percentual (%)
<b>Sexo</b>		
Masculino	18	20
Feminino	71	78,9
Prefere não responder	1	1,1
Total	90	100
<b>Estado Civil</b>		
Solteiro	22	24,5
União estável	7	7,8
Casado	48	53,3
Separado	4	4,4
Divorciado	6	6,7
Viúvo	2	2,2
Prefere não responder	1	1,1
Total	90	100
<b>Tem Filhos?</b>		
Sim	63	70
Não	26	28,9
Prefere não responder	1	1,1
Total	90	100

Fonte: Elaboração própria

A TABELA 02 nos permite identificar que 78,9% dos docentes desta pesquisa são do sexo feminino; 53,3% são casados e 7,7% vivem em união estável; 70% deles tem filhos. Tais índices estão muito próximos dos divulgados na pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) que indica: 50%

<sup>16</sup> Informação disponível em:

<portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=12244:prodocencia-apresentação &catid=237:prodocencia-programa-de-consolidacao-das-licenciaturas>. Acesso em: 10 jan. 2014.

dos professores eram casados, 5% dos entrevistados viviam com companheiro; 67% tinham filhos e 82% eram do sexo feminino.

Em relação ao sexo dos docentes a pesquisa Retratos da Escola III, realizada pela CNTE e pelo Dieese (CNTE, 2003, p. 4) abrangendo dez estados brasileiros, mostrou que 83% dos professores são do sexo feminino. A partir desses índices observa-se na docência da educação básica a predominância de professoras em relação aos professores.

A predominância feminina no magistério é um fato que tem raízes históricas. Desde o início do processo educacional no Brasil até meados do século XVIII a docência era monopólio dos padres jesuítas. Com a expulsão destes, a implantação do ensino público oficial faz surgir os primeiros professores leigos. Segundo Costa (1995, p. 137), foi somente no século XIX que a docência passou a ser vista como uma possibilidade de trabalho para as mulheres que, em geral só tinham acesso à escolarização elementar e pouco participavam da vida pública, destinada aos homens.

As mulheres são chamadas para a vida pública, porém estas têm como papel fundamental exercer uma função extremamente vinculada à vida privada, uma vez que estas exercem o magistério atribuindo a ele características femininas, bem como uma extensão do amor, cuidado e zelo materno (SÁ; ROSA, 2014).

Aos poucos o magistério foi sendo povoado pela figura feminina e a profissão foi se caracterizando como tal. No entanto os cargos hierarquicamente mais elevados não eram ocupados por mulheres:

[...] as mulheres não aderiram ao magistério apenas por uma construção social que vincula intrinsecamente o educar e a vocação materna e doméstica, mas porque a construção do feminino implica, também, docilidade e ausência de competitividade [...] e estas características são convenientes a uma ocupação controlada pelo Estado (COSTA, 1995, p. 139).

A profissionalização do magistério se deu sob a influência do Estado que controla a escola pública e, foi nas últimas décadas, que os professores se organizaram como uma categoria profissional, que é predominantemente feminina em todo o país, em especial na educação infantil e no ensino fundamental onde a figura masculina é, ainda, pouco freqüente. Nos níveis médio e superior já se observa uma maior presença de professores, se comparado aos demais níveis de ensino.

**Tabela 3** – Grau de escolaridade dos professores do curso de formação de docentes na região oeste do Paraná – 2012

	Total da Pesquisa		Foz do Iguaçu		Santa Helena		Assis Chateaubriand		Três Barras	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Graduação incompleta	2	2,2	1	3,7	0	0	0	0	1	5,5
Graduação Completa	7	7,8	1	3,7	3	13,1	3	13,6	0	0
Especialização Incompleta	2	2,2	0	0	2	8,7	0	0	0	0
Especialização Completa	74	82,3	24	88,9	14	60,9	19	86,4	17	94,5
Mestrado Incompleto	2	2,2	1	3,7	1	4,3	0	0	0	0
Mestrado Completo	2	2,2	0	0	2	8,7	0	0	0	0
Doutorado Incompleto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Doutorado Completo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	1	1,1	0	0	1	4,3	0	0	0	0
Total	90	100	27	100	23	100	22	100	18	100

Fonte: Elaboração própria

Em relação à formação, na análise dos dados da TABELA 3, percebe-se que a grande maioria dos professores (82,3%) possui especialização e, ainda um percentual de 2,2% encontra-se cursando pós-graduação acadêmica (*stricto sensu*). Isso representa um percentual bem acima do apresentado na pesquisa realizada pelo GESTRADO/FAE/UFMG (2010), cujo resultado foi de 52% dos docentes com nível de especialização. Destaca-se, ainda, que os percentuais obtidos neste trabalho são elevados em todos os municípios participantes da pesquisa. Considerando-se que em três deles não há universidades ou faculdades, o fato nos faz supor que os professores se deslocam para outros municípios em busca de especialização e qualificação profissional.

Observa-se, no entanto, que ainda há professores atuando no ensino médio sem terem concluído a graduação (2,2%), portanto, ainda não estão aptos para o exercício da docência. Considerando que a Lei 9.394/96 estabelece a obrigatoriedade da formação em licenciatura para o exercício da docência no nível médio, o que é ratificado no Plano de Carreira dos Professores da rede pública estadual do Paraná (Lei 103/2004 de 15 de março de 2004), tais profissionais certamente são contratados temporariamente para suprir a falta de professores em determinadas áreas, para substituir professores em licença ou afastamento de saúde. Ao analisar as condições de trabalho de professores da rede pública do Estado de São Paulo em situação semelhante, Souza (2013, p. 219) destaca a precarização deste trabalho e afirma: “esses trabalhadores, que em geral têm menos direitos que os demais trabalhadores, vivenciam a insegurança, a instabilidade [...]”. O relatório da pesquisa Retrato da Escola III (CNTE, 2003, p. 5), a respeito da qualificação profissional e interesse pela carreira docente, destaca:

À médio prazo, dez anos, aproximadamente, o país começará a sofrer com a escassez de docentes, fato que já é visível em várias redes estaduais, especialmente nas áreas técnicas (matemática, química e física), cuja formação encontra em outras atividades da iniciativa privada remuneração superior à oferecida pelo poder público.

Outro aspecto que merece atenção é a pequena quantidade de profissionais com mestrado ou cursando mestrado (apenas 4,4%) e a ausência de professores com doutorado. Tal fato pode ser justificado pelo não reconhecimento deste nível de qualificação pela SEED para elevação de nível no Plano de Carreira, de forma que o professor, para atingir o Nível III da carreira necessita a certificação obtida no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, mesmo que tenha concluído o curso de mestrado. Em relação ao doutorado, não há, no Plano de Carreira da educação básica do estado do Paraná, um nível de carreira que contemple essa qualificação. Assim, os profissionais que atingem esses níveis de qualificação (mestrado e doutorado) em geral, estão atuando no ensino superior.

**Tabela 4** – Situação dos professores do curso de formação de docentes na região Oeste do Paraná em relação à filiação ao sindicato da categoria – 2012

	Total da pesquisa		Foz do Iguaçu		Santa Helena		Assis Chateaubriand		Três Barras	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Não filiado	31	34,5	10	37,0	10	43,6	7	31,9	4	22,2
Sim e participo ativamente das ações e tomadas de decisões	16	17,8	5	18,5	2	8,7	8	36,3	1	5,5
Sim e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões	29	32,2	7	26,0	4	17,3	5	22,7	13	72,3
Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões	13	14,4	5	18,5	6	26,1	2	9,1	0	0
Prefere não responder	1	1,1	0	0	1	4,3	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria

Os dados relacionados à filiação sindical demonstram que apenas 17,8% dos professores participam efetivamente de ações e tomadas de decisões junto ao sindicato da categoria; o percentual de profissionais não filiados e os filiados, mas que não são atuantes, se somados, correspondem a 48,9%.

Comparando os índices de participação efetiva nas ações e tomadas de decisões no sindicato observa-se que, nos municípios onde há núcleos sindicais<sup>17</sup> a participação dos professores é maior, como no caso de Foz do Iguaçu (18,5%) e Assis Chateaubriand (36,3%) em relação aos outros municípios pesquisados, o que nos permite levantar a hipótese de que a distância do núcleo sindical dificulta a participação dos professores.

Em relação a essa questão, os dados apresentados pela pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) indicam que 62% dos professores não eram filiados ao sindicato e apenas 8% dos professores eram participantes ativos

<sup>17</sup> A relação dos municípios que possuem núcleos sindicais esta disponível no site oficial da APP - Sindicato: [www.appsinstituto.gov.br](http://www.appsinstituto.gov.br).

junto ao sindicato da categoria. A pesquisa Retrato da Escola III (CNTE, 2003) indica um índice de sindicalizados de 55% entre os profissionais participantes da pesquisa e 14% dos profissionais são efetivamente participantes das ações e decisões do sindicato. Comparativamente, a participação dos professores da região oeste do Paraná é percentualmente maior do que a dos professores participantes das outras pesquisas anteriores.

Aqui, torna-se necessário abordar duas questões fundamentais, entre tantas outras: as mudanças ocorridas no movimento sindical nas últimas décadas do século XX e o reconhecimento por parte dos professores de pertencerem a uma categoria profissional.

Ao analisar a atuação e as transformações ocorridas no sindicalismo brasileiro<sup>18</sup> durante os governos neoliberais de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, Boito Jr. (1996) destaca a diminuição do poder dos sindicatos diante das privatizações, das reformas trabalhistas, da flexibilização do trabalho e outras medidas que caracterizaram a adoção de políticas neoliberais pelo governo brasileiro e que atingiram diretamente o trabalhador. Segundo o autor, “[...] o movimento sindical, como parte do movimento popular, também sofreu o impacto da ascensão político-ideológica do neoliberalismo no Brasil” (BOITO JR., 1996). Na prática isso significou, em muitos casos, a mudança de posicionamento dos sindicatos que antes defendiam e lutavam pelos direitos dos trabalhadores e que passam a difundir as idéias neoliberais como inevitáveis ou deixam de fazer oposição às novas situações que se apresentam. Evidentemente, muitos sindicatos, de diferentes categorias profissionais se mantiveram combativos e defendendo os interesses dos trabalhadores. Mas, tal situação modifica também, a visão do trabalhador em relação ao movimento sindical, o que talvez possa justificar a pouca participação efetiva dos professores na tomada de decisões no sindicato da categoria.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à categoria do magistério e à percepção que os professores têm sobre a sua profissão. Segundo Arroyo (2002, p. 217) “há interesses muito diversos na categoria magistério”. O autor refere-se às diferentes práticas que se realizam na área educacional e que se

---

<sup>18</sup> Para aprofundamento da questão, consultar: BOITO JR., A. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil.

diversificam em função do público atendido em cada nível educacional, de tal forma que:

Quando nos aproximamos das redes de ensino ou quando participamos da elaboração e implementação de uma proposta pedagógica percebemos como os interesses da categoria são diversos na concepção e na prática de Educação Básica.

Como já foi dito anteriormente, o trabalho docente diferencia-se da grande maioria dos trabalhos pela especificidade da sua natureza: um trabalho imaterial que lida com pessoas, com o conhecimento e com a formação humana. No entanto, este trabalho também está sujeito à mesma lógica do mercado, uma vez que as políticas educacionais têm se caracterizado pela racionalidade, eficiência, eficácia e produtividade. Tais idéias se contrapõem ao conceito amplamente difundido ao longo do tempo de que o magistério é uma missão ou um dom. Segundo Arroyo (2002, p. 203):

Os olhares sobre as professoras e professores da educação primária e fundamental têm destacado por décadas as mesmas imagens: tradicionais, despreparados, desmotivados, ineficientes [...].

Ainda sobre a questão o autor destaca que a consciência política dos educadores tem sido alvo de reeducação. Quanto mais o professor se perceber como um profissional, um trabalhador que vende sua força de trabalho para garantir a sua existência, maior será sua consciência de pertencimento a uma categoria. Portanto, a participação nas ações e decisões da categoria profissional não depende apenas da existência ou não de uma representação sindical.

### **3.2 Estrutura da Escola**

A infra-estrutura da escola é importante na medida em que possibilita o desenvolvimento das atividades pedagógicas de maneira mais confortável, tanto para os docentes, quanto para os alunos e, conseqüentemente, podendo fazer com que sejam mais produtivas.

Chamamos de 'infra-estrutura', um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre as condições do trabalho

que influenciam de forma mais ou menos direta, o processo de ensino-aprendizagem (CODO, 1999, p. 167).

A pesquisa Retratos da Escola I, realizada pela CNTE em 1999, abrangendo 17 estados em todas as regiões brasileiras, aponta a falta ou deficiência da estrutura física das escolas como um dos fatores que podem comprometer a qualidade do ensino público brasileiro.

A pesquisa realizada por Codo (1999), também analisou a infra-estrutura das escolas brasileiras a partir de um índice de referência, o INFE (Índice de Infra-Estrutura das Escolas Brasileiras), que avalia este aspecto numa variação de 0 a 1 e obteve os resultados apresentados na TABELA 5, que segue.

**Tabela 5** – Estados da União e seus respectivos índices de INFE – 1999

ESTADO	INFE	ESTADO	INFE	ESTADO	INFE
PR	0,840	MT	0,696	RN	0,612
DF	0,780	AM	0,695	PE	0,586
SP	0,772	MA	0,677	SE	0,585
SC	0,760	GO	0,660	AP	0,584
MG	0,755	AC	0,654	PI	0,580
RO	0,717	CE	0,652	BA	0,578
RS	0,712	ES	0,651	PA	0,577
RR	0,700	MS	0,643	PB	0,531
RJ	0,696	TO	0,637		

FONTE: Codo (1999, p. 171).

O INFE analisa a infra-estrutura das escolas considerando quatro componentes: materiais básicos, apoio ao ensino, recursos de trabalho e condições ambientais. Na análise geral o estado do Paraná ocupa a primeira posição demonstrando apresentar, na época da pesquisa, a melhor infra-estrutura escolar do país.

A TABELA 6, abaixo, apresenta dados da pesquisa que realizamos na região oeste do Paraná, relativos à existência de espaços destinados ao uso pelos docentes que, diretamente não interferem no desenvolvimento das aulas, mas indiretamente podem fazer a diferença na medida em que proporcionam conforto ao professor dentro da escola na realização de suas atividades de preparação e organização das aulas.

**Tabela 6** – Existência de sala de professores e armários e atendimento às necessidades dos professores do curso de formação de docentes na região Oeste do Paraná - 2012

	Sim (%)	Não (%)	Prefere não responder (%)	Total (%)
Há sala de professores nesta unidade educacional?	97,8	2,2	0	100
Ela atende às suas necessidades?	73,4	24,4	2,2	100
Há armário para professores nesta unidade educacional?	97,8	2,2	0	100
Ele atende às suas necessidades?	65,5	30,0	4,5	100

Fonte: Elaboração própria

Em relação à existência de sala de professores e armários para uso dos docentes, observam-se índices próximos a 100%, porém não atendem às necessidades destes uma vez que o índice de satisfação em relação às salas de professores é de 73,4% e, em relação aos armários para uso dos professores a satisfação é de apenas 65,5%.

Considerando-se que, de acordo com a legislação vigente, o professor possui um período de tempo dentro de sua carga horária destinado à realização de atividades de estudos, planejamento e avaliação, tais espaços se tornam imprescindíveis à realização de tais tarefas no espaço escolar.

**Tabela 7** – Posição dos professores em relação à disponibilidade de recursos tecnológicos que promovem melhores condições de trabalho – 2012

	Sim (%)	Não (%)	Prefere não responder (%)	Total (%)
Há computador(es) disponível(eis) exclusivamente aos professores nesta unidade educacional?	68,9	30	1,1	100
Ele(s) atende(m) às suas necessidades?	50	46,6	3,4	100
Há equipamento para reprodução de cópias nesta unidade educacional?	94,5	5,5	0	100
Ele atende às suas necessidades?	66,7	25,5	7,8	100
Há telefone disponível para os professores nesta unidade educacional?	93,3	6,7	0	100
Ele atende às suas necessidades?	82,2	16,6	1,2	100

Fonte: Elaboração própria

A TABELA 7 apresenta os dados relativos à existência de computadores, equipamento para reprodução de cópias e telefone disponível para a utilização pelos professores das escolas pesquisadas e se os mesmos atendem às necessidades desses profissionais. Em relação a esses aspectos a pesquisa indicou que a maior deficiência se apresenta na disponibilidade de computadores para uso dos professores. Apenas 68,9% dos entrevistados afirmam haver o equipamento disponível e, destes, somente 50% afirmam que os mesmos satisfazem as necessidades dos profissionais. Já em relação ao equipamento de cópias 94,5% dos entrevistados afirmam haver disponibilidade e 66,7% se dizem satisfeitos com os mesmos. No que se refere à disponibilidade de telefone, o mesmo está disponível de acordo com 93,3% dos entrevistados e satisfazem as necessidades para 82,2% dos mesmos. Nesta tabela chama a atenção os percentuais de docentes que afirmam a inexistência de recursos tecnológicos ou que afirmam que, quando existem, não atendem às suas necessidades. Como o conceito de *necessidades* não foi pré-definido, cada docente fez sua interpretação, o que, talvez, justifique essa resposta.

Considerando a pesquisa realizada por Codo (1999, p. 170), estes itens constituem o componente de apoio ao ensino, conforme o INFE. Neste quesito

o índice brasileiro é de 0,55 enquanto que o índice paranaense é de 0,77. Assim, é possível afirmar que apesar das deficiências apresentadas na pesquisa, a situação das escolas da região oeste do Paraná que participaram da mesma está acima da média nacional.

