



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

FRANCIELEN KUBALL SILVA

**O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE QUÍMICA: Evadir, Resignar ou
Persistir?**

Tubarão

2011

FRANCIELEN KUBALL SILVA

**O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE QUÍMICA: Evadir, Resignar ou
Persistir?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa
Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Luíz Machado Costa.

Tubarão

2011

FRANCIELEN KUBALL SILVA

**O TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE QUÍMICA: Evadir, Resignar ou
Persistir?**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 30 de junho de 2011.

Professor e orientador Gilvan Luíz Machado Costa, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof^a. Eneida Oto Shiroma, Dr^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Marcos Edgar Bassi, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Para minha vó Nilzete, que sempre me apoiou
e incentivou minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela família maravilhosa que me concedeu. Aos meus pais e meus avôs, sempre presentes, pela formação e apoio. Ao Ranieri, meu companheiro, que me apoiou e auxiliou durante todo o curso, que teve paciência em ouvir minhas angústias e queixas, incentivando-me sempre com tanto carinho e, que acima de tudo soube lidar com as variações de humor durante a elaboração da dissertação. Ao professor Gilvan, meu orientador, que acompanhou minha formação teórica e política na pós-graduação, incentivo e paciência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL, em especial, Maria da Graça Nobrega Bollman, Fátima Elizabeth Marcomin, Marcos Edgar Bassi, André Boccasius Siqueira, pelas aulas, conversas e discussões sobre o tema desde a elaboração do meu projeto de pesquisa. Aos colegas da turma 2008 e, aos verdadeiros amigos que fiz durante o curso, em especial Clarisy Cristina Pereira e Marcelo Mendes. A Greicy Batke, funcionária do PPGE, pela amizade e pelo acolhimento sempre oferecido. À Prof^a Msc. Marizete Farias da Rocha pela revisão do trabalho. A Universidade do Sul de Santa Catarina por disponibilizar todos os dados necessários para a realização da pesquisa. A professora Eneida Oto Shiroma pela oportunidade de participar do projeto de pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, e por constituir a comissão de avaliação da dissertação.

“Não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino básico, se não forem modificadas as condições de trabalho docente” (Oliveira, 2008, p. 34).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender o trabalho docente dos professores de química da última etapa da educação básica, em um contexto marcado por evasão, resignação e persistência com a profissão e com os elementos que a caracterizam. Identificamos ao longo da pesquisa dois grupos de licenciados em Química. O primeiro grupo foi constituído por professores que evadiram da sala de aula e, o segundo por professores que permanecem na profissão. Para alcançar o objetivo da pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Os dados foram analisados e cotejados com parte da literatura, sobretudo as contribuições de Oliveira, Mancebo, Soares, Shiroma. Da análise dos dados emergiram três categorias de conteúdo: Perfil e Condições de Trabalho de professores de química, Intensificação do Trabalho Docente, Identidade Docente. A pesquisa aponta que os professores do ensino médio, nomeadamente de Química, percebem as mudanças ocorridas no trabalho docente a partir da materialização das políticas educacionais, principalmente no que diz respeito às condições em que o professor realiza o seu trabalho. O estudo sugere que o trabalho docente foi intensificado e teve como consequência a evasão de boa parte dos egressos. Os que evadiram e foram em busca de outra profissão, não seguem uma trajetória linear. Os professores que permanecem em sala de aula vivem a profissão de forma distinta, os que estão resignados estabelecem uma relação frágil com o trabalho docente, pois mantêm outros vínculos empregatícios além da docência. Aos que persistem percebe-se um envolvimento com a docência, que se expressa na reivindicação de cursos de formação continuada, melhores condições de trabalho, principalmente na forma de contratação e salário, tempo adequado para a organização das aulas, apoio pedagógico, além de recursos e materiais didáticos. Mesmo ciente desses obstáculos impostos ao seu trabalho apresentam uma identidade forte com o trabalho docente e percebem a sua importância na formação dos alunos. O estudo sugere que as políticas educacionais devem ser concebidas e implementadas de modo a suprir a ausência de atratividade pela carreira docente e de manter os professores licenciados nas escolas públicas. Para tal devem garantir melhorias substanciais nas condições de trabalho, na remuneração e na carreira dos professores. Sem uma efetiva valorização dos trabalhadores da educação não se vislumbra uma educação de qualidade social.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ensino Médio. Professor de Química. Identidade.

ABSTRACT

This study aims to understand the docent work developed by chemistry teachers at the last stage of High School in a context marked by evasion, resignation, occupation persistence and the elements that characterizes it. During the research we identified two groups of people with a Chemistry Degree. The first group consisted in teachers who dropped out the classroom and the second by teachers who remain teaching. To achieve the research objective it were used semi structured interviews on graduated students in Chemistry Bachelor's Degree from Southern Santa Catarina University UNISUL. The data were analyzed and compared to most studies, especially the contributions of Oliveira, Mancebo, Soares, Shiroma. The data analysis three contents were revealed: categories: Profile and Working Conditions of chemistry Teachers, Docent Work Intensification, Docent Identity. The research shows that high school teachers, including chemistry, perceive the changes in teaching work from the materialization of educational policies, particularly with regard to the conditions in how the teacher carries out its work. The study suggests that teaching was intensified and had as consequence the evasion of good part of the egresses. The ones who had run away and the ones who been in search of another profession, they do not follow a linear trajectory. The professors, who remain in classroom, live the professions in a distinct way, the ones that they are resigned establish a fragile relation with the teaching work, therefore keep other employment bonds beyond teaching. Related to who persist we perceived an evolvment with teaching, that is expressed in claim for courses of continued formation, better conditions of work, and mainly about hiring procedies and wage, time adjusted for lessons organization, pedagogical didactic support, beyond available resources and didactic materials. Even known about these obstacles taxes to its work they present a strong identity with the teaching work and perceive its importance in the formation of their pupils. The study it suggests that educational politics must be conceived and implemented in order to consider the lack of attractivety and the necessity to keep the licensed professors at public schools. Therefore they must have guarantee substantial improvements about work conditions, remuneration and career. Without an effective valuation of education workers an education with social quality is not glimpsed.

Keywords: Docent Work. High School. Chemistry Teacher. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Salário do Profissional da Química.....	60
Figura 2– Municípios que compõem a Regional de Criciúma ..	Erro! Indicador não definido.
Figura 3 – Municípios que compõem a Regional de Tubarão...	Erro! Indicador não definido.
Figura 4– Municípios que compõem a Regional de Braço do Norte	Erro! Indicador não definido.
Figura 5 – Laboratório Didático Móvel.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Curso de Licenciatura em Química da Unisul.....	49
Tabela 2 – Aspectos sócioeconômicos do Estado de Santa Catarina e Brasil.....	60
Tabela 3 – Número de Professores por Sexo.....	69
Tabela 4 – Número de Professores por Quantidade de Disciplinas	70
Tabela 5 – Número de Professores por Quantidade de Estabelecimento em que Lecionam ...	70
Tabela 6 – Número de Professores por Quantidade de Turnos em que Lecionam	70
Tabela 7 – Extensão da Jornada de Trabalho de Professores de Química	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os diferentes blocos de atividades dos professores.....	39
Quadro 2 – Número de Professores no Ensino Médio por Sexo.....	40
Quadro 3 – Número de Professores no Ensino Médio por Faixa Etária	40
Quadro 4 – Número de Professores no Ensino Médio por Escolaridade	40
Quadro 5– Número de Professores no Ensino Médio com Formação Superior, Licenciados e Não Licenciados	41
Quadro 6 – Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Turmas	41
Quadro 7 – Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Estabelecimento em que Lecionam	41
Quadro 8 – Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Turnos em que Lecionam	42
Quadro 9 – Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Disciplinas.....	42
Quadro 10 – Número de Professores do Ensino Médio por Área de Formação, segundo a Disciplina Ministrada	42
Quadro 11 – Número de Professores de Química e sua Área de Formação.....	43
Quadro 12 – Professores de Química da Rede Estadual de Ensino em Santa Catarina	43
Quadro 13 – Estoque de Emprego por Gêneros da Indústria	59
Quadro 14 – Salário Base dos Professores Efetivos da Rede Estadual de Santa Catarina.....	65
Quadro 15 – Tabela Salarial com Valor do Piso Proposto pelo MEC	65
Quadro 16 – Remuneração dos Professores ACT da Rede Estadual de Santa Catarina	67
Quadro 17 – Implicações de Políticas	80

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ANFOP – Associação Nacional de Formação de Professores

ANPEd – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação Leis Trabalhistas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CRQ – Conselho Regional de Química

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FURB – Universidade Regional de Blumenau

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GERED – Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LDM – Laboratório Didático Móvel

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCESC – Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público na Educação Básica

REDESTRADO – Rede Latino Americana de Estudos sobre Trabalho Docente

SED/SC – Secretaria da Educação de Santa Catarina

SC – Estado de Santa Catarina

SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	30
2.1	REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E A “OPÇÃO” PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	31
2.2	TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA.....	35
2.2.1	Perfil e Formação dos Professores do Ensino Médio em Santa Catarina.....	39
2.2.2	A Formação dos Professores de Química.....	44
2.3	REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990: PROFISSIONALIZAÇÃO, IDENTIDADE E A (DES)VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	52
2.3.1	A (Des)Valorização do Magistério no Brasil.....	54
2.3.2	Caracterização de Santa Catarina e a (Des)Valorização do Magistério	57
3	SUJEITOS, CONDIÇÕES DE TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE	68
3.1	PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DE QUÍMICA .	68
3.1.1	Perfil dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa	68
3.1.2	As Condições de Trabalho e Remuneração dos Professores de Química	71
3.2	A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	81
3.3	IDENTIDADE DOCENTE	87
3.3.1	A Evasão de Professores de Química	91
3.3.2	Resignação de Professores de Química	99
3.3.3	Persistência de Professores de Química na Escola Pública	102
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem uma interlocução com as linhas de pesquisa *Educação em Ciências e Educação, História e Política no Brasil e na América Latina* do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e, tem como objetivo compreender o trabalho docente dos professores de química da última etapa da educação básica, em um contexto marcado por evasão, resignação e persistência com a profissão e com os elementos que a caracterizam.

Partimos de estudos sobre as reformas educacionais dos últimos vinte anos, buscando compreender, sobretudo, quais os reflexos dessas políticas sobre o trabalho docente, procurando identificar por um lado os motivos pelos quais alguns professores se evadiram e partiram em busca de outros caminhos profissionais e por outro, as razões que levaram outros sujeitos a permanecer na docência. Procuramos verificar quem são esses sujeitos que permanecem na profissão e são responsáveis pelo ensino de química e, sobretudo, em que condições realizam suas atividades.

O conceito de permanência utilizado neste trabalho refere-se aos professores que estão em sala de aula, porém, vivem a profissão de forma distinta. Os que designamos como resignados estabelecem uma relação frágil com o trabalho docente. Aos que designamos persistentes, são professores que estão em sala de aula e que percebemos um envolvimento com a docência.

Para compreendermos os obstáculos que condicionam ou determinam a evasão ou a permanência na escola pública dos professores de química, faz-se necessário entendê-las no contexto das reformas do Estado e da educação ocorridas no Brasil, principalmente, a partir de 1990. De acordo com Shiroma (2003), a década de 1990 foi profícua na produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes que serviram de base para a reforma da educação brasileira. Dourado (2001), relata que o processo de reforma no Brasil assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas.

A relevância deste estudo está posta pela escassez de trabalhos científicos em relação ao tema trabalho docente no ensino médio e, particularmente, do professor de química. A maioria dos trabalhos realizados com egressos dos cursos de química teve como objetivo investigar como estes profissionais percebem sua formação profissional, quais os

obstáculos encontrados para sua inserção na escola e o quanto isso está relacionado com a sua formação inicial¹.

A carência de estudos sobre o trabalho docente nas escolas de educação básica do Brasil, a partir das reformas educacionais implementadas nos últimos vinte anos, levada a cabo por políticas educacionais que foram desenhadas e incidiram sobre a materialização do trabalho docente, foi indicada por Oliveira (2004), como campo a ser preenchido na pesquisa em educação.

A literatura sobre o tema não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar. São necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abrangendo o contexto em que se desenvolvem (OLIVEIRA, 2004, p.1126).

A leitura de artigos e obras de autores que analisam a influência de Organismos Internacionais na formulação da política educacional brasileira, considerando as possibilidades de evasão e permanência, também contribuiu para a presente investigação.

A presente pesquisa aprofundou-se a partir do conteúdo de documentos, tais como: pesquisas desenvolvidas no final da década de 1990 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO, assim como dados obtidos através de consulta aos sites do INEP/MEC e SED/SC, sobre o perfil dos professores, e dados obtidos através de outras fontes relacionadas à carreira do magistério, a remuneração, o abandono da profissão e, os índices de evasão nos cursos de licenciatura.

O interesse pelo tema consolidou-se após a participação na pesquisa nacional intitulada Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (2009)². Através da referida pesquisa foi possível retornar e vivenciar os ambientes escolares, sobretudo na escola pública. Nesse contexto, apresentou-se uma oportunidade ímpar de conhecer os professores, através de conversas informais, e realizar entrevistas com aproximadamente 70 docentes do município de Tubarão/SC.

¹ MASSONI (2009), ANDRADE (2009), FROZZA (2006), MAZZETTO (2001).

² A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil foi realizada em sete estados brasileiros: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo, onde cada estado foi pesquisado em escolas de educação básica das redes estadual e municipal e, instituições privadas de educação infantil. A pesquisa foi desenvolvida por uma rede de grupos/núcleos de pesquisa de reconhecida competência acadêmica, instalados em universidades públicas nos sete estados contemplados pela investigação, são eles: GESTRADO/UFMG; GEPETO/UFSC; GEDUC/UEM; GETEPE/UFRN; GESTRADO/UFPA; NEDESC/UFG; NEPE/UFES; NUPE/UFPR.

Durante a pesquisa detectou-se que as condições de trabalho, as angústias, e as preocupações que possuem os professores de química do ensino médio, também são sentidas por outros professores, independente da disciplina que lecionam ou da etapa da educação básica em que atuam.

A escolha de focar de um lado a permanência e do outro a evasão no contexto do trabalho docente em química na última etapa da educação básica, deve-se ao fato de ter sido professora de química na educação básica na rede estadual de ensino e por estar atuando no ensino superior, na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, instituição que formou os egressos que foram sujeitos do presente estudo.

Iniciei a docência em 2001, na rede estadual de ensino no município de Tubarão como professora de química do ensino médio. Essa experiência foi fundamental para desvelar algumas incoerências do trabalho docente, pois antes mesmo de colar grau, já havia tido a oportunidade de atuar em sala de aula. Também inquietou-me o fato de não ter recebido nenhuma orientação, por parte da direção da escola, seja ela geral ou pedagógica, além da infraestrutura inadequada das escolas.