**Tabela 8** – Avaliação das condições de trabalho na unidade educacional em relação às salas de aula – 2012

	Total (%)	Foz do Iguaçu (%)	Santa Helena (%)	Assis Chateaubriand (%)	Três Barras (%)
<b>O estado dos materiais básicos (carteiras para alunos, quadro negro) é:</b>					
Ruim	3,3	11,2	0	0	0
Regular	20,0	44,4	17,4	0	11,1
Bom	62,2	44,4	65,2	63,6	83,4
Excelente	14,5	0	17,4	36,4	5,5
Prefere não responder	0	0	0	0	0
<b>A ventilação é:</b>					
Ruim	5,5	11,1	0	0	11,1
Regular	23,3	44,4	4,4	4,5	38,9
Boa	45,6	40,8	56,5	36,4	50,0
Excelente	24,5	0	39,1	59,1	0
Prefere não responder	1,1	3,7	0	0	0
<b>A iluminação é:</b>					
Ruim	2,2	7,4	0	0	0
Regular	13,3	22,2	0	0	33,4
Boa	54,5	70,4	43,5	40,9	61,1
Excelente	30,0	0	56,5	59,1	5,5
Prefere não responder	0	0	0	0	0
<b>O estado das paredes é:</b>					
Ruim	4,4	14,9	0	0	0
Regular	12,2	29,6	0	4,5	11,1
Bom	62,3	55,5	69,5	45,5	83,4
Excelente	20,0	0	26,1	50	5,5
Prefere não responder	1,1	0	4,4	0	0
<b>O ruído é:</b>					
Insuportável	4,5	14,8	0	0	0
Elevado	20,0	22,2	8,7	9,0	44,4
Razoável	50,0	44,4	52,1	59,1	44,4
Desprezível	22,2	14,8	34,8	27,3	11,2
Prefere não responder	3,3	3,8	4,4	4,6	0

Fonte: Elaboração própria.

Os aspectos apresentados na TABELA 8 representam os componentes de materiais básicos e condições ambientais, de acordo com os índices do INFE (CODO, 1999, p. 170). No âmbito nacional os números correspondentes a estes itens são 0,55 e 0,70 respectivamente; no estado do Paraná o índice

para os materiais básicos é 1,0 e condições ambientais 0,84. Ambos estão bem acima da média nacional.

Ao serem indagados sobre o estado dos materiais básicos 62,2% dos participantes desta pesquisa avaliaram como Bom e 14,5% avaliaram como Excelente; exceto em Foz do Iguaçu onde esse componente foi considerado predominantemente como Bom (44,4%) e Regular (44,4%).

Os itens ventilação, iluminação, estado das paredes e ruído constituem os componentes das condições ambientais (de acordo com o INFE, citado acima) e estão relacionados, em parte, à arquitetura do prédio e à sua localização o que poderia justificar as diferenças de avaliação entre as escolas pesquisadas.

Em relação à ventilação das salas de aulas na presente pesquisa os entrevistados apontam como sendo predominantemente Boa (45,6%) ou Excelente (24,5%). Na pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 52), o mesmo item é avaliado como Bom (37%) e Regular (29%). Na região Oeste do Paraná, onde as temperaturas são bastante elevadas no verão, esse aspecto é de grande importância para o conforto de docentes e alunos e o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No que se refere à iluminação a presente pesquisa aponta como sendo Boa (54,5%); o índice apontado pela pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) é de Boa (49%) ou Regular (29%). Nenhuma das duas pesquisas especifica se a iluminação é natural ou artificial ; no primeiro caso a arquitetura do prédio escolar é determinante, mas no segundo caso a baixa qualidade da iluminação pode ser corrigida com a utilização de uma quantidade maior de lâmpadas.

Em relação ao estado das paredes das salas de aula, a presente pesquisa aponta como sendo Bom para 62,3% dos pesquisados, enquanto que a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) aponta como sendo Boa (47%) ou Regular (26%).

Sobre o ruído em sala de aula esta pesquisa apontou que, segundo os entrevistados ele é Razoável (50%) e Elevado (20%). A pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) avalia o ruído interno e externo à sala de aula e os índices, em ambos os casos, são muito parecidos. Para em torno de 50% é considerado Razoável e aproximadamente 30% o consideraram elevado.

Esse é um fator que interfere diretamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas podendo, inclusive, prejudicá-las e ser fator de estresse para professor e alunos.

**Tabela 9** – Avaliação das condições de trabalho na unidade educacional, em relação aos equipamentos, informática e recursos pedagógicos – 2012

	TOTAL DA PESQUISA %	FOZ DO IGUAÇU %	SANTA HELENA %	ASSIS CHATEAUBRIAND %	TRÊS BARRAS %
<b>Com relação aos equipamentos utilizados em sala de aula (TV, aparelho de som, retroprojetores), eles são:</b>					
Ruins	3,3	11,1	0	0	0
Regulares	35,6	51,9	17,4	13,7	61,1
Bons	48,9	37,0	60,8	59,0	38,9
Excelentes	12,2	0	21,8	27,3	0
Prefere não responder	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100
<b>Com relação à sala de informática, ela é:</b>					
Ruim	20,0	18,5	4,3	9,0	55,5
Regular	27,8	51,9	17,3	18,2	16,8
Boa	38,9	22,2	56,6	54,6	22,2
Excelente	10,0	0	21,8	18,2	0
Prefere não responder	3,3	7,4	0	0	5,5
Total	100	100	100	100	100
<b>Com relação aos recursos pedagógicos (material didático), eles são:</b>					
Ruins	2,2	7,4	0	0	0
Regulares	23,3	33,3	17,4	4,5	38,9
Bons	63,4	59,3	65,2	68,2	61,1
Excelentes	11,1	0	17,4	27,3	0
Prefere não responder	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100

FONTE: Elaboração própria.

A TABELA 9 nos permite observar que os entrevistados apontam que os equipamentos utilizados em sala de aula pelo docente são Excelentes (12,2%), Bons (48,9%) ou Regulares (35,6%). No entanto há uma variação nos índices de avaliação de uma escola para outra, em função da especificidade de cada uma. Comparando com a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 53), em relação a este item observamos números muito próximos, pois este quesito foi avaliado predominantemente como Bom (48%) ou Regular (31%).

Os equipamentos de projeção, televisor, aparelho de som entre outros são considerados importantes no auxílio do desenvolvimento das atividades pedagógicas permitindo a utilização de uma variedade maior de técnicas de ensino, bem como o acesso a informações e conhecimentos mais diversificados e atualizados por meio da integração de sons, imagens, vídeos e movimentos. Ao abordar a utilização das tecnologias na educação, Libâneo (2002, p. 26) afirma:

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, etc.), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal.

Ainda em relação aos equipamentos utilizados em sala de aula, cabe destacar que no ano de 2007 a Secretaria de Estado da Educação adquiriu a TV Multimídia, para cada uma das salas de aula da rede pública estadual de ensino. Trata-se de um equipamento que permite a utilização de áudio e vídeo por meio de *pen-drive*.

No que se refere à sala de informática a avaliação média dos participantes desta pesquisa avaliaram como sendo predominantemente Regular (27,8%) ou Boa (38,9%), com variações entre as escolas. Aqui chama a atenção a avaliação deste item na escola de Três Barras, onde 55,5% dos entrevistados considerou Ruim a sala de informática e esta pesquisa não apresenta dados que justifiquem essa resposta. A pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) para esse item teve como resultado da avaliação os quesitos Bom (49%) ou Regular (24%).

Em relação aos recursos pedagógicos (materiais didáticos), esta pesquisa, na região oeste do Paraná, teve uma avaliação média de Bom (63,4%). Sobre este item a avaliação da pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) foi de Bom (43%) e Regular (35%).

A utilização de computadores é, se empregado adequadamente, um recurso pedagógico poderoso que permite pesquisar, acessar informações em banco de dados, visualizar lugares, simular situações, entre outras coisas que dinamizam e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira,

a sala de informática em boas condições de uso, com equipamentos e programas atualizados, pode ser uma grande aliada do professor.

**Tabela 10** – Avaliação das condições de trabalho na unidade educacional em relação à biblioteca – 2012

	TOTAL DA PESQUISA %	FOZ DO IGUAÇU %	SANTA HELENA %	ASSIS CHATEAUBRIAND %	TRÊS BARRAS %
<b>Em relação à biblioteca, em termos de estrutura física e atendimento, ela é:</b>					
Ruim	7,7	3,7	4,3	0	27,8
Regular	25,6	33,4	21,8	18,2	27,8
Boa	56,7	59,2	60,9	59,1	44,4
Excelente	8,9	0	13,0	22,7	0
Prefere não responder	1,1	3,7	0	0	0
Total	100	100	100	100	100
<b>Em relação à biblioteca, em termos de quantidade e adequação às disciplinas específicas do curso de formação de docentes, o seu acervo é:</b>					
Ruim	7,8	3,7	0	9,0	22,2
Regular	32,2	33,3	26,0	18,2	55,6
Bom	46,7	51,9	69,6	36,4	22,2
Excelente	7,8	3,7	4,4	22,8	0
Prefere não responder	5,5	7,4	0	13,6	0
Total	100	100	100	100	100

FONTE: Elaboração própria.

A TABELA 10 apresenta a avaliação dos professores participantes da pesquisa em relação à biblioteca da escola. Na média geral da avaliação a estrutura da escola e o atendimento foram considerados como Regular (25,6%) ou Bom (56,7%). Apenas 7,7% o considerou Ruim. No entanto, na escola de Três Barras este índice foi de 27,8%, o que pode ser justificado pelo fato de que, nesta escola, a biblioteca funciona de forma improvisada na sala dos professores por não haver espaço físico disponível, conforme foi possível verificar nas visitas realizadas à escola no decorrer desta pesquisa.

Considerando o acervo, a quantidade de livros e adequação às especificidades do curso de Formação de Docentes, os índices predominantes na avaliação são Regular (32,2%) ou Bom (46,7%), apresentando variações

entre as escolas pesquisadas de acordo com as características de cada uma delas.

Na pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010), ao avaliarem as condições de trabalho nas unidades educacionais, os docentes consideraram as bibliotecas Boas (43%) ou Regulares (33%). Ainda neste sentido a pesquisa Retratos da Escola II, realizada pela LPT/UnB (2000), demonstra uma relação direta entre o nível de proficiência dos alunos e a quantidade de leitura realizada pelos mesmos. O que indica claramente a importância da biblioteca no contexto escolar.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012, p. 29) ao analisar a infraestrutura das escolas brasileiras, aponta a existência de 19.175 escolas de Ensino Médio Regular no Brasil, das quais apenas 72,4% são atendidas por bibliotecas.

A Biblioteca Escolar deveria tornar-se o “coração da escola”, um centro dinâmico, que atuando em consonância com a sala de aula participaria em todos os níveis e momentos do processo de desenvolvimento curricular, composto de um acervo de material de ensino e de leitura diversificado, organizado, acessível a alunos e professores e adaptado às aspirações do momento (QUINHÕES, 1999, p. 178).

É sabido que existe uma íntima relação entre a aprendizagem e a prática da leitura, de forma que a biblioteca escolar deve ser provida de um acervo diversificado e atualizado que atenda as necessidades dos educandos e professores.

**Tabela 11** – Avaliação das condições de trabalho na unidade educacional em relação aos espaços e materiais específicos da formação de docentes – 2012

	TOTAL DA PESQUISA %	FOZ DO IGUAÇU %	SANTA HELENA %	ASSIS CHATEAUBRIAND %	TRÊS BARRAS %
<b>Na escola existem espaços específicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado à formação de docentes? (laboratórios de ensino, sala ambiente e outros)</b>					
Sim	18,9	11,1	26,0	18,2	22,2
Não	57,8	70,4	47,8	59,1	50,0
Sim, mas não é adequado	13,3	3,7	21,8	4,5	27,8
Prefere não responder	10,0	14,8	4,4	18,2	0
Total	100	100	100	100	100
<b>Na escola existem materiais disponíveis para o trabalho específico das disciplinas pedagógicas da formação de docentes? (material dourado, fantoches, alfabeto móvel, etc.)</b>					
Sim	60,0	51,9	73,9	59,2	55,5
Não	10,0	11,1	8,7	13,6	5,6
Sim, mas não é adequado	17,8	11,1	17,4	13,6	33,3
Prefere não responder	12,2	25,9	0	13,6	5,6
Total	100	100	100	100	100

FONTE: Elaboração própria.

A TABELA 11 apresenta dados referentes a avaliação dos docentes em relação à existência de espaços e materiais específicos para o desenvolvimento de atividades ligadas diretamente à formação docente. É possível observar que, de modo geral, existem materiais disponíveis (60%) nas escolas, porém 57,8% dos professores afirmam não haver na escola espaços adequados disponíveis para que as aulas aconteçam.

Em relação aos aspectos avaliados, ao serem indagados sobre quais seriam os problemas apresentados na unidade escolar os entrevistados apontaram: o espaço é pequeno e inadequado e/ou adaptado (41,9%), a quantidade de materiais pedagógicos disponíveis é insuficiente para o número de alunos (22,7%), não há brinquedoteca (13,6%), há ausência de manutenção (9,1%), a brinquedoteca está sucateada (9,1%). De fato, no decorrer da realização da pesquisa, ao visitar as escolas tais fatos puderam ser comprovados, bem como o descontentamento dos professores em relação a

esses aspectos, ao afirmarem que acabam por fazer aulas improvisadas, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem pela inadequação de espaços e quantidade insuficiente de materiais pedagógicos.

Ainda em relação à infraestrutura das escolas, os professores entrevistados nesta pesquisa afirmaram que é bastante comum a realização de festas, rifas e outras formas de captação de recursos, por meio da APMF, para suprir as necessidades das escolas nesses aspectos, uma vez que os recursos financeiros oriundos do poder público não são suficientes.

### 3.3 Organização e Processos de Trabalho

A julgar pelos dados da TABELA 12, abaixo, a pesquisa nas escolas da região Oeste do Paraná demonstra que a média de tempo de atuação como docente é de 14,2 anos. Somando-se os percentuais de professores com tempo de atuação até 10 anos, obtém-se um percentual de 46,6%.

**Tabela 12** – Situação dos professores participantes da pesquisa em relação ao tempo de atuação na função docente - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Há quantos anos trabalha como professor</b>										
Até 5 anos	23	25,5	10	37,0	4	17,4	5	22,7	4	22,2
De 6 a 10 anos	19	21,1	2	7,4	2	8,7	6	27,3	9	50,0
De 11 a 15 anos	10	11,1	2	7,4	5	21,7	2	9,0	1	5,6
De 16 a 20 anos	16	17,9	6	22,2	7	30,5	3	13,7	0	0
Mais de 20 anos	21	23,3	7	26,0	5	21,7	5	22,7	4	22,2
Prefere não responder	1	1,1	0	0	0	0	1	4,6	0	0
Média de anos	14,2	-	13,8	-	17,8	-	14,0	-	11,2	-

FONTE: Elaboração Própria

A esse respeito, a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 44) indicou que o tempo médio em que os sujeitos docentes trabalhavam com educação era de 14 anos, um número muito próximo do encontrado na região

Oeste do Paraná. Ainda a esse respeito, a pesquisa Retrato da Escola III (CNTE, 2003, p. 3), indicou que o tempo de serviço dos docentes estava, à época, entre 12 e 18 anos. Considerando que a maioria dos docentes da nossa pesquisa é do sexo feminino (78,9%), conforme indica a TABELA 2, e que as professoras aposentam-se com vinte e cinco anos de serviço, boa parte dos docentes entrevistados já se encontra com cerca de 60% do tempo de serviço para a aposentadoria, o que indicaria uma possível escassez de professores nos próximos anos.

**Tabela 13** – Situação dos professores em relação aos níveis de ensino em que atuam - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Em quantos níveis de ensino trabalha atualmente</b>										
1 nível	17	18,9	4	14,8	4	17,3	4	18,2	5	27,8
2 níveis	43	47,8	14	51,9	8	34,8	12	54,6	9	50,0
3 níveis	22	24,4	8	29,6	6	26,1	4	18,2	4	22,2
Mais de 3 níveis	8	8,9	1	3,7	5	21,8	2	9,0	0	0

FONTE: Elaboração própria.

Os dados desta pesquisa coletados na região oeste do Paraná apontam, também, conforme a TABELA 13, que a maioria dos docentes trabalha em mais de um nível de ensino: 47,8% atuam em dois níveis de ensino e 24,4% em três níveis. Apenas 18,9% dos entrevistados atuam apenas em um nível de ensino e há, ainda, um percentual de 8,9% que atua em mais de três níveis de ensino; tal situação se apresenta em todas as escolas participantes da pesquisa. Isso implica dizer que grande parte dos professores desta pesquisa trabalha com alunos de diversas faixas etárias, o que certamente exige dos mesmos um maior conhecimento a respeito das características do desenvolvimento dos educandos, bem como o domínio de métodos e técnicas de ensino que sejam adequados a cada faixa etária e nível de ensino, tornando assim a prática docente mais complexa.

**Tabela 14** – Situação dos professores em relação à carga horária de trabalho semanal - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Trabalham na rede particular de ensino</b>										
Até 20 horas	8	8,9	5	18,5	2	8,6	1	4,5	0	0
De 20 a 40 horas	1	1,1	1	3,7	0	0	0	0	0	0
Acima de 40 horas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Trabalham na rede pública estadual de ensino</b>										
Até 20 horas	15	16,7	4	14,9	7	30,4	2	9,0	2	11,1
De 20 a 40 horas	64	71,1	20	74,0	14	60,9	15	68,5	15	83,4
Acima de 40 horas	10	11,1	3	11,1	2	6,7	4	18,0	1	5,5
Prefere não responder	1	1,1	0	0	0	0	1	4,5	0	0
<b>Trabalham na rede pública municipal de ensino</b>										
Até 20 horas	11	12,2	2	7,4	6	26,0	0	0	3	16,6
De 20 a 40 horas	2	2,2	1	3,7	0	0	1	4,5	0	0
Acima de 40 horas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de professores pesquisados	90		27		23		22		18	

FONTE: Elaboração própria

Em relação à carga horária semanal de trabalho, a presente pesquisa investigou a atuação dos docentes entrevistados não apenas nas escolas pesquisadas (idem ao capítulo sobre a metodologia, no início deste estudo), mas a atuação dos mesmos nas redes privada, pública estadual e pública municipal, conjuntamente. Dos entrevistados, 8,9% trabalha na rede privada de ensino com carga horária de até 20 horas e 1,1% deles atuam aí com carga horária de até 40 horas. Quanto à atuação na rede pública estadual, 16,7% trabalha até 20 horas semanais e 71,1% dos docentes atuam de 20 a 40 horas semanais nesse âmbito. Este percentual se mantém bastante equilibrado em todos os municípios pesquisados. Há, ainda, na rede pública estadual, um percentual de 11,1% dos entrevistados que trabalha sob uma carga horária semanal com mais de 40 horas. Na rede pública municipal, 12,2% dos

entrevistados atua até 20 horas semanais e apenas 2,2% atua com carga horária entre 20 e 40 horas.