Em 2007, iniciei a docência no curso de licenciatura em química da UNISUL, ministrando a disciplina Legislação Aplicada à Química do último semestre do curso. Durante conversas em sala de aula e nos intervalos, com alunos e colegas de trabalho, houve a percepção das aflições em relação à escola pública. Diversos alunos que lecionavam, antes mesmo de se formar, já pensavam em deixar a docência, indo em busca de outra profissão, através da complementação do bacharelado ou até mesmo almejando a formação de engenheiro químico. Muitos tiveram contato com a escola, apenas nos últimos semestres da faculdade, através do estágio supervisionado e comentavam sobre a situação das escolas e das dificuldades de ser professor.

A remuneração era uma das principais reclamações entre os acadêmicos. Falavam que o que recebiam para trabalhar 40 horas semanais dava apenas para sobreviver, além dos inúmeros problemas enfrentados nas escolas públicas pelos docentes. Outro aspecto destacado diz respeito ao trabalho realizado para além da sala de aula, comentavam sobre o tempo necessário para preparar as aulas, corrigir provas e elaborar suas atividades nos finais de semana, aumentando a sua jornada de trabalho.

Mesmo cientes dos obstáculos relacionados às condições de trabalho, remuneração, carreira e jornada de trabalho, muitos alunos persistiram e continuam na profissão. Apesar de todos os problemas enfrentados no cotidiano escolar, continuam envolvidos com os alunos e a educação. O que faz esses professores não evadirem?

De acordo com Oliveira (2006), a intensificação do trabalho docente, se expressa por meio do aumento considerável de atividades e responsabilidades que os docentes tiveram que assumir com as reformas educacionais dos anos 1990 e de ampliação da jornada de trabalho. É neste contexto que se situa a presente pesquisa, ou seja, refletir sobre a materialização do trabalho docente, neste caso, do professor de química, na sua realidade, como sujeito social.

Para compreender o que pensam e sentem os professores sobre o seu trabalho, adotou-se como ponto de partida a análise da escolha da profissão, os motivos que os levaram a ser, e a continuar sendo professor, as condições de trabalho, suas satisfações e a insatisfação e o mal estar docente³, na certeza de que esses acontecimentos condicionam e, interferem significativamente nas práticas diárias dos professores e são decisivos na qualidade e na eficiência do trabalho realizado. Para além da micro realidade, a análise contemplou a macro realidade, visto que nessa relação pode-se apreender o movimento histórico do trabalho docente e da educação brasileira que ao longo da história conviveram com problemas de natureza quantitativa e qualitativa.

As políticas educacionais implementadas nas duas últimas décadas foram eficazes na ampliação da matrícula na educação básica, que apresentou 51.549.889 alunos matriculados em 2010 (BRASIL, 2010). A escola pública aparece hoje como uma instituição frequentada pela quase totalidade da população brasileira de 6 a 14 anos. A universalização do acesso ao ensino fundamental está praticamente materializada. O ensino médio e a educação infantil caminham na mesma direção. As políticas educacionais, no Brasil, mais recentes visam ampliar o acesso ao ensino médio e à educação infantil (Costa e Oliveira, 2011).

Daros (2006, p.9), confirma que “a pressão pela ampliação de vagas no Ensino Médio é propiciada tanto pelo contexto econômico mais amplo quanto pela movimentação interna aos sistemas de ensino que, desde o final dos anos de 1990, vêm enfrentando, como nunca, o acesso à escola para crianças e jovens, período da escolarização obrigatória⁴.”

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb instituído pela Lei nº 11.494 de 20 de julho de 2007, que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, é uma demonstração de tais intenções,

³ Segundo Martinez (2010, p.1) o mal estar docente é o nome mais freqüente, em língua espanhola, do sofrimento psíquico dos docentes.

⁴ Após a implantação do Fundef, muitos sistemas anteciparam o início do Ensino Fundamental para crianças com seis anos, medida incorporada à legislação recentemente, pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (Daros, 2006 p.6)

ao ampliar a abrangência do financiamento a etapas e modalidades da educação anteriormente excluídas do Fundef. E mais recentemente, a Emenda Complementar 59/09 vem ao encontro da expansão da primeira e da última etapa da educação básica ao prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos (Costa e Oliveira, 2011).

A garantia do acesso é condição necessária a uma educação de qualidade socialmente referenciada, mas não é suficiente. A permanência de todos os matriculados até a conclusão da educação básica articulada à qualidade ainda está para ser conquistada. Helene (2010), aponta que a taxa de conclusão no ensino médio é 55%, e afirma que o índice é muito baixo para um País em que 80% da população reside em “áreas urbanas com plenas possibilidades de acesso à escola”. O autor ainda relata que esta estagnação ocorrida por volta de 2000 “pode ser um sinal do esgotamento das políticas da década de 1990: tudo o que seria possível fazer com os recursos disponíveis foi feito; abriu-se mão da qualidade educacional até o limite (in) tolerável”.

Tudo indica que o quesito qualidade é determinado, dentre outros fatores, pelo trabalho e formação docente qualificado. No que diz respeito à formação, a literatura aponta problemas relacionados à falta de professores habilitados, sobretudo, no ensino médio. Como já apontamos, a última etapa da educação básica apresentou em 2010 uma matrícula de 8.357.675 (BRASIL, 2010). Mais alunos matriculados, mais professores. E a qualidade do ensino oferecido a um maior contingente de pessoas? E a qualidade do trabalho do professor?

De acordo com os dados divulgados pelo MEC/INEP em 2009, existem no Brasil 38.871 professores de química nas escolas de ensino médio. Entretanto, destaca que apenas 38% dos professores possuem formação inicial em química. A falta de professores habilitados para lecionar nas escolas públicas de ensino médio se intensifica a partir da década de 1990 com as reformas da educação⁵ e conseqüente ampliação do acesso à educação básica.

A última etapa da educação básica não resolveu o problema da falta de professores habilitados na disciplina que lecionam. Para tal, é necessário, mas não suficiente, ampliar o número de egressos nas diversas licenciaturas. As políticas educacionais, frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e com base nas políticas educacionais desde a aprovação da LDB 9394/1996, vêm apostando na formação crescente de novos professores. Entretanto,

⁵ Ver o documento “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (RUIZ, RAMOS & HINGEL, 2007). A comissão que elaborou o documento aponta algumas soluções “estruturais” e

A formação docente na contemporaneidade encontra-se diante de um paradoxo: mesmo com a centralidade atribuída ao professor pela sociedade, tendo como resposta dos últimos governos a ampliação do acesso a cursos de licenciaturas, faltam professores nas escolas públicas. (Costa 2009, p. 120)

Neste panorama, três situações se evidenciam⁶: 1) Atrair os egressos do Ensino Médio para as Licenciaturas; 2) atrair os egressos das licenciaturas para as escolas públicas de educação básica; 3) manter os licenciados nas escolas públicas.

Analisando as políticas educacionais, nota-se que o problema foi enfrentado pelos governos dos últimos 20 anos através da ampliação ao acesso a cursos de formação inicial. Tal opção pelo aumento das vagas nos cursos de licenciaturas sugere que as discussões e ações no campo educacional não incidiram uniformemente sobre o estatuto econômico, social e científico dos professores (Dourado & Oliveira, 2008). O estatuto econômico do professor e as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino se constituem em condição *sine qua non* para que o trabalho dos docentes de forma ampla seja significativamente melhorado (Costa e Oliveira, 2011).

Nos textos das políticas, os professores são apontados como os responsáveis pelo desempenho da escola, dos alunos, pelo sucesso ou fracasso dos projetos educacionais, repercutindo assim sobre suas condições de trabalho. Nota-se que há uma grande distância entre o que dizem os documentos oficiais e o que acontece no cotidiano dos professores nas escolas.

O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (Oliveira 2004, p. 1138)

Diante do exposto surgem alguns questionamentos: Por que as mudanças inseridas nas duas últimas décadas, em relação ao trabalho docente e à formação de professores não foram capazes de impedir o déficit de professores habilitados na última etapa da educação básica, particularmente na área de química? Por que um contingente de pessoas portadoras da formação específica para o magistério tem-se desviado da trajetória inicialmente considerada? Por que muitos professores se evadem das escolas públicas de educação básica?

Um estudo sobre condições de trabalho e remuneração, elaborado por Paiva, Junqueira e Muls (1997) já na década de 1990, mostrava “oscilação” dos salários dos

“emergenciais” visando superar o déficit de docentes no Ensino Médio. O Relatório produzido pela Comissão Especial (CNE/CEB) apresenta quatorze soluções.

⁶ No ensino de química, podemos considerar que o mesmo docente pode estar atuando em mais de uma atividade e em outros estabelecimentos que não é o do ensino.

professores e a perda de poder aquisitivo da categoria entre os anos de 1979 e 1996. O estudo revelou que 71% dos docentes, afirmaram a “não-valorização da profissão”, o “salário baixo” e o “trabalho desgastante” como as suas principais motivações para um dia deixar o trabalho docente.

A percepção da sociedade e a valorização dos professores traz reflexos na atratividade da carreira docente, de acordo com Gatti:

O magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda, para aqueles que nela ingressam, a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características dos alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto instruir permanentemente (Gatti, 2000 p. 60).

Através de estudos mais recentes e, nessa mesma direção Gatti e Barreto (2009), analisaram dados do INEP e do IBGE sobre a educação brasileira. As autoras abordam a questão da carreira e da remuneração como um dos principais problemas a serem enfrentados para que o país recupere o prestígio do trabalho docente e aumente o número de candidatos ao magistério que nos últimos anos diminuiu consideravelmente.

Estudos apontam que o trabalho docente foi intensificado e precarizado após as reformas ocorridas nas duas últimas décadas. Para Oliveira (2004), o quadro de instabilidade e precariedade no magistério público tem se tornado cada vez mais intenso, devido ao aumento do número de professores contratados em caráter temporário, a diminuição dos salários, a ausência de um piso salarial nacional digno.

Diante deste quadro Dourado (2001), assinala que estamos vivenciando uma situação de mal estar docente *resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais*, em que a docência é assumida, articuladas com limites na *formação, prática, identidade e carreira profissional*. Diante desse contexto em que a docência é exercida, e que influência diretamente na ação do professor, podem gerar abandono da profissão docente, repercussões negativas da sua prática e afetar diretamente a saúde desses profissionais.

Para Nóvoa (1995), a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de possibilidades de uma reflexão crítica sobre sua ação profissional (NÓVOA 1995).

Gatti e Barreto (2009), traçaram algumas características sobre o trabalho docente no Brasil. As autoras observam que 83% dos professores do ensino médio trabalham em escolas públicas, e destes, 25,1% tem dois ou mais trabalhos. Em relação à jornada de trabalho, os professores da educação básica informaram ao IBGE que o trabalho docente é exercido em torno de 30 horas semanais. As autoras levam em consideração que o número de horas semanais trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas, pois o tempo de ensino e o tempo de trabalho são diferentes. O tempo de trabalho é muito maior, pois dentro deste tempo estão incluídos o tempo de preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar.

Em relação à formação, as autoras relatam que os professores que lecionam no ensino médio são os mais qualificados, 95,4% tem nível superior completo, porém isso não significa que os professores, que estão atuando nas escolas públicas de ensino tem a formação inicial na disciplina que ministram.

As reformas educacionais foram apoiadas nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, que orientaram o campo pedagógico. Essas reformas tiveram grande impacto na educação básica, orientadas pela Teoria do Capital Humano⁷, sobretudo para os professores que passaram a ser os agentes responsáveis pela mudança diante desse “novo” contexto⁸.

Sem ser totalmente original, a concepção do capital humano conheceu um imenso sucesso nos organismos internacionais e entre os governos ocidentais, não somente porque ela propõe uma estratégia de “crescimento duradouro”, como o dizem seus promotores, mas porque ela dá uma justificativa econômica às despesas educativas, a única que tem valor hoje em dia aos olhos dos que têm poder de decisão. (Laval, 2004, p.25 e 26)

O autor critica a perspectiva neoliberal e a desigualdade por ela trazida. Uma escola eficaz, com base na teoria do capital humano, se afasta de uma educação de qualidade social. É necessário ampliar os estudos, considerando as políticas educacionais no âmbito federal e estadual e sua relação com o trabalho docente dos professores de química da educação básica, sempre dialogando com pesquisas já realizadas sobre esse assunto.

Em relação a qualidade do ensino médio, Kuenzer (2010), analisou os dados do IDEB e, em 2007, no ensino médio, as escolas privadas alcançaram 5,6 como média, ao passo que as escolas públicas atingiram a média de 3,2; a média nacional neste ano foi 3,5,

⁷ O capital humano reuniria “os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem estar pessoal e econômico”. (Laval, 2004)

⁸ SHIROMA (2003), OLIVEIRA (2004), NÓVOA (1995).

atingindo 3,6 em 2009. Já os dados do ENEM para o ano de 2009 mostram que os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais (ENEM, 2009).

Até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, a autora trabalha com a hipótese de que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. (Kuenzer, 2010 p. 863)

A matrícula no ensino médio em 2010, mantendo a tendência dos últimos anos, se deu majoritariamente na modalidade educação geral em escolas da rede estadual de ensino (BRASIL, 2010). Isto suscita mais estudos sobre as condições de trabalho, pois são poucos os estudos que focam os contextos em que trabalham os professores na última etapa da educação básica. Em menor proporção são os estudos que discutem onde o licenciado em química trabalha, qual seu enquadramento funcional, qual sua titulação, qual o tipo de contratação, carreira e salário. Conhecer esta realidade pode contribuir com uma análise consistente do trabalho docente na última etapa da educação básica. Identificar quem são os professores de química do ensino médio e em que condições exercem o trabalho docente é necessário para a compreensão do trabalho docente na educação básica do Brasil.

Com este entendimento, com intuito de contribuir com esta área de inquérito da pesquisa em educação questiona-se: Quem são os egressos do curso de Licenciatura em Química? Em que condições os professores, egressos do curso de Licenciatura em Química realizam seu trabalho? Quais os motivos que levam os professores de química a decidir pela evasão do trabalho docente? Quais as razões que levam professores de química a permanecer na docência? Qual a identidade destes sujeitos com a docência?