A TABELA 15, abaixo, apresenta a situação dos professores participantes da pesquisa Retratos da Escola III, realizada em 10 estados brasileiros a respeito da carga horária semanal de trabalho. De acordo com esta pesquisa 48% dos docentes trabalha até 40 horas semanais. Em comparação a essa pesquisa, observa-se que os docentes da região oeste do Paraná tem uma carga horária semanal maior.

**Tabela 15 – Regime de trabalho semanal**

<b>Regime</b>	<b>Percentual</b>
20 horas	15%
30 horas	20%
40 horas	48%
Outro	13%
Não respondeu	4%

FONTE: CNTE (2003, p. 9)

A presente pesquisa envolveu professores das disciplinas específicas do curso de formação de docentes e da base nacional comum com o intuito de identificar o número de disciplinas trabalhadas pelos mesmos. Foi possível identificar que os professores que trabalham com as disciplinas da base nacional comum trabalham, em sua maioria com apenas uma disciplina, a de sua formação específica. Já os professores que ministram aulas das disciplinas específicas do curso, em geral, ministram mais de uma disciplina, havendo situações do professor ministrar aulas de quatro disciplinas diferentes (ver a TABELA 16, a seguir).

**Tabela 16** – Situação dos professores em relação à quantidade de disciplinas trabalhadas - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Professores que trabalham com disciplinas da base nacional comum (BNC):</b>										
Nº de professores	46	51,1	15	55,5	10	43,4	13	59,0	8	44,4
<b>Número de disciplinas ministradas pelo docente:</b>										
1 disciplina	30	33,3	2	7,4	9	39,1	13	59,0	6	33,3
2 disciplinas	11	12,2	8	29,6	1	4,3	0	0	2	11,1
3 disciplinas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 disciplinas ou mais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	5	5,5	5	18,5	0	0	0	0	0	0
<b>Professores que trabalham com disciplinas de formação específica</b>										
Nº de professores	48	53,3	14	51,8	14	60,8	9	40,9	11	61,1
<b>Número de disciplinas ministradas pelo docente:</b>										
1 disciplina	12	13,3	3	11,1	3	13,0	3	13,6	3	16,6
2 disciplinas	12	13,3	6	22,2	3	13,0	3	13,6	0	0
3 disciplinas	4	4,4	2	7,4	0	0	0	0	2	11,1
4 disciplinas ou mais	18	20,0	3	11,1	7	30,4	3	13,6	5	27,7
Prefere não responder	2	2,2	0	0	1	4,3	0	0	1	5,5

FONTE: Elaboração própria

Analisando a matriz curricular do curso (ANEXO “F”), é possível observar a quantidade de disciplinas que constituem esse núcleo curricular e as diferenças que apresentam entre si. De acordo com a resolução 5.739 de 12/12/2013 da SEED<sup>19</sup>, as disciplinas específicas devem ser trabalhadas por docentes com graduação em Pedagogia e o docente pode assumir até três disciplinas diferentes em cada série. Isso faz com que, por vezes, o mesmo professor tenha várias disciplinas na mesma turma. Na inexistência de professores graduados em Pedagogia tais disciplinas poderão ser ministradas por professores com graduação nas disciplinas da base nacional comum.

Já a TABELA 17 apresenta a frequência com que os professores levam trabalhos relacionados à prática docente para serem realizados em casa. Os

<sup>19</sup> Disponível em:

<[www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exobir&codAto=111001&indice=1&total/Registros=1](http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exobir&codAto=111001&indice=1&total/Registros=1)>.

professores que responderam *frequentemente* ou *sempre* corresponderam a 85,6% do total dos participantes na pesquisa.

**Tabela 17** – Situação dos professores em relação à frequência com que levam atividades docentes para realizar em casa - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Nunca	1	1,1	0	0	0	0	1	4,5	0	0
Raramente	12	13,3	1	3,7	3	13,0	5	22,7	3	16,6
Frequentemente	37	41,1	11	40,8	9	39,1	8	36,4	9	50,0
Sempre	40	44,5	15	55,5	11	47,9	8	36,4	6	33,4
Prefere não responder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	100	-	27	-	23	-	22	-	18	-

FONTE: Elaboração própria

Em relação a este tema, a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) apresenta os dados indicados na tabela a seguir:

**Tabela 18** – Distribuição dos sujeitos docentes de acordo com a frequência em que levam atividades para realizar em casa.

Sempre	47 %
Frequentemente	24 %
Raramente	16 %
Nunca	12 %

FONTE: GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 51)

Comparando as duas pesquisas é possível constatar que realizar em casa trabalhos ligados às ações docentes se constitui em uma prática constante da grande maioria dos professores. No estado do Paraná os docentes da rede pública estadual de ensino conquistaram recentemente a implantação de 30% de hora/atividade, que se constitui em um tempo dentro da carga horária de trabalho para realizar atividades de planejamento, avaliação e correção. Considerando que, ainda assim, a quase totalidade dos docentes leva trabalho para realizar em casa, com maior ou menor frequência e quantidade, é possível levantar a hipótese de que esse percentual de hora/atividade não é suficiente. Arroyo (2002), ao analisar a profissão docente,

afirma que o trabalho do professor apresenta especificidades que não se observa em outros trabalhos. Uma dessas especificidades é uma espécie de fusão entre a vida pessoal e profissional.

Somos, não apenas exercemos a profissão docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola (ARROYO, 2002, p. 27).

Levando em consideração que levar trabalho para realizar em casa faz parte do cotidiano do professor, é possível afirmar que existe uma sobrecarga de trabalho sobre este profissional. Isso pode impedi-lo ou, ao menos, dificultar a realização de outras atividades como práticas esportivas, lazer, ou dedicar-se à família entre outras coisas, uma vez que parte do seu tempo se constitui na continuação do trabalho pedagógico, pelo qual ele não é remunerado. A pesquisa Retratos da Escola III (CNTE, 2003, p. 3) realizada em 10 estados brasileiros aponta que os docentes dedicam, em casa, 8 horas semanais a trabalhos relacionados à atividade profissional.

**Tabela 19** – Situação dos professores em relação ao contrato de trabalho - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Qual é a forma de seu contrato de trabalho nesta unidade educacional</b>										
Concursado	56	62,3	16	59,3	14	60,8	16	72,7	10	55,5
Temporário	33	36,6	10	37,0	9	39,2	6	27,3	8	44,5
Prefere não responder	1	1,1	1	3,7	0	0	0	0	0	0

FONTE: Elaboração própria

A TABELA 19 indica que 62,3% dos docentes entrevistados possuem vínculo empregatício por meio de concurso público, com pequenas variações de uma escola para outra. O que chama a atenção é o elevado percentual de professores temporários, cujo índice, em média, chega a 36,6%, ou seja: mais de um terço dos profissionais. A situação apresentada, no entanto, não é

exclusiva da abrangência desta pesquisa. Uma pesquisa realizada em 11 escolas da rede estadual de ensino em Foz do Iguaçu, no ano de 2011, intitulada *As mudanças no mundo do trabalho, o labor educativo e a saúde docente: o caso dos professores do ensino fundamental da rede estadual de Foz do Iguaçu – PR*, aponta que no universo pesquisado o índice de professores contratados temporariamente foi de 45,3% do total de entrevistados (KÖLLN, 2011, p. 132), sendo, portanto, maior que o índice apresentado nesta pesquisa, a qual tem por base apenas o ensino médio técnico integrado, voltado à formação no magistério.

Ainda nesse sentido, a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 44) aponta que, nos sete estados pesquisados, a situação é bastante parecida, conforme demonstra a TABELA 20, que segue.

**Tabela 20** – Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a unidade educacional

<b>Situação</b>	<b>%</b>
Estatutário (concurado)	64%
CLT / Carteira assinada	4%
Temporário / Substituto/ Designado	24%
Estágio com remuneração	3%
Voluntário	0%
Outro	5%

FONTE: Adaptado de GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 44).

Conforme já foi abordado no primeiro capítulo deste trabalho, a legislação em vigor estabelece que o acesso ao serviço público deva ocorrer por meio de concurso público de provas e títulos, sendo que, de forma emergencial pode haver contratação de profissionais temporários. Não é o que se observa neste caso, uma vez que as demandas das escolas são previsíveis de um ano para outro, não justificando a contratação de tantos temporários. Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de que os profissionais contratados temporariamente não serem contemplados pelo plano de carreira da categoria, embora possam exercer as mesmas funções no interior da escola que os demais profissionais. Além disso, o fato pode gerar insegurança, pois tais profissionais podem ser substituídos a qualquer momento, e não têm a certeza de continuar atuando naquele estabelecimento de ensino no ano

seguinte, o que pode interromper a continuidade do trabalho pedagógico realizado na escola em função da rotatividade de professores.

A TABELA 21, a seguir, apresenta os dados relacionados ao grau de satisfação dos docentes em relação à formação continuada oferecida pela SEED. Ao serem indagados sobre a quantidade de cursos de formação continuada oferecidos, 27,8% dos docentes disseram estar satisfeitos, enquanto 56,7% afirmaram que poderiam ser oferecidos em maior quantidade. Com relação à qualidade dos cursos, 36,8% demonstraram estar satisfeitos, 47,8% afirmam não estarem satisfeitos e 15,5% preferiu não responder à questão. No que diz respeito aos temas trabalhados nos cursos de formação continuada, 38,9% dos entrevistados se mostraram satisfeitos, 36,7% não demonstraram satisfação e 23,4% preferiu não responder.

**Tabela 21** – Situação dos professores em relação à formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Você está satisfeito com a quantidade de cursos ofertados?</b>										
Sim	25	27,8	6	22,2	8	34,8	6	27,2	5	27,8
Não, poderia ser em maior quantidade	51	56,7	15	55,6	11	48,0	16	72,8	9	50,0
Não, poderia ser em menor quantidade	3	3,3	0	0	2	8,6	0	0	1	5,5
Prefere não responder	11	12,2	6	22,2	2	8,6	0	0	3	16,7
<b>Você está satisfeito com qualidade dos cursos ofertados?</b>										
Sim	33	36,7	6	22,2	10	43,5	10	45,5	7	38,9
Não	43	47,8	14	51,8	10	43,5	10	45,5	9	50,0
Prefere não responder	14	15,5	7	26,0	3	13,0	2	9,0	2	11,1
<b>Você está satisfeito com os temas dos cursos ofertados?</b>										
Sim	35	38,9	7	26,0	9	39,1	11	50,0	8	44,5
Não	33	36,7	12	44,4	8	34,8	6	27,2	7	38,9
Prefere não responder	21	23,4	8	29,6	6	26,1	5	22,8	2	11,1
Em branco	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5,5

FONTE: Elaboração própria

É importante destacar que a formação continuada é um direito do profissional da educação conforme a LDB que, ao dispor sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação à valorização dos profissionais da educação, estabelece:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996).

Nesse sentido a Secretaria de Estado da Educação, ao elaborar o calendário escolar para cada ano letivo prevê pelo menos dois períodos para a formação continuada, um a cada início de semestre e que, em geral, tem a carga horária de 24 horas cada um e são de presença obrigatória para o docente. Nestes momentos os assuntos a serem discutidos são determinados pela SEED, que elabora um plano de trabalho para ser desenvolvido em cada escola, seguindo um cronograma previamente estabelecido. No decorrer do ano letivo ocorrem outros cursos ou momentos de formação continuada que, tanto podem ser destinados a todos os professores da rede como podem ser específicos e destinados aos docentes de uma área do conhecimento.

A presente pesquisa ao abordar a questão da formação continuada deixou uma questão aberta para que os professores emitissem sua opinião a respeito do assunto. As respostas se encontram na tabela que segue.

**Tabela 22** – Comentários dos docentes em relação à formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação – 2012

	total	%
<b>Sobre a qualidade dos cursos ofertados</b>		
Fogem às necessidades da sala de aula	8	21,6
Os cursos não são objetivos e específicos	7	19,0
Os cursos são repetitivos	5	13,5
Os temas são irrelevantes e superficiais	4	10,8
Os cursos não têm qualidade	3	8,1
Faltam cursos específicos por área do conhecimento	3	8,1
Faltam profissionais específicos e preparados para ministrar os cursos	2	5,4
Faltam atividades práticas; há muita teoria	2	5,4
Os cursos não acrescentam à prática pedagógica	2	5,4
O tempo dos cursos é muito limitado	1	2,7
<b>Total</b>		<b>37</b>
<b>Sobre as temáticas dos cursos ofertados</b>		
Não são da área específica de atuação do professor	14	46,7
Fogem das necessidades da sala de aula	11	36,7
Apresentam pouca diversidade	2	6,7
Não correspondem à prática	1	3,3
Os temas são irrelevantes	1	3,3
Falta objetividade	1	3,3
<b>Total</b>		<b>30</b>

FONTE: Elaboração própria

Analisando os comentários dos docentes a respeito dos cursos de formação continuada é possível identificar um descontentamento relacionado a vários aspectos, mas em especial por não atenderem as necessidades da sala de aula, por não serem objetivos e específicos, serem repetitivos e não serem da área específica de atuação do professor. Fica evidente que os professores buscam respostas às suas necessidades imediatas, ligadas ao desenvolvimento das aulas e situações de sala de aula, considerando menos importante a aquisição de uma fundamentação teórica mais ampla e sólida que lhes permita compreender o processo educativo como um todo.

A formação continuada é um processo permanente de aprendizagem e aperfeiçoamento dos profissionais e necessita fazer parte do cotidiano dos mesmos. De acordo com Libâneo (2004, p. 227), “uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana”. Assim, no contexto atual, a formação continuada é vista como imprescindível, mas só

adquire sentido na medida em que possibilita ao docente a melhoria do processo de ensino-aprendizagem

**Tabela 23** – Posição dos docentes em relação à remuneração – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Como você se considera com relação à sua remuneração?</b>										
Muito insatisfeito	12	13,3	5	18,5	1	4,3	3	13,6	3	16,7
Insatisfeito	60	66,7	18	66,7	15	65,3	13	59,0	14	77,8
Indiferente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conformado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Satisfeito	3	3,3	0	0	3	13,0	0	0	0	0
Muito bem remunerado	1	1,1	0	0	0	0	1	4,6	0	0
Prefere não responder	14	15,6	4	14,8	4	17,4	5	22,8	1	5,5
Total	90	100	27	100	23	100	22	100	18	100

FONTE: Elaboração própria

Ao serem indagados sobre o nível de satisfação em relação à remuneração, apenas 3,3% dos docentes declararam estar satisfeitos e 1,1% deles se sentem muito bem remunerados. O índice de muito insatisfeito foi de 13,3% e de insatisfeito foi de 66,7%, com variações – em alguns casos, expressivas – entre as escolas participantes da pesquisa.

Se compararmos com a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 26), teremos dados bastante parecidos. A referida pesquisa estabeleceu uma escala de seis pontos para medir a satisfação com o salário, sendo que quanto mais próximo de um for a nota menor é a satisfação em relação ao salário recebido e, quanto mais próximo de seis, maior será a satisfação. A média geral de satisfação foi de 2,2; nesta pesquisa o nível de satisfação dos docentes do estado do Paraná ficou em 2,5.

As duas pesquisas demonstram uma grande insatisfação dos docentes que, certamente não consideram justa a remuneração que recebem pelo trabalho desenvolvido nas escolas. Historicamente a remuneração dos docentes com nível de escolaridade superior não é semelhante à remuneração de outros profissionais com o mesmo nível de formação. No estado do Paraná, só recentemente, após um longo período de lutas e negociações com o poder

público, a categoria conquistou a equiparação salarial inicial com outras categorias de servidores públicos com a mesma formação.

A renda familiar geralmente define o estilo de vida e o poder de compra do trabalhador, ou seja, quais bens materiais e culturais são acessíveis aos indivíduos que constituem aquela família. Mais que simplesmente apontar o consumo, o intuito de mensurá-la é questionar a respeito da possibilidade da remuneração satisfazer as necessidades básicas de alimentação, moradia, transporte, saúde, educação, lazer, segurança, entre outras. Se isso não ocorre, obviamente há uma insatisfação não apenas por parte do trabalhador, como de sua família. Assim, diante desse elevado índice de insatisfação, é possível levantar a hipótese de que a remuneração recebida pelos docentes não é capaz de suprir suas necessidades básicas. Nesse sentido, outro aspecto relevante é o apresentado na TABELA 24, ou seja, se os entrevistados são os principais provedores de renda de suas famílias.

**Tabela 24** – Situação dos professores quanto ao próprio ser o principal provedor de renda da família

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Sim	40	44,4	8	29,7	8	34,8	12	54,5	12	66,7
Não	44	48,9	16	59,2	13	56,5	10	45,5	5	27,8
Prefere não responder	6	6,7	3	11,1	2	8,7	0	0	1	5,5

FONTE: Elaboração própria

Obteve-se nesta pesquisa um índice de 44,4% dos docentes que se declararam nesta situação e 48,9% afirmam que não são os principais provedores da família. Se considerarmos que a maioria dos entrevistados pertence ao sexo feminino (78,9%) e que 61,1% dos mesmos são casados ou vivem em união estável, conforme aponta a TABELA 2, pode-se concluir que há, em muitos casos, um (a) companheiro (a) que deva contribuir com a renda familiar.

A pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 28) aponta que nos sete estados abrangidos por seu foco a distribuição dos sujeitos docentes, quanto a serem os principais provedores de renda de suas casas, indicou que 47% estavam nesta condição e que 53% não são os principais provedores da

casa. Na referida pesquisa o estado do Paraná aparece com o índice de 42% sendo os principais provedores e 58% não.

**Tabela 25** – Posição dos docentes em relação à remuneração, considerando o salário mínimo, em reais (R\$) – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Qual seu salário bruto nesta instituição educacional?</b>										
Até 2 salários	11	12,2	6	22,2	3	13,1	1	4,6	1	5,6
De 2 a 4 salários	23	25,6	6	22,2	7	30,4	6	27,3	4	22,2
De 4 a 6 salários	18	20,0	3	11,1	3	13,1	6	27,3	6	33,3
De 6 a 8 salários	7	7,8	1	3,8	3	13,1	2	9,0	1	5,6
Acima de 8 salários	4	4,4	2	7,4	1	4,3	0	0	1	5,6
Prefere não responder	27	30,0	9	33,3	6	26,0	7	31,8	5	27,7
<b>Qual seu salário bruto incluindo todas as unidades educacionais em que leciona?</b>										
Até 2 salários	3	3,3	2	7,4	0	0	0	0	1	5,5
De 2 a 4 salários	16	17,8	5	18,6	4	17,4	3	13,6	4	22,3
De 4 a 6 salários	21	23,3	6	22,2	5	21,7	5	22,8	5	27,8
De 6 a 8 salários	9	10,0	3	11,1	4	17,4	2	9,1	0	0
Acima de 8 salários	6	6,7	2	7,4	3	13,0	0	0	1	5,5
Prefere não responder	35	38,9	9	33,3	7	30,5	12	54,5	7	38,9

FONTE: Elaboração própria. Valor do salário mínimo nacional = R\$ 678,00, em 01 jan. 2013.

Analisando-se os dados da TABELA 25 é possível observar que os maiores percentuais encontram-se entre os docentes que tem renda entre dois e quatro salários mínimos (25,6%) e entre quatro e seis salários mínimos (20%). O índice dos que ganham acima de oito salários mínimos é pequeno, bem como daqueles que tem renda de até dois salários mínimos. Chama a atenção o percentual de docentes que preferiu não responder a questão, que foi de 30% ao serem indagados sobre a renda referente à escola pesquisada, e de 38,9% se considerada toda a sua renda bruta. Isso leva ao questionamento dos motivos pelos quais os docentes preferem não revelar seus rendimentos.

**Tabela 26** – Renda familiar mensal dos docentes considerando o salário mínimo, em reais (R\$) – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Até 2 salários	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
De 2 a 4 salários	6	6,7	1	3,7	2	8,7	2	9,1	1	5,5
De 4 a 6 salários	10	11,1	1	3,7	3	13,0	2	9,1	4	22,3
De 6 a 8 salários	8	8,9	2	7,5	1	4,3	3	13,6	2	11,1
Acima de 8 salários	20	22,2	9	33,3	6	26,0	4	18,2	1	5,5
Prefere não responder	46	51,1	14	51,8	11	48,0	11	50,0	10	55,6
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

FONTE: Elaboração própria/ valor do salário mínimo nacional = R\$ 678,00, em 01 jan. 2013.

Considerando-se a renda familiar, na TABELA 26, 51,1% dos entrevistados preferiram não responder a questão; a soma dos indivíduos que tem renda familiar entre dois e seis salários mínimos corresponde a um percentual de 17,8%, enquanto que 31,1% dos entrevistados têm renda familiar acima de seis salários mínimos. Os índices apresentados na TABELA 25 indicam, pois, que existem outros indivíduos contribuindo para a composição da renda familiar da maioria dos docentes participantes da pesquisa. O que talvez possa ser explicado pela informação da TABELA 2, que indica que a maioria dos profissionais são casados ou vivem com companheiro, que certamente ajudam a compor a renda da família.

A pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 28), considerando a renda em salários mínimos, apresenta os seguintes dados a respeito da renda familiar dos docentes:

**Tabela 27** – Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados de acordo com a renda familiar

<b>Renda familiar</b>	<b>GERAL</b>	<b>ES</b>	<b>GO</b>	<b>MG</b>	<b>PA</b>	<b>PR</b>	<b>RN</b>	<b>SC</b>
Até 1 salário mínimo (SM)	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Mais de 1 SM a 2 SM	4%	4%	6%	4%	5%	2%	6%	4%
Mais de 2 SM a 3 SM	10%	7%	10%	11%	9%	8%	15%	11%
Mais de 3 SM a 4 SM	14%	11%	17%	14%	12%	13%	15%	15%
Mais de 4 SM a 5 SM	16%	14%	18%	18%	14%	17%	19%	16%
Mais de 5 SM a 7 SM	20%	21%	21%	17%	18%	22%	20%	22%
Mais de 7 SM a 10 SM	18%	22%	17%	16%	21%	21%	13%	18%
Mais de 10 SM a 20 SM	14%	18%	10%	16%	17%	14%	9%	10%
Acima de 20 SM	3%	4%	2%	3%	2%	4%	2%	3%

FONTE: GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 28)

Os índices apontam que 15% dos entrevistados tem renda familiar até três salários mínimos, 30% deles estão na faixa entre três e cinco salários mínimos, entre cinco e sete salários mínimos o índice é de 38%, na faixa entre 10 e 20 salários mínimos a pesquisa indica um percentual de 14% e apenas 3% tem renda familiar acima de 20 salários mínimos. Para fins de comparação torna-se difícil considerar as duas pesquisas, uma vez que este estudo feito na região oeste do Paraná apresenta um índice de mais de 50% dos indivíduos que preferiu não responder a esta questão, conforme demonstra a TABELA 26.

Codo (1999), ao analisar a remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador, destaca que o professor tem baixa remuneração pela sua força de trabalho e que a mesma sociedade que exige deste profissional não o valoriza.

O professor vive uma situação de iniquidade salarial não apenas quando olha para outras categorias profissionais com o mesmo nível de exigência, responsabilidade e esforço, mas também quando compara o seu salário com outros profissionais do ensino público (*Id. Ibid.*, p. 384).

Ainda de acordo com o autor, a categoria docente possui homogeneidade ocupacional e heterogeneidade nos salários e renda. Ou seja, o trabalho desenvolvido pelos docentes é bastante semelhante em relação às atividades desenvolvidas, ao envolvimento do profissional e ao desempenho do seu papel, mas muito distinto em relação à renda. Professores podem

desempenhar a mesma função, ter a mesma formação e receber remunerações distintas, isso em decorrência do tempo de atuação profissional e da forma de contrato de trabalho. O que, para o autor, pode ser motivo de desmotivação e estresse do docente.

### **3.4 Dimensões da Subjetividade do Trabalho**

O trabalho educativo é uma atividade que diz respeito à formação humana num processo permanente e que envolve, entre outros sujeitos, professores e alunos que interagem no espaço escolar, cada qual influenciando e sendo influenciado pelo outro. Neste conjunto de relações há uma infinidade de situações que desenvolvem nos docentes percepções a respeito de si e do próprio trabalho. Tais situações dizem respeito às expectativas sociais em relação ao processo educativo e ao trabalho do professor, as expectativas que o próprio professor tem em relação ao seu ofício e o desenvolvimento do mesmo. O reconhecimento social, o comportamento dos alunos, o resultado e aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem, entre outros fatores, contribuem para que os professores criem uma percepção do próprio trabalho.

As tabelas que seguem demonstram o posicionamento dos participantes da pesquisa em relação a alguns aspectos que formam a subjetividade do trabalho docente.

**Tabela 28** – Posição dos docentes em relação à sua vivência profissional  
indicando o que mais se aproxima da sua realidade - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRI AND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Eu me sinto frustrado (a) com meu trabalho:</b>										
Sempre	1	1,1	0	0	0	0	0	0	1	5,6
Frequentemente	34	37,9	12	44,5	2	8,7	8	36,4	12	66,6
Raramente	39	43,3	11	40,7	15	65,2	11	50,0	2	11,1
Nunca	14	15,5	4	14,8	6	26,1	3	13,6	1	5,6
Prefere não responder	2	2,2	0	0	0	0	0	0	2	11,1
<b>Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação</b>										
Sempre	53	58,9	15	55,6	10	43,5	17	77,3	11	61,1
Frequentemente	34	37,8	12	44,4	12	52,1	4	18,2	6	33,3
Raramente	3	3,3	0	0	1	4,4	1	4,5	1	5,6
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Eu penso em parar de trabalhar em educação</b>										
Sempre	1	1,1	0	0	1	4,4	0	0	0	0
Frequentemente	16	17,8	7	26,0	1	4,4	3	13,6	5	27,8
Raramente	31	34,5	9	33,3	5	21,7	8	36,4	9	50,0
Nunca	35	38,9	7	25,9	15	65,1	9	40,9	4	22,2
Prefere não responder	6	6,7	4	14,8	0	0	2	9,1	0	0
Em branco	-	-	-	-	1	4,4	-	-	-	-
<b>Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas capacidades</b>										
Sempre	20	22,1	4	14,9	4	17,3	4	36,4	4	22,2
Frequentemente	36	40,0	10	37,0	12	52,2	7	31,8	7	38,9
Raramente	24	26,7	10	37,0	3	13,1	6	22,7	6	33,3
Nunca	5	5,6	1	3,7	1	4,3	1	9,1	1	5,6
Prefere não responder	5	5,6	2	7,4	3	13,1	0	0	0	0

FONTE: Elaboração própria

A TABELA 28 apresenta os dados relativos a como os professores se sentem em relação ao seu trabalho. Ao serem indagados se se sentem frustrados com o trabalho apenas 1,1% afirmou que sempre se sente assim e 37,8% sente-se frustrado com freqüência, enquanto aqueles que raramente ou nunca se sentem frustrados somam 58,8%. Na pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 55), o resultado para esse questionamento foi que 73% dos participantes disseram que raramente ou nunca se sentem frustrados com seu trabalho.

Ao serem indagados se sentem que têm muito a contribuir com a educação, a maioria dos participantes desta pesquisa respondeu que “sempre” (58,9%) ou “frequentemente” (37,8%). Apenas 3,3% declararam que raramente se sentem assim. Neste sentido, a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) trouxe dados que demonstraram estar tal percepção de contribuição para a educação entre os docentes com força ainda maior, pois 71% afirmaram sentir-se em tal condição sempre e, 25% frequentemente.

Questionados se pensam em parar de trabalhar em educação, 18,9% dos professores desta pesquisa responderam sempre e frequentemente, enquanto que 73,4% responderam que raramente ou nunca pensam em abandonar a profissão. Dados muito parecidos com a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010), na qual 25% afirmaram que sempre ou frequentemente pensam nisso e 76% dos participantes, raramente ou nunca.

Indagados se a educação permite utilizar ao máximo suas capacidades, os docentes desta pesquisa afirmaram que raramente ou nunca em 32,3% dos casos e 62,1% afirmaram que sempre ou frequentemente. Em comparação com a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) os índices também são parecidos, pois 27% afirmaram que raramente ou nunca e 73% afirmaram que sempre ou frequentemente.

Os dados apresentados acima, referentes a esta pesquisa que realizamos na região oeste do Paraná, correspondem à média das quatro escolas participantes. No entanto, ao se comparar cada um dos aspectos questionados, entre as diferentes escolas, observa-se que há posicionamentos distintos dos docentes de cada uma delas, ou seja, os percentuais se diferenciam. Então, levanta-se a hipótese de que as características particulares de cada uma delas, a realidade de cada contexto em municípios diferentes, pode proporcionar ao professor uma percepção distinta sobre cada uma das questões levantadas. Como exemplo, os docentes da Escola pesquisada no município de Santa Helena apresentaram o menor percentual de frustração e menor percentual de professores que pensam em parar de trabalhar na área da educação.

**Tabela 29** – Qual o grau de concordância com relação às situações vivenciadas como docente – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>É fácil motivar meus alunos</b>										
Concordo	5	5,5	0	0	2	8,7	3	13,6	0	0
Concordo parcialmente	50	55,6	13	48,1	19	82,6	10	45,5	8	44,5
Discordo	32	35,5	14	41,9	2	8,7	6	27,3	10	55,5
Indiferente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	3	3,4	0	0	0	0	3	13,6	0	0
<b>Manter a disciplina em sala de aula com os alunos exige muita energia</b>										
Concordo	62	68,9	20	74,0	11	47,8	17	77,3	14	77,8
Concordo parcialmente	27	30,0	7	26,0	11	47,8	5	22,7	4	22,2
Discordo	1	1,1	0	0	1	4,4	0	0	0	0
Indiferente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>O número de alunos por sala de aula desta escola é alto</b>										
Concordo	34	37,7	8	29,6	9	39,1	9	40,9	8	44,5
Concordo parcialmente	36	40,0	11	40,8	6	26,1	9	40,9	10	55,5
Discordo	17	18,9	6	22,2	7	30,4	4	18,2	0	0
Indiferente	3	3,4	2	7,4	1	4,4	0	0	0	0
Prefere não responder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Eu realizo um trabalho que é socialmente valorizado</b>										
Concordo	16	17,7	2	7,4	8	34,8	5	22,7	1	5,5
Concordo parcialmente	44	49,0	11	40,7	14	60,8	11	50,0	8	44,5
Discordo	26	28,9	11	40,7	1	4,4	5	22,7	9	50,0
Indiferente	1	1,1	1	3,8	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	3	3,3	2	7,4	0	0	1	4,6	0	0

FONTE: Elaboração própria

A TABELA 29 apresenta índices relacionados a situações cotidianas da sala de aula e sua organização. Ao serem questionados se é fácil motivar os alunos apenas 5,5% dos participantes desta pesquisa responderam que concordam; 55,6% concordam parcialmente e 35,5% discordam. A pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 61), apresenta os seguintes dados a este respeito: 36% dos docentes afirmam concordar que é fácil motivar os alunos, 47% concorda parcialmente e apenas 17% discorda. A comparação dos dados

indica que os professores desta pesquisa sentem maior dificuldade para motivar seus alunos.

A instituição escolar, por direito e dever, passou a ser um espaço de freqüência obrigatória para crianças e jovens nas últimas décadas, considerando que, no Brasil, o ensino fundamental é obrigatório de acordo com a legislação vigente. Esta instituição foi criada com o intuito de transmitir às populações mais jovens os conhecimentos e saberes tidos como importantes e necessários em uma determinada época, numa determinada cultura e local. No entanto, as últimas décadas foram marcadas por um crescimento acelerado no volume de conhecimentos socialmente produzidos, transformações no mundo do trabalho, e grande desenvolvimento tecnológico, com destaque, inclusive para as tecnologias da comunicação e da informação, segundo Carneiro (2002). Isso traz mudanças também para o espaço escolar e para o aluno que, ao chegar à escola, já teve contato com uma infinidade de saberes.

Ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a educação escolar – apesar de sua especificidade e importância – tende a se transformar em uma cultura entre outras. Desse modo, os jovens percorrem vários espaços de trocas sociais para além da escola e esta não constitui a única possibilidade de sua presença no mundo para além da família (SPÓSITO, 2004, p. 77).

Analisando os dados da TABELA 29 diante deste fato, pergunta-se: Como motivar os alunos? O que eles esperam da escola e o que encontram? Quais seriam os caminhos para solucionar esta questão?

Questionados se para manter a disciplina exige-se muita energia, esta pesquisa indicou que 68,9% dos docentes concordam com a afirmação e 30% concorda parcialmente; já a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) apontou que 78% dos professores concorda, 17% concorda parcialmente e apenas 5% discorda.

Para a análise deste item é fundamental destacar que a pesquisa realizada na região oeste do Paraná não conceituou “disciplina” de forma a que cada docente, de acordo com suas próprias concepções, conhecimentos e percepções, fizesse a sua interpretação particular da questão. Isso quer dizer que um determinado comportamento do aluno pode ter sido considerado um ato de indisciplina para um professor e não por outro, ao responderem. É

também importante considerar que esta pesquisa entrevistou apenas professores do curso de Formação de Docentes em nível médio, enquanto que a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010), usada aqui como referência para comparação, foi realizada com todos os níveis da educação básica. Assim, é possível considerar elevada a preocupação dos docentes com a questão “disciplina”, uma vez que se trata de um curso de formação profissional no qual, supostamente, os jovens já definiram o que buscam na escola.

Ainda, ao serem indagados sobre o número de alunos em sala de aula 37,7% dos docentes que pesquisamos concorda que o número é elevado e 40% concorda parcialmente com essa afirmação. Em relação a este assunto, ainda não há uma lei federal que estabeleça a quantidade máxima de alunos por sala de aula, de acordo com os diferentes níveis de ensino, embora um projeto de lei a respeito tramite no Congresso Nacional. Esta definição fica a cargo dos Conselhos de Educação de cada município ou estado. No estado do Paraná a Resolução nº 4527/2011 – GS/ SEED, que estabelece o número de alunos por sala de aula, determina que no ensino profissional cada turma seja composta por, no mínimo 35 alunos e, no máximo 40. O prazo para implantação de tais medidas é o ano letivo de 2014, no entanto, no âmbito desta pesquisa não foi possível verificar se realmente ocorreu a implantação de tais medidas.

Ao serem questionados se sentem que seu trabalho é socialmente valorizado 17,7%, dos docentes participantes desta pesquisa concordam, 48,9% concordaram parcialmente e 28,9% discordaram. Para fins de comparação a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) apresenta os seguintes índices: 31% concordou, 34% concordou parcialmente 34% discordou e 1% é indiferente.

Ao realizar uma pesquisa sobre *O mal-estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores*, Esteve (1999) aponta que a sociedade passou a atribuir ao docente uma série de responsabilidades além daquelas inerentes à sua profissão, mas que, ao mesmo tempo deixou de valorizar a figura do professor como em outras épocas. Isso, segundo o autor, causa no profissional uma sensação de indefinição em relação à sua carreira e seu papel social.