Com base nessas considerações, foi desenvolvido um estudo de abordagem qualitativa com o objetivo geral de compreender o trabalho docente dos professores de química da última etapa da educação básica, em um contexto marcado por evasão, resignação e persistência com a profissão e com os elementos que a caracterizam. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os egressos do curso de Licenciatura em Química;
- b) Compreender as razões que levaram os egressos a ingressar no curso;
- c) Compreender as condições de trabalho nas quais os professores de química realizam a docência;

- d) Identificar os motivos finais que levaram professores de química a decidir pela evasão do trabalho docente.
- e) Compreender as razões que levaram professores de química a permanecer na docência;

Com relação às questões metodológicas, optou-se pela abordagem qualitativa por entender-se que seria a mais adequada para captar as concepções e sentimentos dos professores de química. Segundo Minayo (1994, 21 e 22 p.), a pesquisa qualitativa “se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para compreender os movimentos de permanência e evasão dos professores de química, utilizamos o método dialético, elaborado por Karl Marx quando analisou a sociedade européia do século XIX e, que buscou compreender as bases da formação social da sociedade capitalista, procurando especificar as contradições entre capital e trabalho. `

Para Wachowicz (2001, p.176), a análise realizada por Marx resultou na crítica à economia política já estudada pelos autores clássicos anteriormente. A autora destaca que “estamos interessados no seu método, que é a descoberta das determinações pelas quais a realidade se apresenta com um significado ao nosso pensamento – essa descoberta é o resultado de um estudo crítico das teorias existentes”. Portanto, para apreender a realidade da escola é necessário partir do que é o trabalho docente, ou seja, dos sujeitos professores e das condições em que realizam a docência.

Minayo (1994), relata que a abordagem dialética procura compreender o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo de significados, ou seja, investiga na parte, a compreensão e a relação com o todo. Corroborando com esse entendimento, Moraes (2000, p. 31 e 32) aponta que o investigador na tentativa de compreender o “todo” de imediato, se mostra inadequado, pois não encontra o todo ordenado, mas “um conjunto de palavras vazias”. Trata-se de um processo de classificação e organização, de identificação de um conjunto de fenômenos. Faz-se necessário o caminho de volta, ou seja, “das abstrações ao ponto de partida”, quando cada abstração vai ganhando em complexidade, em “concretização”.

Portanto, o trabalho docente como já nos referimos, não pode ser analisado isoladamente, ele deve ser compreendido em sua totalidade, analisando as relações com a totalidade histórica, ou seja, não é possível compreender o sujeito docente desvinculado da história. Para Marx (1988), o trabalho vive de sua própria contradição, produz e nega o que produz, faz-se no tempo e no espaço e, por isso mesmo, é profundamente histórico e, a história é um processo de tempo que produz os acontecimentos, em que atua como motivação que sempre conduz esse processo e o leva para além de si mesmo, ou seja, o movimento histórico resulta da luta originada pelas contradições que o trabalham internamente.

As contradições são o fundamento da metodologia dialética, pois desempenham a função de explicar o conceito mais amplo, na medida em que reflete os fatos da realidade e que nela encontra sua própria condição de desenvolvimento. Marx (1988), ao analisar o modelo de produção capitalista, adota como exemplo as contradições entre as relações de produção e as forças produtivas ou entre o capital e a luta organizada da classe trabalhadora. Portanto, a contradição é temporal, ela não existe como fatos dados no mundo, mas é produzida, ou seja, a história é exatamente o movimento de produção e de superação das contradições.

Para analisar os movimentos de permanência e evasão dos professores de química, sobretudo as condições de trabalho desses docentes, adotamos a categoria de análise contradição, com base em Cury (1995).

As categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. (...) Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa. (Cury, 1995, p. 21)

A contradição como categoria de análise contribui para a compreensão da realidade, mais especificamente, o mundo do trabalho do professor de química e suas consequências, se desdobrando a toda atividade humana, que é dialética, em que os acontecimentos não se desenvolvem isoladamente, mas de acordo com outros acontecimentos. Cury (1995), explica que as causas externas são a condição das modificações e as causas internas são a base dessas modificações, ou seja, as causas externas só atuam por meio das causas internas, porque a ação recíproca entre os fenômenos encontra em si potencialidades imanentes⁹, constituidoras do momento da negação. Na contradição, há uma relação entre o que há de comum a todos os fenômenos e o que há de específico a cada um deles. A

contradição é considerada por Wachowicz (2001) como categoria metodológica e constitui a teoria que vai fundamentar a forma de trabalhar o objeto pesquisado.

Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (Wachowicz 2001, p. 5).

Portanto, utilizar as categorias, particularmente a contradição, como forma de análise dos dados é compreender a realidade da prática educativa, em determinado local e tempo, relativas a todo movimento no real e no pensamento. A essência de cada categoria é objeto da dialética e se manifesta no fenômeno, que é um produto da práxis cotidiana, que gera a contradição e possibilita a investigação científica. Além disso, a práxis cotidiana produz representações e existência das coisas.

(...) representação é um momento abstrato porque, ainda que realmente inserido nas relações essenciais, pensa a realidade em direção oposta à natureza desta. Isolando o que é dialético, faz-se acompanhar de uma percepção do todo que é não só ingênua, mas também caótica e obscura. Esse isolamento, por sua vez, é produto de condições históricas, e tem por função petrificar essas condições em favor dos interesses dominantes. (Cury, 1995, p. 24)

Tem-se uma visão sincrética, caótica da realidade, ou seja, uma percepção do senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural. Desta forma, pretendemos através da contradição enquanto categoria de análise aprofundar e enriquecer essas concepções.

Dessa forma, compreender os movimentos de permanência e evasão dos professores de química na sociedade capitalista pode contribuir para elucidar o caráter reprodutor das relações sociais dominantes.

As contradições da globalização, que busca reduzir todas as dimensões da vida à *lógica de mercado*, produzem uma *ciência instrumental*, isto é, uma ciência que favorece os detentores das grandes fortunas (...) A ciência instrumental serve de instrumento para a manutenção das desigualdades sócias por reduzir tudo a uma questão de *compra e venda*. Uma ciência em que o instrumento do progresso de uns poucos burgueses é o da exclusão da maioria da população mundial. (Meksenas, 2002, p. 55)

⁹ Que existe sempre num dado objeto e é inseparável dele.

O autor aponta que é indispensável que as pesquisas científicas defendam os interesses das classes trabalhadoras em detrimento do mercado, fazendo com que a população tome conhecimento e consciência dos fatos. Particularmente as pesquisas em educação devem considerar o contexto delimitado pelas relações de classe, pela economia, pela política e que decorrem de determinado modo da organização social (Meksenas, 2002).

A metodologia empregada neste trabalho teve como instrumento a coleta de depoimentos. Para Meksenas (2002), trata-se de um método de organização da coleta de dados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, em que os sujeitos expõem suas experiências em relação ao tema proposto.

O caráter qualitativo do depoimento conduz o pesquisador ao trato com as concepções de mundo, os valores e as narrativas dos sujeitos investigados, capazes de explicar aspectos de suas práticas e das interações sociais passadas ou presentes. (Meksenas, 2002, p. 130)

Minayo (1994), complementa afirmando que através das entrevistas o pesquisador busca obter informações nas falas dos atores sociais, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focada. Na pesquisa qualitativa, os sujeitos podem ser escolhidos ao acaso e é considerada como representativa, pois simulam a totalidade da população, onde um pequeno número de pessoas é interrogado. A entrevista semi estruturada aborda o tema da pesquisa, com o pesquisador elaborando um roteiro antecipadamente a partir dos objetivos da pesquisa, com a preocupação de garantir aos sujeitos pesquisados uma livre manifestação de pensamento e de opinião. Para se aproximar do objeto de pesquisa e extrair aspectos a ele relacionados, chegamos às categorias simples. Tal opção remete, segundo Wachowicz (2001),

à necessidade de uma definição de termos, já que são dois tipos de categorias que se apresentam, no trabalho do pesquisador: as categorias simples e as categorias metodológicas. Categorias simples são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou. Posso então chamar essas categorias simples de categorias de conteúdo (Wachowicz 2001, p. 180).

Da análise dos depoimentos emergiram as categorias de conteúdos: perfil e condições de trabalho docente de professores de química, intensificação do trabalho docente, identidade docente. Com esse entendimento, o trabalho docente de professores de química foi entendido em um contexto de políticas neoliberais e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Com o objetivo de compreender os movimentos de permanência e evasão dos

professores da disciplina de química da última etapa da educação básica, se faz necessário conhecer a realidade desses sujeitos.

Como já apontado, a pesquisa foi desenvolvida com os egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL¹⁰. Num primeiro momento foi realizada a pesquisa documental buscando compreender a política educacional brasileira, além da revisão da literatura sobre o trabalho docente e o professor de química. No decorrer da investigação, a opção por analisar as pesquisas realizadas no ensino médio sobre os professores de química articulou-se à necessidade de conhecer e pesquisar uma experiência concreta.

A pesquisa de campo teve início com a coleta de dados dos egressos disponibilizados pela Instituição formadora. A população a ser estudada era composta por 164 licenciados em química, compreendendo nessa amostra todos os sujeitos desde o início do curso 1989 até 2008. Como recorte temporal, decidiu-se entrevistar os alunos que iniciaram no curso a partir do ano de 1997, após a aprovação da LDB, devido ao fato de que em seu Art. 67 afirma que “a formação docente para atuar na educação básica deverá ser em nível superior”. Dessa maneira, nossa amostra foi composta por 101 ingressantes posteriores a essa determinação legal.

Cientes das dificuldades de acesso aos professores de Química, pela distância e quantidade de egressos, enviamos questionários via *internet*, por e-mail. Dos 101 e-mails enviados aos egressos, 52 e-mails não chegaram ao destino devido ao endereço eletrônico estar desatualizado ou por não estarem utilizando as contas de e-mail que cadastraram na época em que estavam estudando na Instituição. No total, sete sujeitos retornaram com os questionários devidamente preenchidos. Por considerarmos uma amostra pequena para abranger as múltiplas dimensões que circundam o trabalho docente, adotamos a estratégia de ligar para os egressos (Anexo A). Nessa etapa, o questionário foi reelaborado e passou a ter 12 questões abertas e fechadas. Finalizamos essa etapa com 21 sujeitos respondentes, desses, 11 sujeitos estavam atuando em 2010 nas escolas e 10 sujeitos estavam fora da escola. Optamos por não entrevistar sujeitos que lecionavam apenas a disciplina de física (3 sujeitos), os que moravam muito distante da pesquisadora (3 sujeitos), os que estavam realizando mestrado fora do estado de Santa Catarina (1 sujeito em Curitiba/PR e 1 sujeito em São Paulo/SP, ambos cursando o Mestrado em Química) e três sujeitos se negaram a participar da

¹⁰ A escolha em focar apenas os egressos do curso de Licenciatura em Química da Unisul se deve ao fato de que as outras instituições que ofertam tal curso, FURB e UFSC, se localizam distante da pesquisadora. Tal fato impossibilitaria o deslocamento para a coleta de dados e futuras entrevistas com os sujeitos.

entrevista. No total, foram 11 sujeitos entrevistados, 05 deles que estão atuando em sala de aula e 06 estão atuando em outra atividade que não a docência.

Foi realizada a entrevista semiestruturada para a coleta de dados (Anexo B e C). Estas aconteceram nos municípios de Tubarão, Pedras Grandes, Urussanga, Criciúma, Orleans e Cocal do Sul. Algumas informações complementares para a análise dos dados foram obtidas através da análise documental, através de levantamentos quantitativos cedidas pela Secretaria de Educação (SED), pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação/SC (SINTE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As entrevistas realizadas foram pessoais, geralmente no local de trabalho do entrevistado, com exceção de duas entrevistas. O tempo de duração das entrevistas variou entre 30 minutos até três horas, mas de uma forma geral, as entrevistas tiveram duração média de uma hora, e todas elas foram gravadas e transcritas posteriormente. Para que os sujeitos entrevistados tivessem contato com a pesquisadora e que a mesma pudesse apresentar os resultados obtidos da pesquisa, foi disponibilizado um cartão, onde este continha e-mail, telefone e blog da pesquisa criado pela pesquisadora como meio de interação¹¹.

Para resguardar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. Os professores José, Antônia, Lúcia, Fátima, Laura e Helena são os sujeitos que se evadiram da docência e, os professores Jair, Maria, Joana, João e Pedro são os sujeitos que permanecem na profissão.

Estudar as reformas educacionais e a carreira docente no Brasil foi a finalidade do segundo capítulo. No primeiro momento, iniciamos o trabalho com o intuito de destacar os aspectos mais relevantes ao longo das reformas educacionais que ocorreram no Brasil. Detemos-nos em aspectos tais como, as exigências postas pelas políticas sobre a formação, valorização e as condições de trabalho dos professores desde 1990. Aspectos teóricos essenciais sobre o trabalho docente, tais como precarização, intensificação e flexibilização são temas que achamos pertinentes discutir ainda neste capítulo.

Os resultados obtidos, sua análise e discussão são realizadas no terceiro capítulo, com base nos dados recolhidos através das entrevistas com os professores apresentamos os aspectos que mais contribuem para a precarização do trabalho docente. A abrangência das questões respondidas permitiu a análise da temática, por esta razão foram importantes as entrevistas realizadas, pois desta maneira podemos entender as condições de trabalho,

¹¹ Blog da pesquisa: <<http://trabalhodocenteeopropessordequimica.blogspot.com/>>

remuneração, carreira e formação desses sujeitos que enfrentam obstáculos e permanecem na profissão ou se evadem da docência.

A dissertação termina com considerações finais sobre as principais conclusões retiradas do presente estudo.

2 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS

As reformas educacionais a partir de 1990 no Brasil definiram novas políticas educacionais que trouxeram consequências significativas para a escola, resultando na reestruturação do trabalho docente. A equidade social foi o eixo das reformas na busca pela universalização da matrícula na segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental. Segundo Oliveira (2006, p. 212), a equidade se materializou via políticas de financiamento baseadas na *definição de custos mínimos assegurados a todos* com repercussões sobre a identidade, a valorização e a formação docente.

Esse processo de reforma teve como base a racionalização do gasto público e a redefinição das modalidades de intervenção do Estado, ocasionando mudanças expressivas em suas estruturas econômicas e sociais. Devido a esse processo, o trabalho docente deixa de ser apenas o trabalho em sala de aula, agora os professores devem, sobretudo, participar da gestão da escola, na elaboração de projetos e, no planejamento que de acordo com Oliveira (2004, p. 1132), “contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

Consideramos, com base em Soares (2007), que para compreender o trabalho docente, suas concepções, teorias e tendências, devemos considerá-lo imerso em um contexto mais amplo de reformas do Estado. Assim, neste capítulo, discutiremos as políticas educacionais dos anos 1990, relacionando com o trabalho docente, analisando as iniciativas dos governos em documentos legais, tais como a Constituição Federal (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001 e 2011), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1999) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

2.1 REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E A “OPÇÃO” PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Estado brasileiro ao se pautar pela lógica neoliberal¹² se descompromete com uma educação pública, gratuita e de qualidade social. A maioria das políticas públicas adotadas pelos governos brasileiros a partir da década de 1990, segundo Oliveira (2008), obedece à matriz definida pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) para os países considerados em desenvolvimento. Esses organismos internacionais recomendam não só as definições políticas dos Estados Nacionais, mas também elaboram e propagam ideologias que contribuem para sua aceitação.

Em 1990 foi realizada em Jomtien na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM e segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos. Neste mesmo ano a CEPAL publica o documento *Transformacion Productiva com Equidad* e dois anos depois, 1992 o documento *Educación y Conocimiento: Eje de La Transformación Productiva com Equidad*. As autoras relatam que a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

Começa a ser desenhada uma concepção de educação assentada nos quatro pilares básicos – aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (DELORS, 1999). Nesse contexto, colocam-se demandas de um profissional do magistério capaz de *aprender a aprender* e de uma formação de base generalista. As pedagogias do aprender a aprender são apresentadas como essenciais na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego (Duarte, 2003). O discurso é de que precisamos elaborar uma

¹² Se materializa na redução dos gastos com educação, previdência social e outras ações de cunho social. Manifesta-se, também, através das privatizações que atingiram as empresas estatais. Ao transferir empresas do setor público para o setor privado, a situação de muitos trabalhadores se precarizou pelo interesse de ampliação dos lucros e a redução do quadro de funcionários.

Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n20/A_educacao_no_contexto_das_politicas_sociais_atuais...html>. Acesso em: 19 jun. 2010.

nova pedagogia, que garanta o desenvolvimento de competências, capaz de inserir os alunos no mercado de trabalho.

O professor, tido como agente de mudança, é o responsável pela realização do ideário do século XXI, suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas, supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004).

Através de programas ou projetos com características pontuais, as políticas econômicas foram privilegiadas em detrimento de políticas sociais. Nesse panorama, a educação não aparece como instrumento a serviço de todos.

Nesse horizonte ideológico apaziguado, constringe-se o agir consciente das mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais ou de grupos. Tudo é definido através do campo da cultura, onde neste espaço encontra-se várias identidades, a construção de sua base e sustentação. Há uma nova identidade civilizatória como cultura, eficácia econômica como cultura, sociedade civil como cultura. Uma visão acomodada e conformada ao sistema vigente. (Moraes, 2003, p. 162)

Os professores aparecem nos textos das reformas como agentes centrais nos programas e projetos de mudanças, sendo considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos sistemas educacionais. A idéia de professor após as reformas educacionais implantadas no Brasil é de catalisador da sociedade pós-moderna, de um mundo essencialmente fragmentado e indeterminado e que rejeita qualquer discurso totalizante, qualquer metanarrativa, teorias abrangentes e universalistas sobre o mundo e a história¹³.

Os professores são considerados centrais de um lado e por outro não dispõem de apropriadas condições de trabalho. De acordo com Oliveira (2004, p.1140), os professores se sentem “obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo”. Ainda segundo Oliveira (2005, p.772), “o fosso entre o discurso e as condições materiais faz com que o trabalho coletivo seja reduzido muitas vezes à soma de trabalhos ou tarefas individuais e que

¹³ A pós-modernidade se caracteriza pelo fim das metanarrativas onde a ciência já não poderia ser considerada como a fonte da verdade. Como valores pós-modernos, podemos citar a multiplicidade, a fragmentação, aonde todos os estilos são aceitos e o propósito maior é a inclusão de todas as culturas como consumidores. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/123/125>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

outras noções, tão caras ao movimento social, não mais se somem à luta pela emancipação social.

Tal situação causou um mal estar epistemológico, pois:

(...) “o que possuem em comum é a visão romântica e estatizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos como totalidade da economia e das relações de poder (Moraes, 2003, p. 157).

A teoria é arrefecida, segundo Moraes (2003) através de um movimento que tem como prioridade a eficiência e a construção de uma base e experiência imediata, de uma promessa de utopia educacional mantida pelo pragmatismo¹⁴. De acordo com Soares (2007), uma formação pragmática, praticista, que se restringe ao campo do empírico, aos limites do cotidiano, o fazer pelo fazer, sem qualquer reflexão crítica, colabora em última instância, para a constituição de um docente desintelectualizado, contribuindo para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado, seja cada vez menor no interior das escolas.

O conceito de professor é resignificado, ele é visto como prático-reflexivo, professor-profissional, professor-reflexivo. Nessa concepção, a formação dos novos professores que irão atuar na educação básica deverá ter larga experiência nos saberes práticos e pouca formação teórica e científica, ocorrendo uma compreensão incompleta de formação e de trabalho docente. Para Shiroma (2003, p.74), a preocupação das reformas educacionais da década de 1990 “foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas”. Sem possibilidade da crítica, o professor fica refém da propalada sociedade do conhecimento.

A chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Cujo objetivo maior é enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que

¹⁴ O pragmatismo aborda o conceito de que o sentido de tudo está na utilidade. Tudo que é obsoleto é descartado. A prática é enfatizada em detrimento da teoria. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n29/n29a03.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2010.

essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões mais atuais, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito as diferenças sexuais, étnicas ou e qualquer outra natureza (Duarte, 2003, p. 13 e 14).

Leher e Lopes (2008), relatam que os estudos realizados na década de 1990 priorizavam temas tais como: “a formação docente, as competências como centralidade da formação e o professor reflexivo”, porém os mesmos não conseguiram dar conta das “condições materiais e simbólicas¹⁵” em que o professor realiza o seu trabalho na escola. Para além dos limites teóricos na formação do professor, percebe-se um descompasso da mesma com as exigências no campo do trabalho docente.

A partir da década de 1990, novas mudanças são observadas, as quais incidiram sobre a formação e o trabalho docente. Segundo Mancebo (2007), é possível detectar políticas para a formação de professores, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador de reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. As orientações e políticas praticadas voltaram-se para a formação de professores.

“(…) a concepção de trabalho docente é determinante na compreensão das propostas de formação de professores. Nessas circunstâncias, a questão ontológica precede à epistemológica: não basta discutir “como” o professor deve ser formado ou “como deve” realizar o seu trabalho, é preciso ir além e aprender “o que é” o trabalho docente para que seja possível discutir “o que é” a formação/qualificação dos docentes e suas implicações no contexto das relações capitalistas nos dias atuais”. (Soares, 2007)

De um lado, exige-se do professor, além de ministrar o conteúdo de sua disciplina, exercer funções de assistente social, administrador, secretário, psicólogo, enfermeiro, enfim, ele deve ser capaz de lidar com as questões emocionais, afetivas, sócias e cognitivas dos alunos. E por outro a formação inicial tornou-se mais aligeirada e, em alguns casos, a distância. A profissão professor, hoje, requer competências e habilidades que vão além do que a formação inicial lhe ofereceu.

O trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades. Ao mesmo tempo tais exigências são coerentes à nova regulação educativa que,

¹⁵ Os autores entendem como condições materiais e simbólicas, as condições salariais e de carreira, a intensificação do trabalho e os processos de expropriação do conhecimento e de subordinação da produção do conhecimento a espaços de poder extra-educacionais. Ademais, a precarização dos professores da educação básica repercute diretamente na formação de professores nas universidades, engendrando transformações que alteram a totalidade da instituição universitária (Leher e Lopes 2008, p.2).

em certa medida, com as reformas educacionais mais recentes, toma lugar em muitos países no mundo (OLIVEIRA, 2006) que geram, segundo Oliveira (2008, p. 35), um quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público tem se tornado cada vez mais grave com o aumento do número de professores contratados em caráter temporário, o achatamento dos salários, a ausência de um piso salarial nacional digno, “a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado”.

Nenhum sistema educacional pode considerar a perspectiva de manter um ensino de qualidade, sobretudo de qualidade social, sem investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais e, mormente, valorizar os trabalhadores da educação. Segundo Oliveira (2008, p.44), “não adianta estabelecer metas visando à melhoria do ensino básico, se não forem modificadas as condições de trabalho docente”. No Brasil, nas duas últimas décadas as políticas de formação de professores foram priorizadas pelo MEC, através das Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas inúmeras pesquisas desenvolvidas sobre o tema, onde priorizou-se o estatuto científico do professor em detrimento do estatuto econômico e social (Dourado e Oliveira, 2008). Com esse entendimento, o trabalho docente segundo Soares (2007), ganha força.

2.2 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Ao analisar o trabalho docente, devemos levar em conta alguns elementos, tais como: o tempo de trabalho dos professores, números de alunos, suas satisfações e insatisfações, sua visão sobre as políticas, o que eles fazem, vivem, sentem e pensam, buscando compreender suas condições de trabalho, as contradições, dilemas, tensões que fazem parte da vida dessas pessoas que são responsáveis pelo ensino.

Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. (Tardif e Lessard, 2008 p. 24)

Segundo Oliveira (2010a), o trabalho docente é uma categoria que envolve todos os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

Com base em Mancebo (2007), que analisou dossiês, trabalhos publicados na REDESTRADO e ANPED sobre trabalho docente destacamos três temas: a precarização do trabalho docente, a intensificação do regime de trabalho e a flexibilização do trabalho. Verificou que a *precarização do trabalho docente* é o tema mais recorrente, no qual se remetem de forma isolada ou combinadamente, à baixa remuneração, à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor, à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social, à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho. Segundo a autora os textos referem-se a uma situação de pauperização que retira da categoria seu *status* de classe média.

De acordo com Marin (2010) a precarização do trabalho docente refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente que ocorrem, sobretudo, a partir da década de 1990.

Para Oliveira (2006, p. 215), a precarização do trabalho no magistério público passa a existir “sob a forma de contratos temporários de trabalho que não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos”. A autora ainda fala que a precarização ocorre “no arrocho salarial; ausência de piso salarial¹⁶, em alguns casos, ausência de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precaridade do emprego no magistério público”. Os professores recebem e são contratados por hora/aula, mas na verdade eles atuam também em atividades “extraclasse”. Esse processo de precarização se deu principalmente pela ampliação das matrículas sem investimentos apropriados nas condições de trabalho, desta forma não há possibilidades de melhorias na educação básica sem que melhorem as condições para que os professores realizem o seu trabalho.

¹⁶ Em 2008 através da Lei nº 11.738/08 foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público na Educação Básica (PSPN). Em abril de 2011, o Supremo Tribunal Federal rejeitou a Ação Direta de Inconstitucionalidade da Lei do Piso Salarial, impetrada por cinco estados da federação, incluso Santa Catarina.

A precarização traz como consequências: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adocimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos. (Marin, 2010 p. 1).

A *intensificação do regime de trabalho*, segundo Mancebo (2007), se manifesta nas mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho). Daí decorrem análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns trabalhos como *burnout*); os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo; carreando graves consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino.

De acordo com Oliveira (2006, p. 214), a intensificação do trabalho docente é decorrente da “ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes”. Para a autora, no Brasil assim como na América Latina, os professores que trabalham em escolas públicas ampliam a jornada de trabalho “em razão de assumirem mais de um emprego, apesar de ser a minoria que assume outro emprego que não a docência”. Os salários do magistério, na América Latina, “são baixos”, fazendo com que os professores trabalhem em duas ou três escolas diferentes.

Outra forma de intensificação do trabalho docente segundo Oliveira (2006, p.215), é a extensão da jornada de trabalho na escola com o aumento das horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional. Mais uma maneira de intensificar o trabalho dos professores é decorrente das novas funções e responsabilidades devido a flexibilização das políticas educacionais, onde os professores “se sentem forçados a dominarem novas práticas, novos saberes e o domínio de certas competências no exercício de suas funções”.

Tardif e Lessard (2008), listaram em sua obra os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores, são eles:

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países.

- Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre, etc) a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre crianças, etc.
- Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade dos clientes, a presença de alunos com necessidade especiais e com dificuldade de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc), a diversidade de outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades paradidáticas, a tutoria ou a disciplina, a supervisão, etc) as atividades no período noturno, nos finais de semana, nas férias, etc.
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc.
- Os professores ainda lidam com esses fenômenos e estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Aqui temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla jornada, no trabalho e em casa, etc. (Tardif e Lessard, 2008 p. 113 e 114)

Em um estudo mais recente Oliveira e Santos (2009), relatam que como consequência a intensificação do trabalho vem desestimulando as pessoas a ingressarem ou permanecerem no magistério, além de provocar adoecimento em uma grande parcela daqueles que nele atuam.

Os professores realizam diversas atividades na escola, o quadro 01 construído por Tardif e Lessard (2008) apresenta um conjunto de atividades com as quais os professores podem confrontar-se.

Bloco 1 – As atividades com os alunos				
Administração de aulas	Tutorado	Vigilância	Recuperação	
Bloco 2 – As atividades para os alunos				
Manutenção da disciplina	Organização de atividades paraescolares	Participação em atividades paraescolares	Outras (intervenções pontuais junto aos	

			alunos, etc)
Bloco 3 – As atividades com ou para os alunos			
Supervisão de estagiários no magistério	Apoio a outros professores	Supervisão de professores em fase probatória	Intercâmbios pedagógicos com os pares
Bloco 4 – As atividades de formação e de desenvolvimento profissional			
Participação nas jornadas pedagógicas	Formação oficial (aperfeiçoamento)	Formação pessoal (leitura, etc)	Participação em associações profissionais
As atividades ligadas à organização escolar			
Liberação para atividades sindicais	Participação em diferentes comissões	Conselho Pedagógico	Chefe de grupo ou responsável de matéria

Quadro 1 – Os diferentes blocos de atividades dos professores
 Fonte: Tardif e Lessard (2008, p.139)

A *flexibilização do trabalho*, segundo Mancebo (2007), trata da diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino, mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações. Para Oliveira (2006), a flexibilização do trabalho docente se manifesta, sobretudo na possibilidade de contratação de professores em caráter temporário e a ausência de estabilidade e condições de trabalho. As mudanças ocorridas na escola segundo Oliveira (2006), “tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corroboram a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes”.

2.2.1 Perfil e Formação dos Professores do Ensino Médio em Santa Catarina

Estudos do INEP apresentam números sobre o professor da última etapa da educação básica no Brasil e em Santa Catarina, conforme os quadros abaixo.

Sexo			
Total		Masculino	Feminino
Brasil	461.542	165.784	295.758
Santa Catarina	14.477	5.231	9.246

Quadro 2 – Número de Professores no Ensino Médio por Sexo
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2009.

O quadro 02 mostra que no Brasil o número de professoras é muito maior que o número de professores, elas correspondem a 64% e, em SC elas representam 63,8%.

Os professores do ensino médio possuem faixa etária elevada, como nos mostra o quadro 03. Os dados podem indicar que ser professor não é atraente para os mais jovens.

Faixa Etária						
Total		Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Brasil	461.542	17.073	109.507	121.284	143.306	70.372
Santa Catarina	14.477	682	3.491	3.888	4.711	1.705

Quadro 3 – Número de Professores no Ensino Médio por Faixa Etária
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2009.