**Tabela 30** – Posição dos docentes em relação ao seu grau de concordância nas situações vivenciadas como docente – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Os alunos respeitam minha autoridade</b>										
Concordo	36	40,0	10	37,0	12	52,2	12	54,5	2	11,1
Concordo parcialmente	47	52,2	13	48,1	11	47,8	9	40,9	14	77,8
Discordo	6	6,7	3	11,1	0	0	1	4,6	2	11,1
Indiferente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	1	1,1	1	3,8	0	0	0	0	0	0
<b>No final de um dia de trabalho, tenho o sentimento de que os alunos aprenderam alguma coisa</b>										
Concordo	27	30,0	8	29,6	10	43,5	6	27,3	3	16,6
Concordo parcialmente	58	64,5	15	55,5	13	56,5	16	72,7	14	77,8
Discordo	4	4,4	3	11,1	0	0	0	0	1	5,6
Indiferente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	1	1,1	1	3,8	0	0	0	0	0	0
<b>As necessidades dos meus alunos são tão variadas que encontro dificuldades de lhes atender</b>										
Concordo	11	12,2	2	7,4	1	4,3	3	13,6	5	27,8
Concordo parcialmente	53	58,8	17	63,0	12	52,2	14	63,6	10	55,6
Discordo	19	21,2	5	18,5	9	39,2	2	9,1	3	16,6
Indiferente	4	4,5	2	7,4	1	4,3	1	4,6	0	0
Prefere não responder	3	3,3	1	3,7	0	0	2	9,1	0	0

FONTE: Elaboração própria

Ao serem questionados, nesta pesquisa, sobre o aluno respeitar a autoridade do docente, 40% dos mesmos concordaram enquanto que 52,2% concordaram parcialmente. A mesma pergunta na pesquisa do GESTRADO/FAE/ UFMG (2010, p. 61) aponta que 57% concordam e 38% concordam parcialmente. Indicando que, de modo geral, a autoridade do professor é respeitada pelos alunos, o que vai de encontro aos dados da TABELA 29 relativo à disciplina, quando 68,9% dos docentes afirmaram que manter a disciplina em sala de aula exige grande esforço.

De acordo com Libâneo (1997, p. 252), a autoridade do professor se manifesta de três formas: autoridade profissional que corresponde ao domínio da matéria, de métodos e técnicas de ensino bem como a capacidade de lidar com os alunos; autoridade moral que corresponde às características individuais

do professor, personalidade, caráter e dedicação profissional e; autoridade técnica que é o conjunto de capacidades necessárias para dirigir o processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo o autor, é fundamental conciliar a autoridade do professor e a autonomia do educando, pois “o professor autoritário não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos” (LIBÂNEO, 1997, p. 252).

Indagados se ao final de um dia de trabalho o professor tinha o sentimento de que os alunos tinham aprendido alguma coisa, 30% dos docentes concordaram, 64,4% concordaram parcialmente e apenas 4,4% discordaram. Comparativamente, na pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010), 59% dos docentes concordaram e 38% concordaram parcialmente. Tendo em vista que o principal objetivo da relação professor-aluno que se estabelece no ambiente escolar é o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor possa observar a ocorrência da aprendizagem.

Ao serem questionados se as necessidades dos alunos são tão variadas que encontram dificuldades de lhes atender, os docentes desta pesquisa demonstraram que: 12,2% concordaram, 58,9% concordaram parcialmente e 21,2% discordaram. Em comparação a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010), 38% concordaram, 39% concordaram parcialmente e 21% discordaram. Cabe destacar aqui, que a presente pesquisa foi realizada em um curso profissional de nível médio e, portanto, seu público é um pouco diferenciado se comparado aos alunos do ensino fundamental ou educação infantil. Ou seja, a maioria é constituída por adolescentes e jovens que, em grande parte, já exerce alguma atividade remunerada e possui mais autonomia. Talvez isso possa explicar os diferentes índices das duas pesquisas, quando comparadas.

**Tabela 31** – Posição dos docentes em relação às situações vivenciadas com seus alunos no cotidiano - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Minha relação com meus alunos é em base afetiva</b>										
Concordo	31	34,5	6	22,2	11	47,8	7	31,8	7	38,8
Concordo parcialmente	48	53,4	18	66,6	11	47,8	10	45,6	9	50,0
Discordo	5	5,5	1	3,8	1	4,4	3	13,6	0	0
Indiferente	4	4,4	2	7,4	0	0	1	4,5	1	5,6
Prefere não responder	2	2,2	0	0	0	0	1	4,5	1	5,6
<b>Me vejo como uma pessoa que tem importante papel sobre o futuro dos meus alunos</b>										
Concordo	62	68,9	18	66,6	16	69,5	16	72,7	12	66,6
Concordo parcialmente	23	25,6	6	22,2	7	30,5	5	22,7	5	27,8
Discordo	4	4,4	2	7,4	0	0	1	4,6	1	5,6
Indiferente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	1	1,1	1	3,8	0	0	0	0	0	0

FONTE: Elaboração própria

Questionados se a relação com os alunos se dá em base afetiva, 34,5% dos docentes entrevistados nesta pesquisa concordaram, 53,4% concordaram parcialmente, as opções discordo e indiferente somaram 9,9%. A pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) apresenta índices bem distintos, onde 65% concordaram e 27% concordaram parcialmente, sendo que os que discordaram ou mostraram-se indiferentes, somaram 8%. É possível que a diferença entre as duas pesquisas na opção “concordo” esteja ligada ao nível de ensino envolvido, uma vez que esta é específica de um curso profissional de nível médio enquanto que a do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) envolve todos os níveis educacionais.

As relações que se estabelecem entre os professores e os alunos é profissional e, ao mesmo tempo, pessoal, considerando-se o tempo em que permanecem juntos e a própria natureza do ato educativo. Isso implica dizer que de alguma forma se estabelecem relações de afetividade tanto entre os alunos como entre o professor e seus alunos. Ao destacar os saberes necessários à prática educativa, Freire (1998, p. 161) afirma:

É preciso [...] reinsistir em que não se pense uma prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e de clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Partindo de tais princípios, pode-se afirmar que as relações afetivas estão presentes nas práticas educativas, em maior ou menor intensidade.

Ao serem questionados se percebem-se como pessoas que tem um papel importante sobre o futuro dos alunos, 68,9% dos docentes pesquisados concordaram e 25,6% concordaram parcialmente. Para fins de comparação a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) apresentou os seguintes índices: 89% concordaram e 9% concordaram parcialmente. Tais índices evidenciam que os docentes reconhecem o processo educativo como sendo importante e a figura do professor certamente como alguém que exerce forte influência sobre os educandos.

**Tabela 32** – Posição dos docentes em relação às novas necessidades da prática docente - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Você está se sentindo forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências e/ou novas funções?</b>										
Sim	49	54,4	15	55,6	10	43,5	13	59,0	11	61,1
Não	36	40,0	9	33,3	13	56,5	8	36,4	6	33,3
Não sabe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	5	5,6	3	11,1	0	0	1	4,6	1	5,6

FONTE: Elaboração própria

Ao questionamento da TABELA 32, os docentes que afirmaram que sim equivalem a 54,4% e os que afirmaram que não correspondem a 40%. Em comparação à pesquisa do GESTRADO/Fae/UFMG (2010) há grande diferença, pois ao serem indagados se estão se sentindo forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências e/ou novas funções, 29% dos entrevistados afirmou que sim e 71% respondeu que não. Levanta-se a hipótese de que tais diferenças se explicam pelo fato de que a pesquisa do GESTRADO/Fae/UFMG (2010) representa a média de sete estados brasileiros,

enquanto que esta pesquisa representa apenas docentes de um curso profissional específico da região oeste do Paraná.

**Tabela 33** – Posição dos docentes em relação ao sistema de benefícios, promoção e salários – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Você considera que o sistema de benefícios, promoção e salários oferecidos aos professores do ensino médio do estado é:</b>										
Bom	10	11,1	2	7,4	4	17,4	2	9,1	2	11,1
Moderado	47	52,2	12	44,5	15	65,2	15	68,2	5	27,8
Ruim	25	27,8	10	37,0	1	4,4	5	22,7	9	50,0
Prefere não responder	8	8,9	3	11,1	3	13,0	0	0	2	11,1

FONTE: Elaboração própria

Ao analisar a TABELA 33 observa-se que pouco mais da metade dos docentes entrevistados considera o sistema de benefícios, promoções e salários oferecidos aos professores do ensino médio “moderado” (52,2%), 11,1% considera “bom” e que o índice dos que julgaram como sendo “ruim” é de 27,8%. É possível que isso se explique pelo fato de que há cerca de 10 anos os professores da rede pública estadual de ensino conquistaram o Plano de Carreira pelo qual lutaram tantos anos. No entanto a TABELA 23 indica que, em relação à remuneração, 80% dos docentes desta pesquisa se posicionaram como muito insatisfeitos ou insatisfeitos. A presente pesquisa não apresenta dados que justifiquem os docentes considerarem moderado o sistema de benefícios, promoções e salários e estarem tão insatisfeitos com sua remuneração.

**Tabela 34** – Posição dos docentes em relação às situações que podem ocasionar melhorias do trabalho docente – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Qual (is) fator (es) mais importante (s) para melhorar a qualidade de trabalho dos sujeitos docentes?</b>										
Receber melhor remuneração (ter aumento de salário)	77	85,5	25	92,5	15	65,2	20	90,0	17	94,4
Aumentar o número de horas destinadas às atividades extra classe	72	80,0	19	70,3	17	73,9	21	95,4	15	83,3
Reduzir o número de alunos por turma	65	72,2	21	77,7	12	47,8	19	86,3	13	72,2
Receber mais capacitação para as atividades que exerce	55	61,1	17	62,9	10	43,3	16	72,7	12	66,6
Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional	43	47,7	10	37,0	16	69,5	11	50,0	7	38,8
Contar com maior apoio técnico nas suas atividades	28	31,1	12	44,4	5	21,7	4	18,1	7	38,8
Outras	8	8,8	4	14,8	0	0	1	4,5	3	16,6
Prefere não responder	3	3,3	1	3,7	1	4,3	1	4,5	0	0

FONTE: Elaboração própria

A respeito das situações que os docentes desta pesquisa consideraram importantes para a melhoria da qualidade do trabalho dos mesmos, as afirmações que apresentaram os maiores índices foram: melhoria na remuneração que correspondeu a 85,5%, o que apresenta coerência com a TABELA 23 que indica uma grande insatisfação em relação à remuneração; o aumento das horas destinadas à realização de atividades extra-classe

apresentou um percentual de 80% das respostas, demonstrando coerência com a TABELA 18 que indica que 47% dos docentes sempre leva atividades para realizar em casa e 24% leva com frequência, numa clara evidência de que o percentual de horas destinadas ao planejamento, preparo de aulas e avaliações não é suficiente; reduzir o número de alunos por turma correspondeu a 72,2% das respostas dos docentes, sendo coerente com os dados da TABELA 29 que indica que os docentes consideram alto o número de alunos por sala; receber mais capacitação para as atividades que exercem correspondeu a 61,1% das respostas dos docentes demonstrando coerência com as Tabelas 21 e 22 que indicam insatisfações dos docentes em relação à capacitação oferecida pela SEED; ter dedicação exclusiva em uma única unidade educacional correspondeu a 47,7% das afirmações dos docentes pesquisados e; contar com apoio técnico na realização de suas atividades correspondeu a 31,1% das respostas dos docentes.

**Tabela 35 – Posição dos docentes em relação às cobranças pelo trabalho realizado pelo docente – 2012**

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Quem é o principal responsável pela cobrança do seu trabalho enquanto professor?</b>										
Eu mesmo (a)	61	67,8	20	74,0	12	52,1	13	59,1	16	88,8
Secretaria da Educação	10	11,1	2	7,5	3	13,0	3	13,6	2	11,2
Supervisão/ coordenação	8	8,9	0	0	5	21,8	3	13,6	0	0
Alunos	6	6,6	3	11,1	1	4,4	2	9,1	0	0
Não sei	1	1,1	1	3,7	0	0	0	0	0	0
Pais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Direção da unidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colegas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prefere não responder	4	4,5	1	3,7	2	8,7	1	4,6	0	0

FONTE: Elaboração própria

Ao serem indagados sobre quem é o principal responsável pela cobrança do seu trabalho enquanto professor, os docentes desta pesquisa afirmaram que são eles próprios (67,8%), seguido da cobrança feita pela secretaria de educação (11,1%), pela supervisão (8,9%), os alunos aparecem

com percentual de 6,6%. A este respeito a pesquisa do Gestrado/Fae/UFMG (2010, p. 69) apresenta os índices da tabela que segue.

**Tabela 36** – Principal responsável pela cobrança do trabalho dos sujeitos docentes

	%
Dos pais	5%
Dos alunos	6%
Da direção da unidade	13%
Da supervisão / coordenação	11%
Dos colegas	2%
Da Secretaria da Educação	13%
De você mesmo	50%
Outros	1%

FONTE: GESTRADO/Fae/UFMG (2010, p. 69).

### 3.5 Tempo Livre, Trabalho e Saúde

Os dados que seguem dizem respeito às situações vivenciadas pelos docentes no seu tempo livre, suas condições de saúde e a relação destes elementos com o trabalho.

**Tabela 37** – Situação dos docentes em relação às atividades desenvolvidas no tempo livre – 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>O que você costuma fazer no seu tempo livre?</b>										
Programas em família	64	71,1	20	74,0	18	78,2	14	63,6	12	66,6
Tarefas domésticas	58	64,4	15	55,5	12	52,1	15	68,1	16	88,8
Descansar	57	63,3	17	62,9	17	73,9	11	50,0	12	66,6
Cuidar de mim	35	38,8	11	40,7	11	47,8	9	40,9	4	22,2
Dormir	33	36,6	11	40,7	9	39,1	8	36,3	5	27,2
Atividades lúdicas	17	18,8	6	22,2	6	26,0	3	13,6	2	11,1
Outros	18	20,0	5	18,5	6	26,0	6	27,2	1	5,5
Prefere não responder	1	1,1	0	0	0	1	1	4,5	0	0

FONTE: Elaboração própria

A análise da TABELA 37 terá como referência de comparação a pesquisa realizada pelo GESTRADO/Fae/UFMG (2010, p. 73).

Ao serem indagados sobre o que costumam fazer no seu tempo livre, os participantes desta pesquisa afirmaram que são programas em família, em 64% dos casos. Um dado bastante coerente se comparado às informações da TABELA 2 que indicam que 70% dos docentes têm filhos e 61% deles são casados ou vivem em união estável. A respeito disso a pesquisa do GESTRADO/Fae/UFMG (2010) aponta que 48% dos docentes afirmaram utilizar o tempo livre com atividades em família.

A realização de tarefas domésticas foi resposta de 64,4% dos entrevistados desta pesquisa e de 44% dos entrevistados da pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010). Considerando que 78,9% dos docentes são do sexo feminino é possível afirmar que a maioria das professoras tem um terceiro turno de trabalho em casa, dedicando-se a cuidar dos afazeres domésticos e da família.

Descansar foi apontada como atividade realizada no tempo livre de 63,3% dos pesquisados na região oeste do Paraná enquanto que a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) aponta que descansar foi a opção de 42% dos docentes. Cuidar de si no tempo livre apareceu como opção de 38,8% dos entrevistados desta pesquisa enquanto que na pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010) foi a opção de 28% dos docentes. Nesta pesquisa, 36,6% dos docentes prefere dormir no seu tempo livre e, na pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010), essa foi a opção de apenas 19% dos participantes. Por fim, temos que 18,8% dos docentes desta pesquisa dedicavam-se a atividades lúdicas em seu tempo livre, em comparação a 9% na pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010).

Analisando-se as duas pesquisas, fica evidente que a maioria dos docentes participantes ocupa seu tempo livre com a família, com as atividades domésticas ou descansando o que indica que além das atividades laborais na escola o docente ainda tem outra jornada de trabalho em casa e que essa dupla ou tripla jornada exige muito de suas forças, o que justificaria a opção pelo descanso ao invés de outras atividades.

**Tabela 38** - Respostas dos professores quando questionados sobre atividades desenvolvidas no tempo livre – 2012

	total	%
<b>Comentários dos professores sobre o que você costuma fazer no seu tempo livre</b>		
Corrigir provas e trabalhos	7	31,9
Prática de esportes	2	9,1
Leitura e estudo	4	18,2
Academia / atividade física	5	22,8
Dança	1	4,5
Canto	1	4,5
Artesanato	1	4,5
Assistir TV	1	4,5
Total	22	100

FONTE: Elaboração própria

No instrumento de coleta de dados desta pesquisa, a questão sobre a ocupação do tempo livre tinha uma opção para que o professor fizesse comentários sobre o tema. Dos vinte e dois comentários registrados 50,1% dos docentes registrou que ocupa seu tempo livre com a correção de provas e trabalhos, leitura e estudos relacionados à profissão. Isso confirmaria as informações da TABELA 17 que indica que 85,6% dos docentes sempre ou frequentemente leva trabalho da escola para realizar em casa. O percentual de docentes desta pesquisa que registrou dedicar-se a esportes, atividades físicas e dança é de 36,4%.