A maioria dos professores do ensino médio possui ensino superior (90,7%), ou seja, 13.134, conforme mostra o quadro 04.

Escolaridade				
Total		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Brasil	461.542	361	79.406	421.478
Santa Catarina	14.477	08	2.670	13.134

Quadro 4 – Número de Professores no Ensino Médio por Escolaridade
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2009.

Em relação à habilitação dos professores que lecionam no ensino médio em SC, podemos verificar que 95% deles possuem licenciatura, como indica o quadro 05.

Situação da Licenciatura			
Total	Somente Curso com	Somente Curso sem	Possui Curso com e Curso

		Licenciatura	Licenciatura	Sem Licenciatura
Brasil	421.478	400.848	18.195	2.435
Santa Catarina	13.134	12.482	616	36

Quadro 5– Número de Professores no Ensino Médio com Formação Superior, Licenciados e Não Licenciados
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2009.

Em Santa Catarina, 20,5% dos que trabalham no ensino médio lecionam para 10 ou mais turmas (Quadro 06) e 86% deles trabalham em apenas uma escola (Quadro 07).

Quantidade de Turmas											
Total		01 Turma	02 Turmas	03 Turmas	04 Turmas	05 Turmas	06 Turmas	07 Turmas	08 Turmas	09 Turmas	10 ou mais
Brasil	461.542	44.525	51.243	76.320	51.250	44.433	46.204	30.239	25.663	19.424	72.241
Santa Catarina	14.477	1.171	1.384	2.215	1.694	1.294	1.300	934	877	633	2.975

Quadro 6 – Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Turmas
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2009.

Quantidade de Estabelecimentos						
Total		01 Estabelecimento	02 Estabelecimento	03 Estabelecimento	04 Estabelecimento	05 ou mais
Brasil	461.542	388.976	58.350	10.801	2.550	865
Santa Catarina	14.477	12.502	1.636	282	46	11

Quadro 7 – Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Estabelecimento em que Lecionam
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2009.

Dos 14.477 professores que atuam em SC, 18% trabalham nos três turnos, 32% em dois turnos e 50% deles em apenas um turno (ver quadro 08). Em relação ao número de disciplinas que os professores do ensino médio ministram, 49% lecionam apenas uma disciplina, 32% lecionam duas disciplinas, 12% lecionam três disciplinas, 4% lecionam quatro disciplinas e 3% lecionam cinco ou mais disciplinas (ver quadro 09).

Quantidade de Turnos				
Total		01 Turno	02 Turnos	03 Turnos
Brasil	461.542	292.411	141.269	27.862

Santa Catarina	14.477	7.229	4.637	2.611
----------------	--------	-------	-------	-------

Quadro 8 – Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Turnos em que Lecionam
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2009.

Quantidade de Disciplinas						
Total	01 Disciplina	02 Disciplinas	03 Disciplinas	04 Disciplinas	05 ou mais Disciplinas	
Brasil	461.542	228.627	133.733	49.711	18.441	31.030
Santa Catarina	14.477	7.138	4.544	1.802	576	417

Quadro 9 – Número de Professores no Ensino Médio por Quantidade de Disciplinas
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2009.

O quadro 10 mostra que há a necessidade de formação em nível superior, o número de professores sem habilitação na disciplina que atua é imenso. Esse cenário é ainda mais grave no ensino médio nas disciplinas de física, química, matemática e biologia, como apontam esses dados.

Área de Formação	Professores do Ensino Médio por Disciplina			
	Física	Química	Matemática	Biologia
	Total			
Brasil	44.566	38.871	67.447	43.480
Física	11.238	1.247	2.074	283
Ciências	3.597	4.800	9.177	7.086
Ciências Biológicas	2.016	5.046	1.351	24.284
Matemática	15.170	3.316	39.285	1.465
Química	2.086	14.842	656	865
Outras áreas	10.459	9.620	14.904	9.497

Quadro 10 – Número de Professores do Ensino Médio por Área de Formação, segundo a Disciplina Ministrada
Fonte: MEC/INEP – Sinopse do Professor, 2007.

Em relação ao ensino de química, o cenário fica mais claro quando analisamos o quadro 11, podemos perceber que apenas 38% dos professores que estão atuando no ensino médio têm formação em química e, aproximadamente 62% dos professores ministram essa disciplina sem ter formação adequada.

Disciplina	Área de Formação dos Professores	Total	
		Nº	%
Química	Total	38.871	100,0
	Química	14.842	38,2
	Área Específica (Ciências Físicas)	6.760	17,4
	Pedagogia	2.155	5,5
	Outras áreas	15.114	38,9

Quadro 11 – Número de Professores de Química e sua Área de Formação
Fonte: MEC/INEP – Estudo do Professor, 2007.

O quadro 12 nos mostra os números em relação aos professores de química em Santa Catarina (2009). Percebe-se que o total de professores que lecionam esta disciplina no ensino médio são 507, dos quais 28% atuam em caráter temporário.

Professores de Química em Santa Catarina		
Indicador	Quantidade	Porcentagem (%)
Total de Professores no Ensino Médio	507	100
Professores Efetivos	395	72
Professores ACT	112	28

Quadro 12 – Professores de Química da Rede Estadual de Ensino em Santa Catarina
Fonte: SED/SC, 2010.

O grande número de professores contratados temporariamente compromete a qualidade do ensino e a não continuidade do projeto pedagógico da escola. Tendo em vista a forma de contratação, não há como garantir a permanência desses professores nos anos letivos posteriores à sua contratação.

De acordo com o texto das Diretrizes da Carreira (BRASIL, 2009), é importante que os sistemas discutam um dispositivo que garanta a realização de concurso sempre que a vacância no quadro permanente de profissionais do magistério na rede de ensino público alcance percentual de 10% em cada grupo de cargos ou quando professores temporários estejam ocupando estes cargos por dois anos consecutivos.

2.2.2 A Formação dos Professores de Química

Considerando as políticas de formação implantadas a partir do novo milênio, respaldadas pela LDB, percebe-se que elas facilitaram a criação de diversas oportunidades de formação inicial. Destaca-se a formação de professores na modalidade presencial e a distância oferecida pelas Universidades e pelos Institutos Superiores de Educação. Em Santa Catarina, a possibilidade de tornar-se professor de química pode ser concretizado em IES públicas e privadas, nos cursos presenciais.

A Universidade Regional de Blumenau – FURB foi a pioneira no estado, iniciando o curso de licenciatura em química em 1968. No ano seguinte, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC funda o Departamento de Química através do Decreto nº 64.824, de 15 de julho de 1969.

Na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL o Curso de Licenciatura em Química foi autorizado pela Resolução da Câmara de Ensino nº 007/89, aprovada em 14 de novembro de 1989 e pela Resolução do Conselho Universitário nº 002/89 em 16 de novembro de 1989.

Júnior, Peternele e Yamashita (2009), destacam que a formação de professores, de um modo geral e de Química mais especificamente, é um tema muito debatido e que perpassa aspectos variados, dentre os quais se podem destacar: (i) as necessidades formativas; (ii) a análise crítica da formação atual; e (iii) as propostas de reestruturação curriculares. Esses três eixos básicos têm sido enfocados sob múltiplas perspectivas, na busca da superação histórica da dicotomia teoria-prática.

A LDB exige a formação qualificada do professor para atuar na Educação Básica, conforme define o artigo 61: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando terá como fundamentos: inciso I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Em relação à formação de professores, a Proposta do Plano Nacional de Educação¹⁷ para o decênio 2011-2020 enviada pelo Governo Federal em forma de Projeto de Lei ao Congresso Nacional traz duas metas:

¹⁷ Projeto de lei apresentado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao Congresso, em 15 de dezembro de 2010, que propõe o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jan.2011.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. **Meta 16:** Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

No que se refere à formação há consenso de que o modelo que persistiu durante muitos anos, denominado de tradicional ou 3+1 não provê, de forma adequada, a necessidade pedagógica de unificar conhecimentos de caráter pedagógico e específico, além dos aspectos teóricos e práticos.

Ao negar o modelo 3+1 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002) propuseram que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, e integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicocultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Maldaner (2008), declara que para superar a dicotomia teoria/prática e possa acontecer melhorias na formação de professores de química, é necessário realizar ações para criar um perfil profissional, o educador químico. O educador químico é um profissional que possui conhecimentos no âmbito da Química e no âmbito da Educação, realizando uma junção entre essas duas áreas de conhecimentos, porém o autor ressalta que:

As necessidades atuais de presença de educadores químicos nas licenciaturas de Química, com a implantação das Diretrizes Curriculares (400 h de práticas pedagógicas + 400 h de estágio supervisionado nas escolas), não podem ser atendidas porque não há pessoas com o perfil requerido. (Maldaner, 2008 p. 283)

Maldaner (2008), ainda alerta que a ausência de educadores químicos no Brasil enfraquece a Educação Química nos cursos e que há a necessidade de ações para ampliar, tanto em quantidade como em qualidade, a formação desses profissionais.

Júnior, Peternele e Yamashita (2009), analisaram os dados do INEP (Brasil, 2003) e apontam que a demanda nacional, no ano de 2002, era de 23.514 professores de química para o ensino médio e que dos anos de 1990 a 2001, foram licenciados 13.559 professores de química (Brasil, 2003). A partir de 2003 muitas iniciativas governamentais foram tomadas no âmbito da formação de professores, principalmente no ensino a distância. Lerh e Lopes (2008, p.3), argumentam que a partir da definição da EAD como modalidade de ensino pela Lei 9394/96 e, principalmente, pelo Decreto 5.622/05, medida aperfeiçoada pelo Decreto 6.303/07, já no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, “não resta dúvida de que a EAD é a principal estratégia de formação de professores, colocando as universidades a reboque desta estratégia”.

Dentre essas iniciativas podemos citar o Pró Licenciatura – programa que oferece formação inicial a distância a professores em exercício que atuam no ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino, a criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil) em 2005, a ampliação dos IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), e recentemente o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009) – o programa visa oferecer nas modalidades presencial e a distância: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Além desses programas o governo em 2010 através da Portaria nº 72, de 9/04/2010, lança o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que fornece bolsa aos estudantes dos cursos de licenciatura, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas.

Lerh e Lopes (2008, p.2), relatam que “entre as medidas de maior repercussão é necessário mencionar a realocização da formação em cursos a distância e, a partir de 2007, na Universidade Aberta do Brasil, processo este inscrito na ressignificação da universidade como organização de ensino terciária”.

Masson (2009, p.158), reafirma esse problema argumentando que a questão “problemática é que a modalidade de educação a distância escolhida como forma preferencial de organização dos programas de formação de professores desloca para os espaços de trabalho

o *locus* da formação”. A autora aponta que a precária infraestrutura dos referidos espaços e a carga horária restrita, “acaba promovendo um aligeiramento da formação”.

O documento da Unicef, redigido por Peter Buckland (2000), intitulado *Making quality basic education affordable: what have we learned?*, afirma que os professores são o mais caro e mais importante recurso no processo educativo. O documento sugere que investimentos na formação em serviço, apoiados pela educação à distância, são preferíveis ao treinamento inicial como estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de professores e providenciar um estoque de professores relativamente barato (Shiroma, 2003 p. 64).

Apesar de tais iniciativas, Masson (2009, p.154), destaca que as licenciaturas “padecem fortemente de dupla evasão: a evasão durante o curso e a evasão após o curso. Essa evasão se observa, pelo fato de que mais da metade dos licenciados não exercem a profissão para a qual se prepararam, não obstante a demanda efetivamente existente. Nos casos mais graves, em Física e Química, essa tendência atinge cerca 65,9% e 74,6% dos graduados”.

A falta de professores parece se acentuar em algumas disciplinas. A licenciatura de Química, por exemplo, atinge 65,9% de evasão. Essa realidade pode estar relacionada ao campo de atuação profissional do licenciado em química que abrange outras áreas além da educação. O licenciado em química está apto¹⁸ a realizar estudos, investigações, experiências e análises relacionadas com a composição, as propriedades e as possíveis transformações das substâncias. Poderá, também, exercer atividades de direção, responsabilidade técnica, assessoramento e consultoria; elaborar orçamentos, executar vistoria e perícia. Além disso, devido às exigências relativas à conservação do meio ambiente, é fundamental a presença do químico nas atividades ligadas ao controle ambiental, ao tratamento e destino dos resíduos de processos químicos.

Podendo desenvolver atividades em instituições de ensino, institutos de pesquisa, laboratórios de análises químicas, indústrias e empresas que têm conforme denominação do Conselho Regional de Química (CRQ) como atividade fim ou atividade meio (como por exemplo, na área de petroquímica, de biotecnologia, automobilística, alimentícia, metalúrgica, têxtil, de produtos plásticos, de novos materiais e outros produtos químicos em geral).

Masson (2009, p. 154), destaca que o número de egressos nas licenciaturas é superior a demanda de professores na maioria das disciplinas. Tal constatação sugere que não faltam professores para lecionar na última etapa da educação básica habilitados em

¹⁸ A Resolução Normativa CFQ nº 36 de 25/04/74, “dá atribuições aos profissionais da Química” e lista as atividades desses profissionais.

Matemática e Biologia, por exemplo. Entretanto, a autora destaca a escassez de egressos em Física e Química, ou seja, mesmo que todos os licenciados nos últimos vinte e cinco anos exercessem a profissão de professor do ensino médio, ainda assim seria impossível atender à demanda hipotética para o atendimento destas disciplinas. Na disciplina de Física a demanda hipotética é aproximadamente três vezes superior ao número de licenciados nos últimos 25 anos e em Química mais de duas vezes. Em todas as áreas, inclusive em Física e Química, o número de egressos é consideravelmente maior do que o número de professores licenciados atuantes, indicando forte evasão profissional.

Pode-se questionar se o Estado está provendo as condições necessárias para materializar o que está expresso na Lei, pois desde dezembro de 1996, a LDB, em seu artigo 62 determina que:

“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 [...]”

A Lei Complementar nº 170 de 07/08/98 que dispõe sobre o sistema estadual de educação de Santa Catarina em seu artigo 73 diz que “a formação dos profissionais para a educação básica incluirá a prática de ensino, pesquisa e extensão ou estágio de, no mínimo, trezentas horas, conforme disciplinado no projeto político pedagógico do curso”.

Números de uma pesquisa conduzida em 1996 pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996), mostram que o curso de licenciatura em química apresenta uma evasão média de 74,83%. Pesquisadores da Universidade de Brasília constataram que um dos principais fatores da saída de alunos era a reprovação em disciplinas dos quatro primeiros semestres do curso. (Júnior, Peternele e Yamashita, 2009).

No caso específico do curso de Licenciatura em química da UNISUL percebemos que para além da evasão está o arrefecimento da matrícula, como mostra a tabela 01.

Tabela 1 – Curso de Licenciatura em Química da Unisul:

Ano	Oferta	Inscrições	Relação Candidato/Vaga	Ingressantes	Matriculados no Curso	Formandos	Evasão
1998/1	-	-	-	-	72	01	-
1998/2	30	29	0,97	23	84	06	10
1999/1	-	-	-	-	65	03	13
1999/2	30	43	1,43	30	97	08	-
2000/1	-	-	-	-	69	08	20
2000/2	35	24	0,68	23	81	10	03
2001/1	35	33	0,91	33	93	02	11
2001/2	-	-	-	-	84	07	07
2002/1	30	29	0,96	29	105	03	01
2002/2	-	-	-	-	88	10	14
2003/1	30	25	0,83	-	95	04	-
2003/2	-	-	-	-	96	04	-
2004/1	35	31	0,88	20	107	04	05
2004/2	-	-	-	-	103	02	-
2005/1	30	18	0,6	18	114	21	05
2005/2	-	-	-	-	96	07	-
2006/1	25	-	-	-	87	29	02
2006/2	-	-	-	-	61	05	-
2007/1	50	27	0,54	-	63	-	-
2007/2	-	-	-	-	48	12	03
2008/1	-	-	-	-	31	11	05
2008/2	-	-	-	-	30	01	-
2009/1	-	-	-	-	18	09	11
2009/2	-	-	-	-	06	10	-
2010/1	-	-	-	-	05	03	-
2010/2	-	-	-	-	04	01	-

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria de Ensino, UNISUL.

O referido curso tem sofrido evasão de alunos ao longo dos anos e a relação candidato vaga tornou-se pequena. Foram poucos semestres que esta relação foi maior que

1/1. Além disso, podemos verificar que a relação entrada/saída também é muito pequena, vários são os ingressantes, porém são poucos os que conseguem concluir o curso. Essa realidade levou a descontinuidade do curso em análise. A última turma a ingressar foi em 2005/1¹⁹. Uma das causas do número inexpressivo de egressos, para uma demanda expressiva, pode estar relacionada aos baixos salários e as precárias condições oferecidas aos professores realizarem seu trabalho nas escolas públicas. Sobre esta situação Gatti considera que:

A evasão nos cursos de licenciatura é alta, especialmente nas instituições em que há maiores exigências curriculares. Se, por um lado podemos pensar que esta evasão se deve a problemas ligados à forma como estes cursos são oferecidos, por outro, este fator, associado às péssimas perspectivas de carreira, potencializa em muito a verdadeira deserção da baixa procura pelos mesmos e as desistências quando já estão no exercício da profissão (Gatti, 2000 p. 61).

O relatório “Escassez de Professores para o Ensino Médio”, publicado em 2007, alerta que no contexto educacional brasileiro pode-se perceber a falta de professores habilitados, sobretudo para lecionar no ensino médio. Destaca a possibilidade de um verdadeiro “apagão”. Percebe-se no documento a indicação de que a falta de professores está associada, sobretudo, à necessidade de ampliar a formação de professores e para tal apresenta um conjunto de soluções estruturais e emergenciais. O relatório alerta que: *se nada for feito o que poderá acontecer nos próximos anos é o apagão do ensino médio*. Os relatórios oficiais permitem prever a dimensão do grave problema que a educação básica enfrenta, e poderá, em um futuro próximo, sofrer ainda mais, com a falta de professores qualificados. Tal documento ainda aponta que o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores e revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isto, senão a mais importante.

Tal situação se apresenta como mais um problema ao contexto educacional brasileiro: os jovens não desejam cursar licenciatura em química. Diante desse panorama,

¹⁹ Cada crédito corresponde a R\$ 30,80, caso o curso ainda estivesse sendo oferecido e os alunos fossem cursar todas as disciplinas do primeiro semestre da grade curricular em 2011/1, ou seja 24 créditos, a mensalidade do curso seria R\$ 739,20.

faltam professores habilitados e faltam professores nas escolas públicas²⁰, configurando uma questão nacional para os cursos de Licenciatura em Química.

O mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social (Gatti, 2000 p. 4).

De acordo com o relatório produzido pela OCDE (2006, p. 8 e 9), cerca de 50% dos países relataram preocupação com a manutenção de professores, principalmente em disciplinas específicas, além disso, quase todos os países relataram preocupação com a escassez de professores e a redução do número de docentes, principalmente os que estão no início da carreira.

A análise mostra que questões de quantidade e qualidade de professores estão estreitamente interligadas. Os sistemas escolares freqüentemente respondem a escassez de professores no curto prazo por meio de associações entre: diminuição dos requisitos de qualificação para ingresso na profissão; indicação de professores para lecionar disciplinas para as quais não estão plenamente qualificados; aumento do número de aulas designadas para cada professor; ou aumento do tamanho das turmas. Entretanto, estas respostas, que garantem que as turmas não fiquem sem um professor e que a escassez não seja prontamente evidente, causam preocupações em relação à qualidade do ensino e da aprendizagem. (OCDE, 2006)

Em estudo mais recente a OCDE (2010, p.267), destaca que em Santa Catarina a baixa taxa de matrículas em cursos tais como “ciências e matemática (2,73%)” vem causando implicações sérias nas questões de pesquisa e desenvolvimento e, ciência e tecnologia.

Professores são importantes, pois são eles que efetivamente podem conseguir ensinar e garantir a aprendizagem dos alunos. Portanto, é necessário criar estratégias através de políticas públicas que incentivem os jovens a ingressarem na profissão e, aos que já estão, permaneçam na docência. É necessário resgatar a atratividade da carreira docente (OLIVEIRA, 2010).

²⁰ Darós (2006) destaca que no ensino médio podemos considerar que o mesmo docente pode estar atuando em mais de uma atividade e em outras áreas.

2.3 REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990: PROFISSIONALIZAÇÃO, IDENTIDADE E A (DES)VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Shiroma (2003, p.68), em sua análise das reformas dos anos de 1990, examina os documentos dos organismos internacionais e aponta que a tese da profissionalização está articulada ao formar o professor/a profissional, “competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar”. A profissionalização remete a um “professor/a *expert* na manipulação da empiria”. A autora destaca aspectos desse processo: crescente divisão do trabalho, separação entre as tarefas de concepção e execução, tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas, crescente controle sobre as etapas do processo de trabalho. Nesse quadro, o professor estaria submetido à constante ameaça de desqualificação de seu trabalho, perpassada pelo aumento gradativo da burocratização de sua prática pedagógica e a desvalorização quanto ao status social e salários.

A profissionalização docente, no Brasil, na última década, acarretou sérias consequências à educação pública. Os mecanismos de controle do trabalho docente propostos por essa reforma educacional permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem a desintelectualização do professor (Shiroma, 2003). A formação teórica tende a se arrefecer e junto com ela a identidade docente, que é definida pelo papel que exerce e o *status* que possui na organização do trabalho.

De acordo com Oliveira (2008), a profissionalização pode ser compreendida como ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério faz-se necessário designar o movimento de organização e busca de reconhecimento social e valor econômico de um determinado grupo profissional, que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito.

Portanto a profissionalização do magistério é compreendida como um processo de construção histórica, que se transforma de acordo com o contexto na qual está inserida, mas determinante na formação, carreira e remuneração de um grupo que vem crescendo e se consolidando. Oliveira (2008), ainda afirma que a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional, que retira a autonomia e autocontrole sobre o

próprio ofício e como consequência, a profissionalização acarreta em problemas na identidade dos professores.

Segundo Oliveira (2006, p. 216), “a identidade docente é pautada no Brasil a partir dos anos 1980, tanto do ponto de vista político quanto acadêmico”. Durante esse período ocorreu uma luta intensa pelo direito sindical e com a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), “deu origem a defesa da categoria dos trabalhadores de educação²¹”. A busca de uma identidade que incluísse todos os trabalhadores da educação encontra obstáculos na diferença, como por exemplo a formação, entre professores e funcionários da escola.

Para Oliveira (2006), a separação é explicada, pelo argumento da identidade, definida pelo critério de interesse econômico e de *status* profissional, pois além de possuírem maior remuneração, “os professores são responsáveis pela atividade fim da escola”. O conceito de identidade considerado nesse trabalho foca os professores em sua relação com o trabalho docente, e as relações no trabalho. Segundo Nóvoa (1995), o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Os professores possuem, como coletivo social, certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem.

De acordo com Hypolito, Garcia e Vieira (2005), discutir a identidade docente é:

“estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vêem e através dos quais eles se vêem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios”. (Hypolito, Garcia e Vieira, 2005 p. 45)

Nóvoa (2000, p. 16) afirma que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Concebemos a identidade docente como um processo de tornar-se professor, diz respeito aos motivos que levaram os

²¹ De acordo com a Lei Complementar nº 170, de 07 de Agosto de 1998 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação, os trabalhadores da educação incluem os professores e especialistas, funcionários administrativos e de serviços gerais.

sujeitos a ingressar em um curso de formação de professores e se articula com o significado de ser professor em escolas públicas na atualidade, como a sociedade percebe o professor e como os professores se sentem em relação a esta percepção da sociedade. Oliveira (2008), afirma que os professores estão diante de uma nova ambivalência: por um lado, as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades; por outro lado, essa mesma organização lhes retira poder e controle como grupo profissional, à medida que também atribui autonomia aos demais sujeitos que participam da escola e do sistema, com o poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço que, outrora, era de estrito domínio profissional.

2.3.1 A (Des)Valorização do Magistério no Brasil

A valorização dos profissionais da educação é garantida na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso V “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”; e em seu inciso VII estabelece a necessidade do “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”.

Desde dezembro de 1996, a LDB, em seu artigo 67 determina que:

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: I – Ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – Piso salarial profissional; IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – Condições adequadas de trabalho.

A valorização dos professores também é destacada no Plano Nacional de Educação (2001-2010), faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o “tempo de estudo e preparação das aulas, salário digno, piso salarial e carreira de magistério”. A propalada valorização depende do financiamento da educação. A CF em seu artigo 212 estabelece que os municípios, estados e Distrito Federal gastem, no

mínimo, 25% de sua receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Como uma resposta aos preceitos constitucionais, a Emenda Constitucional nº 14/96 estabeleceu um fundo de natureza contábil, o Fundef, que reservou 60% dos recursos destinados à educação dos estados, municípios e do Distrito Federal exclusivamente para a etapa obrigatória do ensino. Os recursos destinados ao Fundef são proporcionais ao número de matrículas no Ensino Fundamental oferecidas em cada rede de ensino, porém como os recursos são reservados apenas para essa etapa da educação básica, este fundo impede o investimento em outras etapas, tratando de forma desigual a educação infantil e o ensino médio. Destaca-se que o FUNDEF foi regulamentado pela Lei nº 9424/96 e fixou também diretrizes para elaboração dos planos de carreira e de remuneração do magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Para garantir a distribuição de recursos a todas as etapas da educação básica, ocorre à substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação). Em 20/06/2007 a Lei nº 11.494/2007 regulamentou o FUNDEB que, em seu artigo 40 determina:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; III – a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem; Parágrafo único: Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Gouveia (2009, p. 235), relata que o FUNDEB instituído em 2007 pouco altera os recursos destinados a educação. Segundo a autora embora os recursos tenham crescido, o número de matrículas também cresceu, sobretudo pela inclusão da educação infantil e do ensino médio, “o percentual de recursos extras para o investimento na educação diminuiu”. Essa realidade pode se constituir em um entrave para a garantia do Piso Salarial Profissional Nacional. Trata-se de uma reivindicação dos professores contemplada na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso VII que estabelece “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública”. Vinte anos após a CF de 88 a Lei nº 11.738/08 institui finalmente Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público na Educação Básica (PSPN). O valor definido foi de R\$ 950,00 para formação em nível médio. O PSPN segundo Abicalil (2008, p.71), “não é o salário, o vencimento ou a remuneração do profissional da educação numa determinada carreira, seja federal, estadual, municipal ou de empresa privada. É o valor mínimo abaixo do qual não pode ser fixada a remuneração de

início de carreira de um determinado profissional, em regime de trabalho de tempo integral”. Trata-se do salário-base, que atingiu R\$ 1.187,97 em janeiro de 2011.

A referida lei trata também da carga horária do professor. O § 4º do artigo 2º vincula o piso salarial profissional a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas semanais. Desta, no máximo 2/3 (dois terços) são previstas para atividades de interação com os estudantes e, no mínimo 1/3 (um terço) para atividades extraclasse, mostrando-se consonante com o inciso V do art. 67 da Lei nº 9.394/96. Destaca-se que à época os governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, entraram no Supremo Tribunal Federal (STF) pedido de Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada (ADI). Entretanto, o STF em 2011 considerou constitucional o PSPN e o 1/3 da jornada de horas destinadas as atividades extraclasse.

Em 2009 através do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 foram aprovadas as diretrizes para os novos planos de carreira²² e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Tal documento é fruto de audiências públicas com membros do CNE, profissionais da educação, prefeitos, representantes dos conselhos de educação que foram realizadas nos estados de São Paulo, Distrito Federal, Brasília e Olinda no ano 2008 com o objetivo de reformular as Diretrizes para a Carreira do Magistério visando assegurar a qualidade do ensino ministrado na escola pública

Com o fim da vigência em 2010 do PNE, discute-se o novo para o interregno 2011-2020 que já está em forma de projeto de Lei e ainda passará por análise e votação no Congresso. No Plano Nacional de Educação que tramita no Congresso Nacional²³ a valorização dos professores aparece em três metas:

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. **Meta 18:** Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. **Meta**

²² Segundo Bollmann (2010) a carreira docente consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade Bollmann (2010, p.1)

²³ Através do Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

As recentes políticas educacionais no Brasil têm manifestado a necessidade de valorizar o magistério público. Destacamos a lei n. 11.738, que instituiu, sobretudo, o PSPN, a resolução n. 2, de 28 de maio de 2009, que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), e, mais recentemente, o projeto de lei encaminhado ao Congresso com a proposta do novo Plano Nacional de Educação. Para Oliveira (2010a, p. 35), o governo federal está buscando, mormente no plano legal, tornar a carreira docente mais atrativa. Entretanto, destaca que “a carreira continua sendo matéria dos estados e municípios que a organizam segundo suas capacidades e as forças políticas presentes em cada realidade local”.

2.3.2 Caracterização de Santa Catarina e a (Des)Valorização do Magistério

O Estado de Santa Catarina está situado entre os estados do Rio Grande do Sul e Paraná, possui aproximadamente 95 mil Km² (1,12% do território nacional), com cerca de 6,2 milhões de habitantes que residem em 293 municípios. Em relação ao número de estudantes cerca de 1.534.165 estão matriculados na educação básica, destes 243.630 frequentaram o ensino médio (BRASIL, 2009). A população foi colonizada por imigrantes alemães, italianos, poloneses açorianos que chegaram ao Estado em meados do século XVIII.