**Tabela 39** – Situação dos docentes em relação à prática de atividade física - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Você pratica atividade física?</b>										
3 ou mais vezes por semana	18	20,0	2	7,5	8	34,8	5	22,7	3	16,7
1 ou 2 vezes por semana	31	34,5	13	48,1	6	26,1	9	40,1	3	16,7
Nenhuma, por não ter hábito ou tempo	35	38,9	9	33,3	9	39,1	6	27,2	11	61,1
Nenhuma, por outro motivo	5	5,5	3	11,1	0	0	1	4,5	1	5,5
Prefere não responder	1	1,1	0	0	0	0	1	4,5	0	0

FONTE: Elaboração própria

Os participantes desta pesquisa, ao serem indagados sobre a regularidade com que praticam atividades físicas afirmaram, em apenas 20% dos casos, que a fazem três vezes por semana ou mais; 34,5% afirmaram realizar atividades físicas uma ou duas vezes por semana e aqueles que não realizam nenhuma atividade física por não terem hábito, tempo ou por outro motivo, somam 44,4%. É importante destacar que há variações de um município para outro. Isso estaria relacionado às condições estruturais de cada cidade para a prática de atividades físicas ou é uma questão de hábito e tempo livre do professor?

Em relação a prática regular de atividades físicas a pesquisa do GESTRADO/FAE/UFMG (2010, p. 74) indica que nos sete estados de abrangência da pesquisa 29% dos docentes praticavam atividades físicas três vezes por semana ou mais, 18% praticavam uma ou duas vezes por semana e o índice dos que não praticavam nenhuma atividade física é de 53%.

Ao analisar o estresse do professor, Lipp (2002) aponta este profissional como um dos mais sujeitos a situações estressantes e destaca a atividade física como uma importante aliada para minimizar os efeitos do problema e manter a qualidade de vida.

**Tabela 40** – Posição dos docentes em relação à saúde – 2012.

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
<b>Teve algum problema de saúde nos últimos 24 meses?</b>										
Sim	47	52,2	17	63,0	9	39,1	12	54,6	9	50,0
Não	41	45,5	9	33,3	13	56,5	10	45,4	9	50,0
Prefere não responder	2	2,2	1	3,7	1	4,4	0	0	0	0
<b>Nos últimos 24 meses, você se ausentou do seu trabalho por motivo de saúde que exigiu atestado médico?</b>										
Sim	43	47,8	15	55,5	10	43,4	7	31,8	11	61,1
Não	43	47,8	10	37,0	11	47,9	15	68,2	7	38,9
Prefere não responder	4	4,4	2	7,5	2	8,7	0	0	0	0

FONTE: Elaboração própria

Em relação à saúde os participantes desta pesquisa indicaram que 52,2% deles apresentou algum tipo de problema de saúde nos últimos 24 meses, 45,5% não apresentou e 2,2% preferiram não responder ao questionamento. Neste mesmo período 47,8% dos entrevistados necessitou de

atestado médica para afastamento e igual número não teve essa necessidade; 4,4% não responderam à questão.

Os professores foram, ainda, questionados sobre quais seriam os problemas de saúde que apresentam com maior frequência. A esse respeito 65 docentes registraram seus problemas, que estão demonstrados na TABELA 41, que segue.

**Tabela 41** – Comentários dos professores sobre os problemas de saúde que apresentaram nos últimos 24 meses – 2012

	total	%
Problemas musculares, de coluna e articulações	10	15,4
Depressão	9	13,9
Hipertensão	6	9,3
Enxaqueca	5	7,7
Estresse	5	7,7
Ansiedade	4	6,2
Labirintite	3	4,7
Infecção urinária	3	4,7
Infecção de garganta	3	4,7
Problemas digestivos/ gastrite	3	4,7
Problemas de voz	2	3,0
Problemas respiratórios / bronquite	2	3,0
Crise alérgica / problemas de pele	2	3,0
Problemas cardíacos	2	3,0
Varizes	1	1,5
Diabetes	1	1,5
Nódulo na mama	1	1,5
Trombose	1	1,5
Fibromialgia	1	1,5
Falta de nutrientes/ vitaminas	1	1,5
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

FONTE: Elaboração própria

Conforme demonstra a TABELA 41, há uma grande variedade de problemas de saúde que acometem os docentes, sendo que os mais significativos, segundo os participantes desta pesquisa são problemas musculares, de coluna e articulações que somam 15,4%, depressão, estresse e ansiedade que somam 27,8%, hipertensão e problemas cardíacos que somam 12,3%.

As tabelas a seguir consideram o número de sujeitos que tiveram afastamento do trabalho por licença médica nos últimos 24 meses anteriores à pesquisa, o que corresponde a 47,8% do total de entrevistados.

**Tabela 42** – Posição dos professores em relação aos motivos de afastamento  
médico - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Problemas de voz	7	7,7	4	14,8	1	4,3	0	0	2	11,1
Doenças musculoesqueléticas	10	11,1	4	14,8	1	4,3	2	9,0	3	16,7
Depressão	6	6,6	3	11,1	1	4,3	2	9,0	0	0
Ansiedade e nervosismo	9	9,9	2	7,4	2	8,6	3	13,6	2	11,1
Estresse	12	13,3	5	18,5	3	13,1	3	13,6	1	5,5
Esgotamento físico e mental	11	12,2	4	14,8	3	13,1	2	9,0	2	11,1
Cefaléia ou enxaqueca	12	13,3	5	18,5	4	17,4	3	13,6	0	0
Outros	13	14,4	3	11,1	2	8,6	2	9,0	6	33,4
Prefere não responder	6	6,6	1	3,7	1	4,3	2	9,0	2	11,1

FONTE: Elaboração própria

A TABELA 42 demonstra os principais motivos de afastamentos médicos dos participantes desta pesquisa. Os problemas de voz apareceram com 7,7% das razões de afastamento, doenças musculoesqueléticas corresponderam a 11,1%, depressão, ansiedade e nervosismo, estresse e esgotamento físico e mental quando somados corresponderam a 55,3% dos casos, a cefaléia correspondeu a 13,3%. Na pesquisa do GESTRADO/FFAE/UFMG (2010, p. 75) as principais causas de afastamento foram problemas de voz (9%), doenças musculoesqueléticas (13%), depressão, ansiedade e nervosismo (14%), estresse (13%), outras doenças corresponderam a 52%.

**Tabela 43** – Posição dos docentes sobre o tempo de afastamento médico no período de 24 meses - 2012

	TOTAL DA PESQUISA		FOZ DO IGUAÇU		SANTA HELENA		ASSIS CHATEAUBRIAND		TRÊS BARRAS	
	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
Até uma semana	27	30,0	9	33,3	8	34,8	3	13,7	7	38,8
Duas semanas	3	3,3	1	3,7	0	0	1	4,5	1	5,6
Três semanas	2	2,2	1	3,7	0	0	1	4,5	0	0
Um mês	4	4,4	2	7,4	0	0	2	9,1	0	0
Mais de um mês	6	6,6	2	7,4	2	8,6	1	4,5	1	5,6
Prefere não responder	7	7,7	2	7,4	2	8,6	1	4,5	2	11,0

FONTE: Elaboração própria

A TABELA 43 demonstra a quantidade de tempo médio de afastamento do trabalho por problemas de saúde, dos professores participantes da pesquisa. Observa-se que a maioria dos afastamentos não é superior a uma semana. Considerando que a maioria dos problemas de saúde apontados pelos professores estão ligados à depressão, ansiedade e estresse é questionável se o tempo de afastamento dos professores é suficiente para que o mesmo se recuperasse e reassumisse suas funções na escola.

Este capítulo buscou comparar os dados obtidos sobre as condições de trabalho dos professores do curso de formação de docentes da região Oeste do Paraná, no ano de 2012, com dados de outras pesquisas realizadas no Brasil. Se considerarmos as mudanças ocorridas na educação na década de 1990 e, em especial, no ensino profissional da rede pública estadual do Paraná, conforme exposto no capítulo 2 deste trabalho, poderia se esperar um processo intenso de precarização nas condições de trabalho dos professores pesquisados. No entanto, tal fato não foi verificado nos levando a supor que tenha sido superado nos últimos anos, o que não pode ser comprovado pela ausência de dados para comparação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal propósito investigar e analisar as condições de trabalho dos professores que atuam no curso de formação de docentes em nível médio, na região oeste do Paraná. Para tanto se fez necessário buscar fundamentos teóricos que permitissem a compreensão deste momento histórico. Assim, procurou-se identificar como se deu o surgimento e evolução do trabalho docente ao longo da história e as principais características assumidas por ele na contemporaneidade.

Diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas o trabalho docente adquiriu uma complexidade que trouxe aos profissionais uma carga maior de responsabilidades, uma vez que não basta mais planejar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem: é imprescindível participar ativamente do processo de tomada de decisões no espaço escolar, atualizar os próprios conhecimentos permanentemente, participar dos processos avaliativos internos e externos e responder a uma série de demandas sociais. Para tanto, o trabalho do professor ultrapassa o espaço e o tempo escolar, ocupando parte da sua vida privada, numa continuidade laboral que não é remunerada.

Ao analisar o histórico do ensino profissional no Brasil evidenciou-se que esta modalidade de ensino sempre foi organizada em função dos interesses e necessidades econômicas de cada momento e, em geral, foi destinada aos trabalhadores das camadas sociais menos favorecidas, nem sempre se contando com uma preocupação com a formação integral destes.

Esta pesquisa destacou, ainda, como as políticas adotadas nas últimas décadas no Brasil e no Paraná, em decorrência das mudanças no mundo do trabalho, afetaram a educação como um todo e, em especial o ensino profissional no estado do Paraná.

A crise estrutural do capitalismo que se manifestou mais intensamente a partir da década de 1970, reorganizou o processo produtivo, trazendo novas exigências ao trabalhador, flexibilizando e precarizando o trabalho. Isso repercutiu em todas as formas de trabalho e categorias profissionais, inclusive no trabalho educativo e na vida do professor.

A década de 1990, no estado do Paraná, foi marcada pela adoção de políticas públicas de cunho neoliberal, seguindo a tendência da época, conforme apontado no capítulo dois deste trabalho. No âmbito educacional ocorreram privatizações de determinados setores, terceirização de contratos de trabalho, entre outras medidas, ocasionando uma evidente precarização nas condições de trabalho dos professores e funcionários das escolas, muito embora esta pesquisa não apresente dados da época que permitam uma análise mais profunda a respeito.

Embora as medidas adotadas pelo governo na década de 1990 atingissem todos os níveis e modalidades de ensino, o foco desta pesquisa é o ensino profissional e, em especial o curso de formação de docentes. Esta modalidade de ensino teve seu encerramento determinado em 1996 com a criação do PROEM no estado do Paraná, tendo sido retomada em 2003. No âmbito federal as mudanças ocorreram com a assinatura do Decreto 2208/97 que desarticula o ensino médio do profissional e a retomada ocorre com o Decreto 5154/04. Apesar dessas determinações, no estado do Paraná ocorreram resistências e 14 cursos permaneceram em funcionamento. Os mesmos sofreram alterações na sua matriz curricular e, segundo professores entrevistados ao longo desta pesquisa, “ficamos esquecidos pela Secretaria de Estado da Educação, [as escolas] não recebiam recursos e não havia suporte pedagógico. Ninguém ligava... era como se não existíssemos”.

A pesquisa de campo que envolveu quatro escolas da região oeste do Paraná procurou investigar as condições de trabalho dos professores que atuam no curso de formação de docentes em nível médio. Para tanto se utilizou um questionário que foi aplicado a 90 docentes e cujos resultados estão agrupados considerando-se cinco aspectos: dados gerais do entrevistado; estrutura da escola; organização e processos de trabalho; dimensões da subjetividade no trabalho; tempo livre, trabalho e saúde.

Em relação aos dados gerais dos entrevistados pode-se constatar que há predomínio de docentes do sexo feminino (78,9%), a média de idade de 39,8 anos, 61% dos docentes são casados ou vivem em união estável, 70% deles tem filhos, quanto à formação 82,3% tem especialização completa e 64,4% é sindicalizado. Comparativamente a outras pesquisas realizadas em

diferentes regiões do Brasil, estes índices não se diferenciam muito das médias nacionais.

Em relação à infra-estrutura da escola foram analisados vários aspectos, que direta ou indiretamente podem interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico e comparados com dados obtidos em outros trabalhos do gênero.

O índice de satisfação dos docentes em relação à sala de professores, armários, equipamentos de reprodução de cópias e disponibilidade de telefone é bastante grande. O mesmo não acontece quando a análise é sobre a disponibilidade de computadores para uso dos docentes nas unidades escolares. Neste aspecto o índice de satisfação é de aproximadamente 50%.

No que diz respeito às salas de aula, considerando o estado das carteiras e materiais básicos, iluminação, ventilação, estado das paredes e ruído a avaliação dos docentes ficou entre “bom” e “regular”, indicando que existem situações que não satisfazem as necessidades.

A avaliação dos equipamentos utilizados em sala de aula, sala de informática e recursos pedagógicos os índices demonstraram que os docentes, em sua maioria, os consideraram “bons” ou “regulares”. Sobre a biblioteca os índices de satisfação são maiores no que se refere ao atendimento e estrutura – sendo “bom” 56,7% e “regular” 25,6% – do que em relação ao acervo onde apenas 46,7% o considerou bom e 32,2% regular. A pesquisa demonstrou ainda que os espaços para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos específicos do curso de formação de docentes é deficitário em todas as escolas, embora existam, na maioria dos casos, materiais disponíveis para a realização deste trabalho. Cabe destacar também que é comum a ocorrência de campanhas e arrecadações nas escolas, por meio da APMF, para a compra de materiais, reparos e manutenções de espaços e equipamentos. Ou seja, a população usuária deste serviço público, que é direito de todos, paga duplamente. Primeiro quando paga seus impostos e depois quando precisa contribuir “voluntariamente” para a manutenção da escola pública.

Em relação ao aspecto “infra-estrutura” é importante destacar que numa pesquisa realizada por Codo (1999), o estado do Paraná alcançou o melhor índice na avaliação deste item entre os demais estados brasileiros. De tal forma que os dados apresentados foram surpreendentes por não apresentarem

uma avaliação excelente. O que leva a acreditar que a infraestrutura das escolas de outros estados brasileiros é, ainda, mais precária.

Com relação à organização dos processos de trabalho a pesquisa indicou que a média de anos de trabalho em educação entre os docentes participante da mesma é de 14,2 anos; que a maioria dos docentes atua em dois ou três níveis de ensino e que trabalha, em geral, 40 horas semanais. Tais informações são muito parecidas com as obtidas em outras pesquisas realizadas no Brasil e que serviram de referência de comparação para este trabalho.

Ainda sobre este aspecto chama a atenção o número de professores que sempre ou frequentemente leva trabalho escolar para ser realizado em casa, índice que fica próximo dos 80%. Esse é um trabalho não remunerado e que ocupa espaços da vida particular do trabalhador em detrimento de outras atividades pessoais que ele poderia realizar. Ao mesmo tempo indica que o percentual de hora/atividade não é suficiente para que o trabalhador da educação realize no local de trabalho as atividades inerentes a ele.

Ao serem indagados sobre a formação continuada, os docentes demonstraram que o índice de satisfação fica, em geral, em torno de 40% tanto no que se refere à quantidade de curso como no que se refere à qualidade dos mesmos. Talvez isso ocorra pelo fato de que, em geral, os docentes não são consultados a respeito das suas dificuldades, necessidades e expectativas.

No que diz respeito à forma de contratação, cerca de um terço (1/3) dos profissionais que atuam como docentes no curso de formação de professores em nível médio na região oeste do Paraná são contratados temporariamente e, portanto, não se beneficiam das garantias do Plano de Carreira da categoria.

O aspecto da pesquisa que apresentou o maior índice de insatisfação foi a remuneração. Neste item 80% dos entrevistados se manifestou insatisfeito ou muito insatisfeito. Ao serem questionados sobre seus rendimentos totais e rendimento familiar, um número muito expressivo preferiu não responder, de forma que a análise destes dados ficou comprometida.

É interessante destacar que apesar da insatisfação em relação à remuneração e considerando elevado número de alunos por sala de aula, a maioria dos docentes declara que não se sente frustrada com o seu trabalho, sente, aliás, que tem muito a contribuir com a educação e não pensa em

abandonar a profissão. A maioria também declarou apresentar sentimentos positivos em relação aos seus alunos e cerca de 50% deles se sentem forçados a buscar novos conhecimentos e habilidades para desenvolver as práticas educativas. Segundo os entrevistados, os fatores que mais contribuiriam para a melhoria do trabalho docente são: melhoria de remuneração, aumento do número de horas/atividades e diminuição do número de alunos por sala de aula.

Os professores desta pesquisa demonstraram que utilizam o seu tempo livre principalmente em atividades com a família, afazeres domésticos e para descansar. Além, é claro, da realização do trabalho escolar que é trazido para casa. A grande maioria, por fim, aponta que não realiza atividades físicas.

Em relação às doenças que acometem esses profissionais, estão ligadas, em geral, à depressão, ansiedade, nervosismo e estresse. No entanto é possível observar que os afastamentos do trabalho por motivos de saúde são de poucos dias, a grande maioria não excede a uma semana. Resta uma indagação: as doenças dos docentes são simples e passageiras ou estes profissionais continuam exercendo suas atividades laborais mesmo doentes?

Diante das análises dos dados coletados e em comparação a outros estudos similares realizados nas duas últimas décadas no Brasil, é possível identificar que há uma precarização, pois, nas condições do trabalho docente neste grupo e região pesquisados, e que as mesmas se manifestam, sobretudo, pela ausência de materiais, espaços, equipamentos, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, entre outras. No entanto, a situação não se distancia daquelas identificadas em outras pesquisas realizadas em instituições, níveis de ensino e regiões diversas do país. Assim, não é possível afirmar que as condições de trabalho a que estão submetidos os professores do curso de formação de docentes em nível médio, na região oeste do Paraná são significativamente melhores ou piores do que aquelas a que estão submetidos outros profissionais da educação no Brasil.

Evidentemente este trabalho não esgota as possibilidades de análises dos dados coletados na pesquisa. Muitos outros aspectos podem ser levantados, o que não ocorreu em função do tempo disponível para a realização desta dissertação, mas que já aparecem como uma possibilidade de trabalho futuro.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. M. **Os conselhos escolares e o processo de democratização**: história, avanços e limitações. Dissertação de mestrado. UFPR, Curitiba, 2006. Disponível em: <[www.ppge.ufpr.br/](http://www.ppge.ufpr.br/)>. Acesso em: 02 out. 2013.