Santa Catarina é o quinto Estado mais rico²⁴ do Brasil, movimentando 17 bilhões de dólares ano, o quinto maior exportador, além de ser o segundo Estado com menor taxa de analfabetismo e mortalidade infantil do Brasil.

A economia catarinense é diversificada, ocupando o primeiro lugar na produção de maçã, pescados, cerâmica, carvão mineral, agroindústria. Muitas indústrias conhecidas nacionalmente situam-se no Estado como Brastemp, Consul, Sadia, Perdigão, Hering, Artex, Teka, Embraco, Weg, Eliane, entre outras. No Nordeste, situa-se o complexo eletrometalmecânico, plástico e borrachas que abriga a Empresa Brasileira de Compressores – Embraco. No Vale do Itajaí, de colonização germânica, localiza-se o complexo têxtil com

²⁴ Site http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sc&tema=sis_2010, acesso 21.12.2010.

12,6 mil empresas de vestuário, calçados e artefatos de tecidos que respondem por 25% do Valor de Transformação Industrial (VTI) e 18% do PIB industrial (SANTA CATARINA, 2001)²⁵.

No Planalto Norte, pólo florestal mais expressivo da América Latina, concentra-se as indústrias madeireiras, moveleiras, de papel e papelão. A economia do Planalto Serrano caracteriza-se pela pecuária, indústria florestal e pelo turismo rural, especialmente em função das baixas temperaturas e presença de neve na cidade mais fria do país, São Joaquim. No Meio-Oeste situam-se municípios de pequeno e médio porte colonizados por italianos, alemães, austríacos e japoneses, cuja atividade econômica baseia-se na agroindústria – criação de bovinos e produção de maçã.

O Oeste é o "celeiro" de SC em termos de produção de grãos, aves e suínos. Abriga frigoríficos de grande e médio porte bem como os maiores complexos agroindustriais do país: Sadia, Chapecó, Perdigão, Cooperativa Central Oeste (Aurora) e a Ceval Alimentos S/A, responsáveis por transformar o Estado em maior industrializador de carnes suínas do país e maior exportador de aves (SANTA CATARINA, 2001).

A região Sul do Estado, onde se localiza o município de Tubarão, foi colonizada por italianos. Lá situam-se vinícolas, estações hidrotermais e os cânions, atração turística da fronteira com o Rio Grande do Sul. Além do extrativismo mineral, o sul catarinense abriga a indústria cerâmica, segunda do mundo no setor. As três principais empresas (Eliane, Cecrisa, Portobello) somam quase 90% da produção total brasileira (SANTA CATARINA, 2001).

Chama a atenção que a maioria das empresas citadas acima necessita de profissionais da área da química, que se constitui em uma ciência que desempenha um papel importante no desenvolvimento econômico de Santa Catarina e do Brasil. A sua contribuição é marcante no parque industrial do país numa gama ampla e diversificada de setores onde esses profissionais podem desenvolver atividades na indústria farmacêutica, têxtil, combustíveis, cerâmica, alimentos, papel e celulose.

A indústria química é um importante setor da economia brasileira, tornando o campo de atuação desses profissionais abrangente e relevante. De acordo com os dados do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio, o emprego nessa área cresceu e muito entre os anos de 2004 a 2009, conforme podemos observar a partir do quadro 13.

²⁵ Site www.sc.gov.br/, acesso em 12.08.2010.

Discriminação	Dez/2004	Dez/2005	Dez/2006	Dez/2007	Dez/2008	Dez/2009
Fabricação de Produtos Alimentícios	1.057.183	1.108.614	1.170.631	1.274.730	1.297.632	1.322.321
Fabricação de Produtos Têxteis	299.595	309.136	292.475	306.353	303.481	301.738
Fabricação de Celulose, Papel e Produtos de Papel	136.844	138.296	154.419	158.676	161.354	161.962
Fabricação de Coque, de Produtos Derivados do Petróleo e de Biocombustíveis	74.820	79.982	97.533	107.940	128.190	133.063
Fabricação de Produtos Químicos	222.751	231.351	239.057	240.849	247.786	252.684
Fabricação de Produtos Farmoquímicos e Farmacêuticos	84.923	86.118	83.503	84.867	90.855	93.767
Fabricação de Produtos de Borracha e de Material Plástico	322.770	333.648	388.799	403.386	412.973	417.615

Quadro 13 – Estoque de Emprego por Gêneros da Indústria

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio²⁶.

Em Santa Catarina, de acordo com o Conselho Regional de Química, os profissionais dessa área devem receber por suas atribuições conforme mostra a figura abaixo:

²⁶ Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1266498017.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

Profissional contratado para uma jornada de 06 (seis) horas diárias

S.M.P. = 6 x salário mínimo

S.M.P. = 6 x S.M. do ano

Profissionais contratados com uma jornada superior a 06 (seis) horas diárias**1 - Para o caso de 07 horas diárias**

S.M.P. = (6x1 + 1x1,50) x salário mínimo = 7,50 x salário mínimo

S.M.P. = 7,5 x S.M. do ano = R\$ valor por mês

2 - Para o caso de 08 horas diárias

S.M.P. = (6x1 + 2x1,50) x salário mínimo = 9,00 x salário mínimo

S.M.P. = 9,0 x R\$ S.M. do ano = R\$ valor por mês

3 - Para o caso do profissional contratado com jornada de 09 (nove) horas diárias

S.M.P. = (6x1 + 3x1,50) x salário mínimo = 10,50 x salário mínimo

S.M.P. = 10,50 x S.M. do ano = R\$ valor por mês

OBS.: Após 44 horas semanais, as horas excedentes serão consideradas horas extras.

Abreviações:

S.M.P. = Salário Mínimo Profissional

S.M. = Salário Mínimo

Figura 1– Salário do Profissional da Química.

Fonte: <http://www.sindiquimicasc.org.br/>

Tabela 2 – Aspectos sócioeconômicos do Estado de Santa Catarina e Brasil:

Indicador	Porcentagem	
	Santa Catarina	Brasil
Acesso à água	92,0%	92,1%
Rede de esgoto	60,5%	68,5%
Coleta de Lixo	93,6%	89,4%
Natalidade	12,99%	16,15%
Mortalidade infantil	5,5%	6,22%
Ensino Fundamental	94,4% ²⁷	94,9%
Ensino Médio	59,8%	50,4%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados obtidos pela Confederação Nacional de Municípios (CNM), 2009.²⁸

A Tabela 02 mostra que 94,9% do total da população de 7 a 14 anos estão cursando o ensino fundamental, em Santa Catarina a taxa é um pouco menor 94,4%. O relatório CNM (2009), aponta que o ensino médio não apresenta o mesmo avanço, apenas 50% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam a escola no Brasil, esse percentual é um pouco maior em Santa Catarina, com 59,8% dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio.

²⁷ Os valores apresentados na tabela 14 em relação aos dados do ensino fundamental e ensino médio são referentes à taxa líquida de matrícula.

²⁸ Disponível em: <www.cnm.org.br>. Acesso em: 10 set. 2010.

De acordo com dados do INEP, o Brasil avançou em relação à taxa de matrícula das crianças e dos jovens devido à política de universalização do acesso a educação. O ensino médio em 2010 apresentou um total de 8.357.675 alunos matriculados. Um aumento expressivo se considerarmos que, em 1991, eram 3.772.698 alunos matriculados. O mesmo aconteceu em Santa Catarina que, em 2010, apresentou um total de 244.167 alunos matriculados no ensino médio, enquanto em 1991 havia 123.005 alunos matriculados.

De acordo com dados do INEP, o Brasil avançou em relação ao número de professores que atuam no ensino médio, que em 2010 apresentou um total 461.542 professores. Comparando com os dados de 1991 esse número era de 259.380. Santa Catarina em 2010 apresentou um total de 14.447 professores e, em 1991 esse número era de 10.299 professores que atuaram na última etapa da educação básica.

O órgão maior responsável pela administração e orientação do ensino público é a Secretaria de Estado da Educação que está organizada em seis diretorias: Educação Básica e Profissional, Educação Superior, Apoio ao Estudante, Administração Financeira, Desenvolvimento Humano e Organização, Controle e Avaliação. As medidas tomadas pelo Estado de SC em relação à educação, ou seja, sua política educacional, são implementadas de forma descentralizada por meio das Gerências Regionais de Educação (GERED)²⁹ que funcionam como intermediárias entre a Secretaria e as escolas, trabalhando de acordo com a lógica da “descentralização administrativa”. A função das equipes técnicas das GERED é acompanhar o trabalho realizado nas escolas, visitar e assessorar o pessoal de apoio administrativo e o corpo docente em exercício nas escolas estaduais.

Em 1988 inicia-se a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCESC), publicada apenas em 1991 como “resultado de discussões e estudos idealizados e realizados” sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação. Entretanto, “essa proposta se deu num momento de desconforto do magistério público estadual em relação à forma autoritária que esse governo implantava suas propostas”, tendo em vista a greve do magistério estadual e do funcionalismo público em geral, com a duração de dois meses. (CAMPOS, 2004, p. 50).

²⁹ O Estado conta com 36 Gerências Regionais de Educação - 1ª São Miguel do Oeste; 2ª Maravilha; 3ª São Lourenço do Oeste; 4ª Chapecó; 5ª Xanxerê; 6ª Concórdia; 7ª Joaçaba; 8ª Campos Novos; 9ª Videira; 10ª Caçador; 11ª Curitibanos; 12ª Rio do Sul; 13ª- Ituporanga; 14ª Ibirama; 15ª Blumenau; 16ª Brusque; 17ª Itajaí; 18ª Grande Florianópolis; 19ª Laguna; 20ª Tubarão; 21ª Criciúma; 22ª Araranguá; 23ª Joinville; 24ª Jaraguá do Sul; 25ª São Bento do Sul; 26ª Canoinhas; 27ª Lages; 28ª São Joaquim; 29ª Palmitos; 30ª Dionísio Cerqueira; 31ª Itapiranga; 32ª Quilombo; 33ª Seara; 34ª Taió; 35ª Timbó; 36ª Braço do Norte. <http://www.sed.sc.gov.br/>

Em 1995 inicia-se a elaboração da segunda edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 1998 e no ano seguinte 1999, no mandato do governador Esperidião Amin lança um Caderno contendo as diretrizes para a Educação Básica, definindo a organização curricular da educação básica da rede pública estadual.

No mandato do Governador Luíz Henrique da Silveira, a educação catarinense sofre uma mudança em sua estrutura através da reestruturação administrativa, baseada em quatro linhas básicas: descentralização, municipalização, prioridade social e modernização. Essa mudança ou reforma administrativa ocorreu através da Lei Complementar nº 284/05, de 28/02/05 ocasionando a desburocratização, descentralização e a desconcentração dos serviços públicos, nesse mesmo ano é publicada a nova Proposta Curricular do Estado.

Segundo Darós (2006, p. 24), “a descentralização busca substituir as funções centralizadas por regionalizadas. Essa regionalização está fundamentada nas Secretarias e nos Conselhos de Desenvolvimento Regional. A municipalização propõe um novo tipo de relacionamento entre o estado e os municípios, não mais o estado sendo o único planejador e coordenador das ações, mas parceiro dos municípios nas diversas funções públicas”.

O Currículo e a organização do ensino médio em Santa Catarina está ancorada na opção pela formação geral, e a LDB, em seu artigo 36, estabelece que o currículo do Ensino Médio:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

E mais: § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A LDB/96 prevê um currículo de 800 horas, no mínimo, distribuídas em 200 dias de trabalho escolar³⁰.

³⁰ São disciplinas obrigatórias do ensino médio: língua portuguesa e literaturas brasileira e portuguesa, matemática, biologia, química, física, história, geografia, artes, educação física, língua estrangeira, filosofia e sociologia.

Em 2004 foi encaminhado ao governador do estado Luíz Henrique da Silveira a Proposta do Plano Estadual de Educação (2004) – “A Sociedade construindo a educação dos catarinenses” que foi concebida por diversas entidades e segmentos da educação estadual, porém tal documento não foi aprovado pelo governo. A proposta estabelecia diretrizes para a educação básica em Santa Catarina. Para o ensino médio, privilegia-se a formação e o trabalho dos professores, o currículo e a redefinição dos objetivos de ensino e aprendizagem para garantir acesso e permanência com qualidade aos jovens, tanto no período diurno quanto noturno. O aluno deve ter domínio dos conhecimentos básicos, preparo científico-tecnológico, produtor de conhecimento, participante do mundo do trabalho e cidadão consciente do seu papel social. Entre seus objetivos e metas está garantir o acesso e permanência do aluno trabalhador, adequar o ensino médio às necessidades dos alunos, com horários, programas, metodologias, tempo e acesso e recursos compatíveis, ampliar a oferta diurna e manter a noturna, estabelecer sistema estadual de avaliação externa da escola e dos docentes, promover a escola aberta para aproximar, comprometer e integrar a comunidade escolar, com profissionais remunerados em horários extras, atender extra-classe alunos com dificuldades de aprendizagem, instituir número máximo de 35 alunos por turma e 30 para aqueles com portadores de necessidades especiais, implementar uma política de interiorização do ensino médio, com incentivo financeiro aos profissionais que nele atuam (SANTA CATARINA, 2004).

Em 2004 a SED/SC criou seis grupos temáticos (educação e infância, alfabetização e letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos) visando definir uma metodologia pedagógica que foram introduzidos à proposta curricular de SC em 2006.

Em Santa Catarina, o Estatuto do Magistério Público Estadual foi criado em 1986 através da Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986 e alterado em 1992 por Lei Complementar nº 1.139/92 no qual amplia as categorias que compõem o quadro do magistério público estadual.

A educação básica, sobretudo o ensino médio, é responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino, por meio de seus Projetos Pedagógicos, Planos de Carreira e Formação Continuada de Professores. Embora preconizados em lei, o Estado de Santa Catarina não está conseguindo atender a demanda de forma a satisfazer todas as necessidades³¹. Assim como em outros Estados, o ingresso na carreira do magistério em Santa Catarina deveria se dar por

³¹ No caso do Estado de Santa Catarina, o último concurso público para professores de química no ensino médio de escolas públicas, ocorreu em 2004 através do edital SED nº 066/04. Desde 2008 o Estado de Santa Catarina promove processo seletivo para contratação de professores em caráter temporário.

concurso público de provas e títulos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. O Estatuto de 1986 explicita que os professores só podem atuar em até duas escolas, além do rendimento básico, os professores poderiam receber adicionais por tempo de serviço, produtividade e estímulo a regência de classe, descrito em seu Artigo 60, § 1º:

O adicional por tempo de serviço será concedido à base de 6% do vencimento acrescido dos adicionais pela produtividade e pelo estímulo à regência de classe, e da gratificação de função, deste estatuto, por triênio, até complementar o interstício aposentadoria e, no mesmo percentual, por ano excedente, respeitando o limite de três anos (SANTA CATARINA, 1986).