ANTUNES, R. (Org). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M.. **O avesso do trabalho**. São Paulo:: Expressão Popular, 2004.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BOITO JR., A. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 3, p. 80-104, 1996. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivo\\_biblioteca/artigo260artigo193\\_Boito.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivo_biblioteca/artigo260artigo193_Boito.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BORGES, L. F. P. **Democracia e educação**: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). Cascavel, PR: Edunioeste, 2009.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Formação de professores no Brasil**: história, políticas e perspectivas. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 94-112, jun 2011. Disponível em: [www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301)

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**: de 05 de outubro de 1988. [S. l.: s. n., s. d.].

\_\_\_\_\_. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. **N. 4024/61 de 20 de dezembro de 1961**. [S. l.: s. n., s. d.].

\_\_\_\_\_. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. **N. 5692/71 de 11 de agosto de 1971**. [S. l.: s. n., s. d.].

\_\_\_\_\_. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. **N. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. [S. l.: s. n., s. d.].

\_\_\_\_\_. **Decreto 2208/97 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art., 36 e os art. 39 a 42 da Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm) Acesso em 20 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRUNO, L. Reorganização econômica, reforma do estado e educação. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.). **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001.

CALDAS, A. do R. **Desistência e Resistência no Trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Curitiba, PR, 2007. Tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

CARNEIRO, R. **Informática na educação**: representações sociais do cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, R. A. de; BERNARDO, F. de O. **Caixa Escolar: instituto inestimável para execução do projeto da educação primária**. In: Educação em Foco. Juiz de Fora – MG, v. 16, n 13, p. 141 – 158, set 2011 / fev 2012.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. **Retrato da Escola III**. Brasília, DF: [s. n.], 2003.

\_\_\_\_\_. **Retrato da Escola I**. Brasília, DF: [s. n.], 1999.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília; Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995.

DALBEN, A. I. L. de F. **Conselhos de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DEITOS, R. A. Da afirmação da inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional à adequação às exigências políticas e econômicas hegemônicas. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.) **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 1990. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Proem e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financiadores e razões ideológicas da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional. Campinas, SP, 2000. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENQUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, n 80, setembro/ 2002, p. 136 – 167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FONSECA, J. S.; MARTINS A. G. **Curso de estatística**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. de (Org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, S. R. de O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. Curitiba, PR, 2009. Tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GESTRADO/Fae/UFMG. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. **Pesquisa**: “trabalho docente na educação básica no Brasil”. Sinopse do *Survey Nacional*. Coordenação Nacional: Dalila Andrade Oliveira. Lívia Maria Fraga Vieira. Belo Horizonte. 2010.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2006

HIDALGO, A. M. Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.) **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 1990. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001.

INEP. **Censo Escolar 2009**. [S. l.: s. n., s. d.].

KÖLLN, A. J. **As mudanças no mundo do trabalho, o labor educativo e a saúde docente: o caso dos professores do ensino fundamental da rede estadual de Foz do Iguaçu – PR**. Foz do Iguaçu, PR, 2013. Dissertação de mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade estadual do Oeste do Paraná.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIPP, M. E. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LPT/UnB – Laboratório de Psicologia do Trabalho. Universidade de Brasília. **Retrato da Escola II**: como foi feito o estudo e relatórios. Brasília, DF, 2000.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MACHADO, A. B. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. **Educ. Ver.**, Belo Horizonte v. 9, p. 27-31, jul. 1989. Disponível em <[www.educa.fcc.org.br/pdf/edur/n09/n09a05.pdf](http://www.educa.fcc.org.br/pdf/edur/n09/n09a05.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MESZAROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Editora da Unicamp; Boitempo, 2002.

NOGUEIRA, F. M. G. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.) **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 1990**. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

OLIVEIRA, D. A. ; FONSECA, M. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.) **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 1990**. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001.

PARANÁ. **Lei complementar 103/2004 de 15 de março de 2004: plano de carreira**. [S. l.: s. n., s. d.].

\_\_\_\_\_. **Resolução 4527/2011: GS/ SEED de 30 de outubro de 2011: estabelece o número de estudantes para composição das salas de aula**. [S. l.: s. n., s. d.].

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 4534/2011: estabelece os critérios para determinar o porte das escolas**. Disponível em: <[www.nre.seed.gov.br/fozdoiguacu/](http://www.nre.seed.gov.br/fozdoiguacu/)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. SEED. **Caderno de apoio à elaboração do estatuto da APMF**. 2. ed. Curitiba. 2009. Disponível em: <[www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto\\_apmf\\_versao\\_final\\_2009.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto_apmf_versao_final_2009.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. SEED. **Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED, 2004.

\_\_\_\_\_. SEED. PROEM – Documento Síntese, versão preliminar, Curitiba – PR, julho, 1996.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINHÕES, M. E. T. Biblioteca escolar: sua importância e seu espaço no sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 178-182.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <[www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

SA, C. M. de; ROSA, W. M. **A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAPELLI, M. L. S. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 – 2002)**. Cascavel, PR: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 1997.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, I. L. F. A formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, no estado do Paraná – 2003. In: PARANÁ. SEED. Superintendência da Educação. Departamento de Educação

e Trabalho. **Fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do curso de formação de docentes: normal, em nível médio.** Curitiba: SEED, PR, 2008

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

SOUZA, A. N. de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

SOUZA, M. M. **Entre a cruz e o capital:** a decadência das corporações de ofícios após a chegada da família real (1808-1824). Palestra do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <[www.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/quartas\\_no\\_arquivo/2008/palestra\\_monica](http://www.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/quartas_no_arquivo/2008/palestra_monica)>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SPÓSITO, M. P. (Des) encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2004

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VICENTINO, C.; DORIGO, G. **História do Brasil.** São Paulo: Scipione, 1998.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **A condição de trabalho dos professores na Região Oeste do Paraná: uma análise das instituições que ofertam o curso de formação de docentes – integrado em nível médio.**

**Pesquisador responsável:**

Prof. Dr. Geraldo Augusto Pinto

Telefones: (45) 3025-2431, 9811-7913 (Foz do Iguaçu, PR).

**Pesquisadores Colaboradores:**

Prof. Dr. Oscar KenjiNihei - Telefones: (45) 3574-5298, 9980-5480 (Foz do Iguaçu, PR).

Prof. Esp. Marcia Aparecida Silita de Almeida – Telefones: (45) 3522-2206; 9967-4928 (Foz do Iguaçu, PR).

Vimos, por meio desta, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é conhecer em profundidade a natureza do labor educativo e os impactos nas condições de trabalho dos (as) professores (as) decorrentes das mudanças recentemente ocorridas nas formas de organização, contratação e exercício cotidiano do trabalho docente.

Para isso, faremos um levantamento de informações por meio da aplicação de um questionário e de uma entrevista a professores (as) atuantes no curso de formação de docentes – integrado, em colégios estaduais da região oeste do Paraná.

A escolha dos respondentes é feita por meio de amostragem, sendo que a identidade dos (as) participantes e dos entrevistados (as) será mantida em absoluto sigilo, em todo e qualquer documento que venha a ser publicado com os resultados deste trabalho, cujos fins serão estritamente científicos.

Solicitamos, portanto, a vossa colaboração, respondendo ao questionário que ora apresentamos e respondendo as perguntas da entrevista. O questionário foi especialmente elaborado a partir da experiência de cinco pesquisas de abrangência nacional sobre o assunto, junto às quais, posteriormente, compararemos os resultados por nós colhidos e compilados.

Como resultado e benefícios da pesquisa, esperamos analisar as condições de trabalho dos professores do curso de formação de docentes nas instituições que ofertam esta modalidade de ensino na região oeste do Paraná, buscando obter uma maior compreensão das variáveis envolvidas com as recentes mudanças efetivadas nas políticas federais e estaduais voltadas a este segmento educacional, um assunto de grande relevância e que vem sendo objeto de pesquisas no país.

Quanto aos riscos, o questionário e a entrevista foram elaborados de forma que as questões não sejam ofensivas e nem suscitem algum constrangimento aos participantes da pesquisa. No entanto, se ainda assim, vossa senhoria se sentir ofendido ou constrangido, poderá deixar de responder a pergunta realizada e mesmo deixar de participar da pesquisa, se assim desejar, a qualquer momento.

Informamos que não haverá necessidade de pagar para participar da pesquisa e nem haverá nenhuma forma de ressarcimento ou pagamento por estar participando da mesma, e sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, caso assim, deseje. O presente termo será entregue e assinado em duas vias, uma das quais ficará convosco.

Contamos com a vossa colaboração, nos disponibilizando integralmente para esclarecer eventuais dúvidas sobre a pesquisa, podendo este esclarecimento ser realizado diretamente com os pesquisadores responsáveis – pelos meios de contato (telefones) constantes neste termo – ou com o Comitê de Ética da UNIOESTE (Tel.: 45 3220-3272, Cascavel, PR).

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa. Foz do Iguaçu, data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_. Assinatura: \_\_\_\_\_.

Eu, Profª Marcia Aparecida Silita de Almeida; ou Geraldo A. Pinto; ou Oscar KenjiNihei, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

Foz do Iguaçu, data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_. Assinatura: \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**Centro de Educação e Letras - Campus de Foz do Iguaçu**  
**Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras**

Questionário do projeto de pesquisa (Mestrado):

Caro (a) Professor (a),

Preenchendo este questionário, você estará participando do estudo “*A condição de trabalho dos professores na Região Oeste do Paraná: uma análise das instituições que ofertam o curso de formação de docentes – integrado em nível médio*”, pesquisa de mestrado que possui como objetivos compreender os impactos das condições de trabalho sobre a saúde dos docentes do curso de formação de docentes de escolas estaduais na região oeste do Paraná, assim como obter uma maior compreensão das variáveis relacionadas às políticas educacionais de cunho neoliberal, assunto de grande relevância e que vem sendo objeto de diversas pesquisas no país.

Pedimos sua atenção para as seguintes observações:

\* Caso tenha alguma dúvida no preenchimento deste questionário de pesquisa, entre em contato com a pesquisadora Marcia Aparecida Silita de Almeida, ligando (a cobrar, se preferir) para o número: 045 3522-2206 (fixo), ou pelo endereço eletrônico: [marciasilita@uol.com.br](mailto:marciasilita@uol.com.br)

\* Você está recebendo duas vias idênticas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Leia com atenção esse documento, pois ele esclarece e dá fé aos objetivos estritamente científicos desse trabalho. As duas vias devem ser assinadas, sendo que uma delas ficará com você e a outra deve ser devolvida junto com o questionário respondido.

\* Todas as questões têm a alternativa “Prefere não responder”, cujo objetivo é dar liberdade ao (à) participante de não declarar alguma informação ou manifestar sua opinião a respeito de algum assunto. Enfatizamos, contudo, que quanto mais completas e precisas forem as suas respostas, melhores serão as condições de análise e os resultados almejados por essa pesquisa.

\*Enfatizamos que a sua identidade será mantida em sigilo, e que os dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica.

Agradecemos pela sua importante colaboração.

Pesquisadora: Marcia Aparecida Silita de Almeida  
Orientadores: Prof. Dr. Geraldo Augusto Pinto  
E Prof. Dr. Oscar KenjiNihei

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

### DADOS GERAIS DO ENTREVISTADO

- 1) Qual é a sua idade? \_\_\_\_ anos.
  - a) ( ) Prefere não responder.
  
- 2) Sexo:
  - a) ( ) Masculino;
  - b) ( ) Feminino;
  - c) ( ) Prefere não responder.
  
- 3) Estado civil:
  - a) ( ) Solteiro;
  - b) ( ) Vive com companheiro(a) (união estável);
  - c) ( ) Casado;
  - d) ( ) Separado;
  - e) ( ) Divorciado;
  - f) ( ) Viúvo;
  - g) ( ) Prefere não responder.
  
- 4) Você tem filhos?
  - a) ( ) Sim;
  - b) ( ) Não;
  - c) ( ) Prefere não responder.
  
- 5) Qual é o seu maior grau de escolaridade?
  - a) ( ) Ensino médio;
  - b) ( ) Graduação incompleta;
  - c) ( ) Graduação completa;
  - d) ( ) Especialização incompleta;
  - e) ( ) Especialização completa;
  - f) ( ) Mestrado incompleto;
  - g) ( ) Mestrado completo;
  - h) ( ) Doutorado incompleto;
  - i) ( ) Doutorado completo ou superior;
  - j) ( ) Prefere não responder.
  
- 6) Você é filiado ao sindicato?
  - a) ( ) Não;
  - b) ( ) Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões;
  - c) ( ) Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões;
  - d) ( ) Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões;
  - e) ( ) Prefere não responder.

**ESTRUTURA DA ESCOLA**

7) Com relação à disponibilidade de recursos que promovem melhores condições de trabalho, responda:

7.1) Há telefone disponível aos professores nesta unidade educacional?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.1.1) Caso sua resposta foi sim. Ele atende às suas necessidades?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.2) Há armário para professores nesta unidade educacional?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.2.1) Caso sua resposta foi sim. Ele atende às suas necessidades?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.3) Há sala de professores nesta unidade educacional?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.3.1) Caso sua resposta foi sim. Ela atende às suas necessidades?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.4) Há computador(es) disponível(is) exclusivamente aos professores nesta unidade educacional?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.4.1) Caso sua resposta foi sim. Ele atende às suas necessidades?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.5) Há equipamento para reprodução de cópias nesta unidade educacional?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

7.5.1) Caso sua resposta foi sim. Ele atende às suas necessidades?

- a) ( ) Sim;
- b) ( ) Não;
- c) ( ) Prefere não responder.

8) Como você avalia as seguintes condições de trabalho nesta unidade educacional?

8.1) Com relação às salas de aula:

8.1.1) O estado dos materiais básicos (carteiras para aluno, quadro negro) é:

- a) ( ) Ruim;
- b) ( ) Regular;
- c) ( ) Bom;
- d) ( ) Excelente;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.1.2) A ventilação é:

- a) ( ) Ruim;
- b) ( ) Regular;
- c) ( ) Boa;
- d) ( ) Excelente;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.1.3) A iluminação é:

- a) ( ) Ruim;
- b) ( ) Regular;
- c) ( ) Boa;
- d) ( ) Excelente;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.1.4) O estado das paredes é:

- a) ( ) Ruim;
- b) ( ) Regular;
- c) ( ) Bom;
- d) ( ) Excelente;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.1.5) O nível de ruído é:

- a) ( ) Insuportável;
- b) ( ) Elevado;
- c) ( ) Razoável;
- d) ( ) Desprezível;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.2) Com relação aos banheiros, eles são:

- a) ( ) Ruins;
- b) ( ) Regulares;
- c) ( ) Bons;
- d) ( ) Excelentes;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.3) Com relação aos equipamentos utilizados em sala de aula (TV, aparelho de som, retroprojetor), eles são:

- a) ( ) Ruins;
- b) ( ) Regulares;
- c) ( ) Bons;
- d) ( ) Excelentes;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.4) Com relação à sala de informática, ela é:

- a) ( ) Ruim;
- b) ( ) Regular;
- c) ( ) Boa;
- d) ( ) Excelente;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.5) Com relação aos recursos pedagógicos (material didático), eles são:

- a) ( ) Ruins;
- b) ( ) Regulares;
- c) ( ) Bons;
- d) ( ) Excelentes;
- e) ( ) Prefere não responder

8.6) Com relação à biblioteca, em termos de estrutura física e atendimento, ela é:

- a) ( ) Ruim;
- b) ( ) Regular;
- c) ( ) Boa;
- d) ( ) Excelente;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.7) Ainda com relação à biblioteca, em termos de quantidade e adequação às disciplinas do curso de formação de docentes (didática, metodologias de ensino, psicologia, etc.), o seu acervo é:

- a) ( ) Ruim;
- b) ( ) Regular;
- c) ( ) Bom;
- d) ( ) Excelente;
- e) ( ) Prefere não responder.

8.8) Com relação à quadra de esporte, ela é:

- a) ( ) Ruim;
- b) ( ) Regular;
- c) ( ) Boa;
- d) ( ) Excelente;
- e) ( ) Prefere não responder

- 9) Na escola existem espaços específicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado à formação de docentes? (Laboratório de ensino, sala ambiente ou outros):
- a)  Sim
  - b)  Não
  - c)  Sim, mas não é adequado. Por quê? \_\_\_\_\_
  - d)  Prefere não responder
- 10) Na escola existem materiais disponíveis para o trabalho específico das disciplinas pedagógicas da formação de docentes? (material dourado, fantoches, alfabeto móvel, etc.)
- a)  Sim
  - b)  Não
  - c)  Sim, mas não em quantidade suficiente. Por quê? \_\_\_\_\_
  - d)  Prefere não responder

### ORGANIZAÇÃO E PROCESSOS DE TRABALHO

- 11) Há quantos anos trabalha como professor? \_\_\_\_\_ anos.
- a)  Prefere não responder.
- 12) Em qual(is) nível(is) de ensino você trabalha atualmente (considerando todas as escolas em que atua)? (Assinalar todos os itens que considerar necessário).
- a)  Educação infantil (0 a 3 anos);
  - b)  Educação infantil (4 a 5 anos);
  - c)  Ensino fundamental (1º a 5º ano);
  - d)  Ensino fundamental (6º a 9º ano);
  - e)  Ensino Médio Regular;
  - f)  Ensino Médio Profissional – Integrado;
  - g)  Ensino Médio Profissional – Subsequente;
  - h)  Ensino Superior;
  - i)  Prefere não responder.
- 13) Em qual (quais) rede (s) de ensino você trabalha atualmente, em quantas escolas e com qual (quais) carga (s) horária (s) semanal (semanais)? (Assinalar todos os itens que considerar necessário).
- a)  Particular. \_\_\_\_\_ escola (s). Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ horas;
  - b)  Pública Estadual. \_\_\_\_\_ escola (s). Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ horas;
  - c)  Pública Municipal. \_\_\_\_\_ escola (s). Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ horas;
  - d)  Pública Federal. \_\_\_\_\_ escola (s). Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ horas;
  - e)  Prefere não responder.

- 14) Com que frequência você leva atividades da(s) escola(s) para fazer em casa?
- a) ( ) Nunca;
  - b) ( ) Raramente;
  - c) ( ) Frequentemente;
  - d) ( ) Sempre;
  - e) ( ) Prefere não responder.
- 15) Qual é a forma de seu contrato de trabalho nesta unidade educacional?
- a) ( ) Concursado;
  - b) ( ) Temporário;
  - c) ( ) Prefere não responder.
- 16) Nesta escola você trabalha com disciplinas:
- a) ( ) Da base nacional comum. Quantas: \_\_\_\_\_ Quais: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - b) ( ) Específicas da formação docente. Quantas: \_\_\_\_\_ Quais: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 17) Em relação à formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação:
- 17.1) Você está satisfeito com a quantidade de cursos ofertados?
- a) ( ) Sim
  - b) ( ) Não, poderia ser em maior quantidade
  - c) ( ) Não, poderia ser em menor quantidade
  - d) ( ) Prefere não responder
- 17.2) Você está satisfeito com a qualidade dos cursos ofertados?
- a) ( ) Sim
  - b) ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - c) ( ) Prefere não responder
- 17.3) Você está satisfeito com os temas dos cursos ofertados?
- a) ( ) Sim
  - b) ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - c) ( ) Prefere não responder
- 18) Qual é o seu salário bruto nesta unidade educacional? (Obs.: a resposta a esta pergunta é muito importante para avaliar a sua condição de trabalho).
- R\$ \_\_\_\_\_.
- a) ( ) Prefere não responder

19) Qual é o seu salário bruto incluindo todas as unidades educacionais em que leciona (públicas e privadas)? (Obs.: a resposta a esta pergunta é muito importante para avaliar a sua condição de trabalho).

R\$ \_\_\_\_\_.

a) ( ) Prefere não responder.

20) Como você se considera com relação a esta remuneração? (Assinale apenas um item).

a) ( ) Muito insatisfeito, pois a remuneração que recebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno;

b) ( ) Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho;

c) ( ) Indiferente;

d) ( ) Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho;

e) ( ) Satisfeito, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho;

f) ( ) Muito bem remunerado;

g) ( ) Prefere não responder.

21) Qual é a sua renda familiar mensal?

R\$ \_\_\_\_\_.

a) ( ) Prefere não responder.

22) Você é o principal provedor de renda de sua família?

a) ( ) Sim;

b) ( ) Não;

c) ( ) Prefere não responder.

### **DIMENSÕES DA SUBJETIVIDADE NO TRABALHO**

23) Com relação à sua vivência profissional indique a alternativa que mais se aproxima da sua realidade.

23.1) Eu me sinto frustrado(a) com meu trabalho.

a) ( ) Sempre;

b) ( ) Frequentemente;

c) ( ) Raramente;

d) ( ) Nunca;

e) ( ) Prefere não responder.

23.2) Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação.

- a) ( ) Sempre;
- b) ( ) Frequentemente;
- c) ( ) Raramente;
- d) ( ) Nunca;
- e) ( ) Prefere não responder.

23.3) Eu penso em parar de trabalhar na educação.

- a) ( ) Sempre;
- b) ( ) Frequentemente;
- c) ( ) Raramente;
- d) ( ) Nunca;
- e) ( ) Prefere não responder.

23.4) Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas capacidades.

- a) ( ) Sempre;
- b) ( ) Frequentemente;
- c) ( ) Raramente;
- d) ( ) Nunca;
- e) ( ) Prefere não responder.

24) Qual seu grau de concordância com relação às seguintes situações vivenciadas como docente?

24.1) É fácil motivar meus alunos.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- e) ( ) Prefere não responder.

24.2) Manter a disciplina em sala de aula com os alunos exige muita energia.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- e) ( ) Prefere não responder.

24.3) O número de alunos por sala de aula desta escola é alto.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- d) ( ) Prefere não responder.

24.4) Eu realizo um trabalho que é socialmente valorizado.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- e) ( ) Prefere não responder.

24.5) Os alunos respeitam minha autoridade.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- e) ( ) Prefere não responder.

24.6) No final de um dia de trabalho, tenho o sentimento de que os alunos aprenderam alguma coisa.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- e) ( ) Prefere não responder.

24.7) As necessidades dos meus alunos são tão variadas que encontro dificuldades de lhes atender.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- e) ( ) Prefere não responder.

24.8) Minha relação com meus alunos é em base afetiva.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- e) ( ) Prefere não responder.

24.9) Quando meus alunos estão indisciplinados, me sinto atordoado.

- a) ( ) Concordo;
- b) ( ) Concordo parcialmente;
- c) ( ) Discordo;
- d) ( ) Indiferente;
- e) ( ) Prefere não responder.

- 24.10) Me vejo como uma pessoa que tem papel importante sobre o futuro dos meus alunos.
- a) (  ) Concordo;
  - b) (  ) Concordo parcialmente;
  - c) (  ) Discordo;
  - d) (  ) Indiferente;
  - e) (  ) Prefere não responder.
- 24.11) Você está se sentindo forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências e/ou novas funções?
- a) (  ) Sim;
  - b) (  ) Não;
  - c) (  ) Não sabe;
  - d) (  ) Prefere não responder.
- 25) Qual(is) o(s) fator(es) mais importante(s) para melhorar a qualidade de trabalho dos sujeitos docentes? (Pode assinalar mais de um item).
- a) (  ) Receber melhor remuneração (ter aumento de salário);
  - b) (  ) Reduzir o número de alunos por turma;
  - c) (  ) Receber mais capacitação para as atividades que exerce;
  - d) (  ) Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional;
  - e) (  ) Contar com maior apoio técnico nas suas atividades;
  - f) (  ) Aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse;
  - g) (  ) Outras. Quais? \_\_\_\_\_;
  - h) (  ) Prefere não responder.
- 26) Quem é o principal responsável pela cobrança do seu trabalho enquanto professor? (Assinale apenas um item).
- a) (  ) Pais;
  - b) (  ) Alunos;
  - c) (  ) Direção da unidade;
  - d) (  ) Supervisão/coordenação;
  - e) (  ) Colegas;
  - f) (  ) Secretaria de Educação;
  - g) (  ) Eu mesmo(a);
  - h) (  ) Não sei;
  - i) (  ) Outros;
  - j) (  ) Prefere não responder
- 27) Você considera que o sistema de benefícios, promoção e salários oferecido aos professores do ensino médio do Estado é:
- a) (  ) Bom;
  - b) (  ) Moderado;
  - c) (  ) Ruim;
  - d) (  ) Prefere não responder.

- 28) Com relação à satisfação quanto à sua carreira como professor, você está:
- a) ( ) Satisfeito(a), por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional;
  - b) ( ) Insatisfeito(a), pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente;
  - c) ( ) Estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer;
  - d) ( ) Indiferente;
  - e) ( ) Outro. Como está: \_\_\_\_\_;
  - f) ( ) Prefere não responder.

### TEMPO LIVRE, TRABALHO E SAÚDE

- 29) O que você costuma fazer no seu tempo livre? (Pode assinalar mais de um item).
- a) ( ) Programas em família;
  - b) ( ) Tarefas domésticas;
  - c) ( ) Descansar;
  - d) ( ) Cuidar de mim;
  - e) ( ) Dormir;
  - f) ( ) Atividades lúdicas (jogos, entretenimento, etc.);
  - g) ( ) Outros. Quais: \_\_\_\_\_;
  - h) ( ) Prefere não responder.
- 30) Você pratica atividade física?
- a) ( ) 3 ou mais vezes por semana (regularmente);
  - b) ( ) 1 ou 2 vezes por semana (eventualmente);
  - c) ( ) Nenhuma, por não ter hábito ou tempo;
  - d) ( ) Nenhuma, por outro motivo. Qual: \_\_\_\_\_;
  - e) ( ) Prefere não responder.
- 31) Teve algum problema de saúde nos últimos 24 meses? (Sua resposta a esta pergunta é muito importante para esta pesquisa).
- a) ( ) Sim. Qual (is): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;
  - b) ( ) Não;
  - c) ( ) Prefere não responder.
- 32) Nos últimos 24 meses, você se ausentou do seu trabalho por motivo de saúde que exigiu atestado médico?
- a) ( ) Sim;
  - b) ( ) Não;
  - c) ( ) Prefere não responder.

32.1) Se a sua resposta anterior foi sim então:

32.1.1) Qual(is) foi (foram) o(s) motivo(s) do seu afastamento médico? (Pode assinalar mais de um item).

- a) ( ) Problemas de voz;
- b) ( ) Doenças musculoesqueléticas;
- c) ( ) Depressão;
- d) ( ) Ansiedade ou nervosismo;
- e) ( ) Estresse;
- f) ( ) Esgotamento físico e/ou mental;
- g) ( ) Cefaléia ou enxaqueca;
- h) ( ) Outros: Qual(is): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;
- i) ( ) Prefere não responder.

32.1.2) Qual foi o tempo total de afastamento neste período de 24 meses?

- a) ( ) Até uma semana;
- b) ( ) Duas semanas;
- c) ( ) Três semanas;
- d) ( ) Um mês;
- e) ( ) Mais de um mês;
- f) ( ) Prefere não responder.

**APÊNCIDE C**  
**FORMULÁRIO DE ENTREVISTA**

**Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras**  
**Universidade Estadual do Oeste do Paraná**  
**CEL - Campus Foz do Iguaçu**

Prof. Esp. Marcia Aparecida Silita de Almeida  
Prof. Dr. Geraldo Augusto Pinto  
Prof. Dr. Oscar KenjiNihei

**1) Dados do professor**

- a) Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_
- b) Função / cargo que exerce no estabelecimento: \_\_\_\_\_
- c) Há quanto tempo atua neste colégio: \_\_\_\_\_
- d) Nome do colégio: \_\_\_\_\_

**2) Perguntas ao entrevistado**

- a) Como as políticas públicas para a educação, adotadas na década de 1990 e que determinaram o encerramento dos cursos de magistério no estado do Paraná, afetaram a sua escola?
- b) Qual foi a reação da comunidade escolar diante do encerramento do curso naquela ocasião e a posterior reabertura?
- c) De acordo com sua experiência e percepção, houve melhoria no curso de Formação de Docentes após a sua retomada, a partir de 2004? Em que aspectos?
- d) Você percebe algum tipo de precarização das condições de trabalho na sua escola? Isso interfere no trabalho do docente?
- e) Na sua opinião, as políticas atuais para o curso de Formação de Docentes, no estado do Paraná, estão adequadas?
- f) Na sua opinião, o que precisa ser melhorado em relação às condições de trabalho e estrutura no curso de Formação de Docentes?
- g) Gostaria de relatar algum aspecto sobre a precarização do trabalho e/ou do trabalho docente que não foi contemplado pela pesquisa até o momento.

**ANEXOS****ANEXO A****Matriz curricular do curso de Magistério - 1994**

Nome do Estabelecimento:						
Currículo Pleno da Habilitação: Magistério			Ano de Implantação: 1994			
Duração: 4 anos			Horas: 4104			
Implantação Simultânea			Módulo: 36			
DISCIPLINAS		SÉRIES				total
		1ª	2ª	3ª	4ª	
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	3	2	2	2	324
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	-	-	2	72
	Geografia	2	2	2	-	216
	História	2	2	-	-	144
	Matemática	3	2	2	2	324
	Física	-	-	2	2	144
	Química	3	2	-	-	180
	Biologia	3	2	-	-	180
	Educação Física	2	2	2	-	216
	Educação Artística	-	1	-	-	36
SUB-TOTAL		18	15	10	08	1836
PARTE DIVERSIFICADA (mínimo fixado para habilitação)	Filosofia da Educação	-	-	2	2	144
	Sociologia da Educação	2	2	-	-	144
	História da Educação	2	2	-	-	144
	Psicologia da Educação2	2	2	-	-	144
	Biologia Educacional	-	-	2	-	72
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	-	-	2	-	72
	Didática	-	2	2	-	144
	Metodologia do Ensino de Português / Alfabetização	-	2	-	-	72
	Metodologia do Ensino de Português	-	-	2	2	144
	Metodologia do Ensino de Matemática	-	-	2	2	144
	Metodologia do Ensino de História	-	-	-	2	72
	Metodologia do Ensino de Geografia	-	-	-	2	72
	Metodologia do Ensino de Ciências	-	-	-	2	72
	Metodologia do Ensino de Educação Física	-	-	-	2	72
Metodologia do Ensino da Arte	-	-	-	2	72	
SUB - TOTAL		6	10	15	13	1584
ESTUDO S COMPLE MENTAR	Introdução à metodologia científica	1	-	-	-	36
	Fundamentos da Educação Pré-escolar	-	-	-	2	36
	Literatura Infantil	-	-	-	2	36
SUB - TOTAL		1	-	-	4	180
TOTAL		25	25	25	25	3600
ESTAGIO SUPERVISIONADO		2	2	4	6	504
TOTAL GERAL DO CURSO		27	27	29	31	4104

Fonte: SEED/ 1994.

## ANEXO B

### Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental - 2001

MATRIZ CURRICULAR							
Curso de Formação de Docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental							
Estabelecimento:							
Entidade Mantenedora : SEED			NRE:				
Curso: Curso de Formação de Docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental							
Ano de Implantação: 2001							
Módulo: 40 semanas – Implantação gradativa			Carga horária: 3200 horas				
FORMAÇÃO BÁSICA (Base Nacional Comum)	ÁREAS DO CONHECIMENTO		Séries				H/A
			1ª	2ª	3ª	4ª	
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	-	360
		Artes	1	-	-	-	40
		LEM – Espanhol	1	1	1	-	120
		Educação Física	2	2	1	-	200
	Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias	Matemática	3	2	3	-	320
		Física	-	2	2	-	160
		Química	2	2	2	-	240
		Biologia	2	2	2	-	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	-	240
		Geografia	2	2	2	-	240
<b>TOTAL FORMAÇÃO BÁSICA</b>		<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>-</b>	<b>2160</b>	

FORMAÇÃO ESPECÍFICA	GESTÃO PEDAGÓGICA					PRÁTICA DE FORMAÇÃO					H/A
	1ª	2ª	3ª	4ª	total	1ª	2ª	3ª	4ª	total	
Didática	-	1	1	-	2	-	1	1	-	2	160
Estrutura Func. do Ens. Fundamental	-	-	1	-	1	-	-	1	-	1	80
Filosofia da Educação	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	80
Sociologia da Educação	1	1	-	-	2	1	1	-	-	2	160
História da Educação	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1	80
Psicologia da Educação	1	1	-	-	2	1	1	-	-	2	160
Metodologia da Alfabetização	-	-	1	-	1	-	-	1	-	1	80
Metodologia do Ensino de Português	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	80
Metodologia do Ensino Matemática	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	160
Metodologia do Ensino de História	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	80
Metodologia do Ensino de Geografia	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	80
Metodologia do Ensino de Ciências	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	80
Metodologia do Ens. Educ. Física	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	80
Fundamentos da Educação Infantil	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	80
<b>SUB - TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>1440</b>
<b>DOCÊNCIA</b>						-	-	-	6	6	240
<b>TOTAL GERAL</b>											<b>3840</b>
<b>TOTAL GERAL DE HORAS</b>											<b>3200</b>

Fonte: SEED / 2001.

### ANEXO C

Matriz curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental - 2004

CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL								
TURNO: DIURNO								
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2004		IMPLANTAÇÃO GRADATIVA				MÓDULO: 40		
		DISCIPLINAS	1º	2º	3º	4º	Nº total h/aula	Nº total H/relógio
BASE NACIONAL COMUM	1	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	2	3	480	400
	2	Língua estrangeira moderna	-	-	2	2	160	133
	3	Arte	2	2	-	-	160	133
	4	Educação Física	2	2	2	2	320	267
	5	Matemática	4	2	4	2	480	400
	6	Física	-	-	3	2	200	167
	7	Química	-	-	2	2	160	133
	8	Biologia	3	2	-	-	200	167
	9	História	2	2	-	-	160	133
	10	Geografia	2	2	-	-	160	133
<b>Sub-total</b>			<b>19</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>2480</b>	<b>2067</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	11	Fund. Históricos da Educação	2	-	-	-	80	67
	12	Fund. Filosóficos da Educação	-	-	2	-	80	67
	13	Fund. Sociológicos da Educação	-	2	-	-	80	67
	14	Fund. Psicológicos da Educação	2	-	-	-	80	67
	15	Fund. Históricos e Políticos da Educação Infantil	-	2	-	-	80	67
	16	Concepções Norteadoras da Educação Infantil	-	2	-	-	80	67
<b>Sub- total</b>			<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>480</b>	<b>400</b>
GESTÃO ESCOLAR	17	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	-	2	2	-	160	133
	18	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2	-	-	160	133
<b>Sub-total</b>			<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>320</b>	<b>267</b>
METODOLOGIAS	19	Literatura Infantil	-	-	2	-	80	67
	20	Met. do ensino de português/alfabetização	-	-	2	2	160	133
	21	Met. do ensino de matemática	-	-	2	-	80	67
	22	Met. do ensino de história	-	-	-	2	80	67
	23	Met. do ensino de geografia	-	-	-	2	80	67
	24	Met. do ensino de ciências	-	-	-	2	80	67
	25	Met. do ensino de arte	-	-	-	2	80	67
26	Met. do ensino de educação física	-	-	-	2	80	67	
<b>Sub-total</b>			<b>-</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>720</b>	<b>600</b>
<b>TOTAL</b>			<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>4000</b>	<b>3333</b>
	27	ESTAGIO SUPERVISIONADO	5	5	5	5	800	667
<b>TOTAL</b>			<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>4800</b>	<b>4000</b>

Fonte: SEED/ 2004.