Os professores de escolas públicas são contratados como funcionários públicos, tais formas de contratação estão descritas em legislações e regulamentações que especificam critérios de seleção para contratação, salário e outros benefícios, assim como o avanço na carreira³².

Em relação à remuneração, os professores têm progressão funcional, horizontal e vertical³³, a cada três anos. Em relação à jornada de trabalho, os professores podem ter seu regime de trabalho de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais.

A Lei Complementar de 1992 criou o “Prêmio Assiduidade” para professores que tiverem 100% de frequência durante o ano letivo, correspondendo a 80% do vencimento do mês de dezembro (SANTA CATARINA, 1992).

O quadro 14 mostra o salário base pago aos professores efetivos a partir de agosto de 2010, de acordo com os dados disponibilizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina³⁴.

³² De maneira geral, os servidores públicos tem direito a estabilidade vitalícia, e seu emprego normalmente só pode ser cancelado em circunstâncias excepcionais (OCDE, 2006 p. 155).

³³ A progressão horizontal (A-G) baseia-se no tempo de serviço, na participação em cursos de atualização, no exercício da responsabilidade, na assiduidade, etc. A progressão vertical tem como base as qualificações acadêmicas. A principal habilitação profissional é a Licenciatura Plena (OCDE, 2010 p.235).

³⁴ Os valores do salário base demonstrados na tabela não constam as gratificações que os professores podem receber. De acordo com Estatuto do Magistério Público Estadual em seu art. 76 - São concedidas ao membro do magistério as seguintes gratificações:

I - pelo exercício de função de confiança;

II - pela participação em grupo de trabalho ou estudo, nas comissões, e em órgãos de deliberação coletiva;

III - pela ministração de aulas em cursos de treinamento;

IV - pela participação em banca examinadora de concursos público;

V - natalina;

VI - pelo estímulo à regência de classe.

MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL – Pessoal Efetivo – Tabela Base – 40h								
HABILITAÇÃO	NÍVEL	A (01)	B (02)	C (03)	D (04)	E (05)	F (06)	G (07)
MAGISTÉRIO DE 2º GRAU	01	609,46	626,22	643,44	661,14	679,32	698,00	717,19
	02	661,14	679,32	698,00	717,19	736,92	757,19	778,01
	03	717,19	736,92	757,19	778,01	799,41	821,40	843,99
LICENCIATURA DE 1º GRAU	04	778,01	799,41	821,40	843,99	867,20	891,05	915,56
	05	843,99	867,20	891,05	915,56	940,74	966,61	993,20
	06	915,56	940,74	966,61	993,20	1.020,52	1.048,58	1.077,42
LICENCIATURA PLENA	07	993,20	1.020,52	1.048,58	1.077,42	1.107,06	1.137,50	1.168,78
	08	1.077,42	1.107,06	1.137,50	1.168,78	1.200,94	1.233,96	1.267,90
	09	1.168,78	1.200,94	1.233,96	1.267,90	1.302,78	1.338,60	1.375,41
PÓS- GRADUAÇÃO	10	1.267,90	1.302,78	1.338,60	1.375,41	1.413,25	1.452,12	1.492,05
	11	1.375,41	1.413,25	1.452,12	1.492,05	1.533,10	1.575,26	1.618,58
	12	1.492,05	1.533,10	1.575,26	1.618,58	1.663,10	1.708,84	1.755,83

Quadro 14 – Salário Base dos Professores Efetivos da Rede Estadual de Santa Catarina

Fonte: <http://www.sinte-sc.org.br/?FamilyID=TabelaSalarial>

HABILITAÇÃO	NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G
MAGISTÉRIO DE 2º GRAU	1	1.187,97	1.220,64	1.254,21	1.288,70	1.324,14	1.360,55	1.397,97
	2	1.288,71	1.324,15	1.360,56	1.397,98	1.436,42	1.475,93	1.516,51
	3	1.397,99	1.436,44	1.475,94	1.516,53	1.558,23	1.601,08	1.645,11
LICENCIATURA DE 1º GRAU	4	1.516,54	1.558,25	1.601,10	1.645,13	1.690,37	1.736,86	1.784,62
	5	1.645,14	1.690,39	1.736,87	1.784,64	1.833,71	1.884,14	1.935,95
	6	1.784,65	1.833,73	1.884,16	1.935,97	1.989,21	2.043,92	2.100,12
LICENCIATURA PLENA	7	1.935,99	1.989,23	2.043,94	2.100,14	2.157,90	2.217,24	2.278,21
	8	2.100,16	2.157,92	2.217,26	2.278,24	2.340,89	2.405,26	2.471,41
	9	2.278,26	2.340,91	2.405,29	2.471,43	2.539,39	2.609,23	2.680,98
PÓS- GRADUAÇÃO	10	2.471,45	2.539,42	2.609,25	2.681,01	2.754,74	2.830,49	2.908,33
	11	2.681,03	2.754,76	2.830,52	2.908,36	2.988,34	3.070,52	3.154,96
	12	2.908,39	2.988,37	3.070,55	3.154,99	3.241,75	3.330,90	3.422,50

Quadro 15 – Tabela Salarial com Valor do Piso Proposto pelo MEC

Fonte: http://www.sinte-sc.org.br/TabelaSalarial/ComparativosTabelaSalarial8738_2542011144309.pdf

Através dos quadros 14 e 15 podemos comparar a tabela salarial em vigência com o quadro salarial referente aos valores do Piso proposto pelo MEC. Podemos observar que a diferença do o salário base para quem possui a licenciatura plena, no caso os licenciados em química, é de R\$ 942,79 para o primeiro nível 7 letra A, isso significa quase 100% a mais do que os professores atualmente recebem.

A precarização se dá em especial pelos baixos salários e pela flexibilização que se evidencia desde a aprovação da Lei nº 8.391, de 13 de novembro de 1991 que dispõe sobre a admissão de pessoal em caráter temporário sob regime administrativo especial, no âmbito do Magistério Público Estadual e dá outras providências.

Art. 2º A admissão de professor dar-se-á, exclusivamente, para o desempenho de atividades docentes por tempo determinado, em substituição aos afastamentos legais dos titulares. § 1º A admissão de que trata este artigo poderá ocorrer excepcionalmente nos seguintes casos: **I** em virtude de existência de vaga não ocupada em concurso público; **II** por imperativo de convênio com a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE ou desta com Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE; **III** em decorrência de abertura de novas vagas por criação ou por dispensa de seu ocupante;

Porém, com a Lei Complementar nº 128, de 09 de outubro de 1994, este artigo passa a ter uma nova redação:

§ 1º - A admissão de que trata este artigo poderá ocorrer excepcionalmente nos seguintes casos: I - em virtude de existência de vaga não ocupada em concurso público; II - em decorrência de abertura de novas vagas por criação ou por dispensa de seu ocupante; III - para atender necessidades administrativas peculiares do ensino profissionalizante.

De acordo com o Art. 8º da Lei nº 8.391, o regime de trabalho semanal do professor admitido em caráter temporário será de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas, onde este receberá um valor proporcional à carga horária semanal de trabalho, além de gratificações de estímulo e complementar à regência de classe, mesmo procedimento adotado ao quadro efetivo/concursado.

O quadro 16 mostra os valores pagos aos professores ACT a partir de agosto de 2010, de acordo com os dados disponibilizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina.

Comparando os valores dos quadros 14 e 16 a remuneração paga aos professores efetivos e ACT, verificamos que o valor é o mesmo (A01), porém o ACT não tem a possibilidade de progressão horizontal, ou seja, ele não tem carreira.

PROFESSOR ADMITIDO EM CARÁTER TEMPORÁRIO – ACT – 40h	
HABILITAÇÃO/CÓDIGO	VALOR
Licenciatura Plena (300)	993,20
Licenciatura Curta (200)	778,01
Curso Superior (150)	893,85
Sem Habilitação (100)	700,18
2º Grau (30)	609,46
Sem Habilitação (10)	548,49

Quadro 16 – Remuneração dos Professores ACT da Rede Estadual de Santa Catarina
 Fonte: <http://www.sinte-sc.org.br/?FamilyID=TabelaSalarial>

A desvalorização se expressa, sobretudo, na remuneração docente. Segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1210), a questão salarial é uma forma de precarização do trabalho docente, que se explicitam quando olhamos “a imensa maioria que atuam nas diversas escolas da rede pública”. As autoras ainda relatam que apesar da situação dos salários dos professores aumentarem devido aos “adicionais por tempo de serviço ou de qualificação, quando comparados com dados de outros países”, o Brasil ocupa uma posição “bem inferior”. A “pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”.

3 SUJEITOS, CONDIÇÕES DE TRABALHO E IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo, são apresentados os resultados da análise dos dados empíricos associados à discussão com o referencial teórico e documental, conforme estabelecido no capítulo dois, e outros autores que se fizeram necessários mediante as categorias de conteúdo suscitadas dos dados. A intenção é atender ao objetivo geral do estudo que é compreender o trabalho docente dos professores de química da última etapa da educação básica, em um contexto marcado por evasão, resignação e persistência com a profissão e com os elementos que a caracterizam. Três foram os eixos ou categorias de conteúdo que suscitaram dos dados: perfil e condições de trabalho de professores de química, intensificação do trabalho docente, identidade docente.

3.1 PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Nesta seção procuramos atender ao primeiro e terceiro objetivos específicos. Procuramos identificar os egressos do curso de licenciatura em química e compreender as condições de trabalho nas quais os professores de química realizam a docência, buscando, sobretudo compreender questões como remuneração, contrato e carreira. Além disso, a seção tentará desvendar quais as implicações das políticas sobre os professores de química, procurando compreender as relações entre as políticas educacionais e o trabalho docente.

3.1.1 Perfil dos Sujeitos Envolvidos na Pesquisa

Os dados apresentados nesta seção foram obtidos através de contato por e-mail (07 sujeitos) e contato telefônico (14 sujeitos), com os 21 egressos envolvidos na pesquisa. Seguindo a tendência nacional, a maioria dos professores de química é do sexo feminino.

Pode-se verificar, com base na Tabela 03, o predomínio de mulheres, 12 professoras e a presença masculina composta por 09 professores.

Tabela 3 – Número de Professores por Sexo:

Sexo		
Total	Masculino	Feminino
21	09	12

Fonte: Pesquisa de Campo.

Dos 21 egressos, 10 não exercem a docência. 11 estão atuando na educação básica em diferentes dependências administrativas, ou seja, particular, municipal e estadual. Destes 11 professores que estão em sala de aula, 02 professores atuam exclusivamente na rede particular, 03 atuam na rede particular e estadual de ensino, 01 atua na rede municipal e particular de ensino e, 05 professores atuam somente em escolas públicas estaduais de ensino médio. Ressalta-se que 07 professores possuem outra ocupação diferente da docência, desenvolvendo atividades na indústria cerâmica, prestação de serviços e responsabilidade técnica para empresas privadas. Portanto, apenas 04 se dedicam exclusivamente ao magistério.

Ao focar os 11 egressos que lecionam nas cidades de Criciúma, Pedras Grandes, Tubarão, Urussanga, Cocal do Sul, e Orleans³⁵, cidades situadas no extremo Sul Catarinense, constatamos que três professores ministram apenas a disciplina de química, dois ministram apenas a disciplina de física, três ministram a disciplina de química e física, um ministra as disciplinas de química, física e matemática e dois ministram as disciplinas de química, física, matemática e ciências. A quantidade de disciplinas é expressa na tabela 04.

³⁵ As Figuras 1, 2 e 3 mostram os municípios, número de alunos e o número de servidores que compõem as regionais de Criciúma, Tubarão e Braço do Norte.

Tabela 4 – Número de Professores por Quantidade de Disciplinas:

Quantidade de Disciplinas					
Total	01 Disciplina	02 Disciplinas	03 Disciplinas	04 Disciplinas	05 ou mais Disciplinas
11	05	03	01	02	-

Fonte: Pesquisa de Campo.

A quantidade de estabelecimentos em que lecionam é diversa, como mostra a tabela 05. Seis professores atuam somente em uma escola, entretanto, para 04 professores a escola não é o único local de trabalho. Três professores trabalham em duas escolas, um atua em três escolas e um em quatro escolas.

Tabela 5 – Número de Professores por Quantidade de Estabelecimento em que Lecionam:

Quantidade de Estabelecimentos					
Total	01 Estabelecimento	02 Estabelecimento	03 Estabelecimento	04 Estabelecimento	05 ou mais
11	06	03	01	01	-

Fonte: Pesquisa de Campo.

Quanto à quantidade de turnos em que lecionam, 04 professores trabalham no período matutino, vespertino e noturno, 02 professores trabalham no período matutino e noturno, 03 professores trabalham no período matutino e vespertino e dois trabalham apenas no período noturno, entretanto, durante o dia trabalham em empresas do ramo cerâmico da região. Percebemos que a maior parte dos professores trabalha em três e dois turnos como mostra a Tabela 07. No Brasil, segundo os dados do INEP já apresentados, a maioria dos professores trabalha em apenas um turno.

Tabela 6 – Número de Professores por Quantidade de Turnos em que Lecionam:

Quantidade de Turnos			
Total	01 Turno	02 Turnos	03 Turnos
11	02	05	04

Fonte: Pesquisa de Campo.

Com relação ao contrato de trabalho, notamos que a maioria, ou seja, 06 professores são admitidos em caráter temporário e apenas 03 são efetivos via concurso público.

Os dados da pesquisa mostram que os professores de química do ensino médio das escolas públicas foram bastante fragilizados pelas reformas. Há os que trabalham em mais de uma escola, ministram duas disciplinas ou mais e lecionam os três turnos. Os professores são, na sua maioria, mulheres – entretanto, há aproximadamente 43% de homens. Pode-se inferir que os depoentes são funcionários públicos vinculados a SED, têm muitas aulas, turmas, alunos, turnos. Esses elementos apontam a precarização do trabalho docente. Essa realidade não está expressa nos dados do INEP apresentados do capítulo anterior.

3.1.2 As Condições de Trabalho e Remuneração dos Professores de Química

Buscando conhecer as condições de trabalho dos docentes, procuramos verificar em que condições os professores de química realizam seu trabalho, quais são as condições de infraestrutura das escolas em que trabalham, os recursos materiais e didáticos disponíveis, as salas de aula, a sala dos professores e laboratório de informática enfim, quais “suportes” estão à disposição no cotidiano dos professores que são responsáveis pelo ensino de química no ensino médio.

Dos 11 professores, entrevistamos 05 que lecionam a disciplina de química em escolas públicas catarinenses. Como a maioria dos professores entrevistados trabalha em mais de uma escola, as comparações foram inevitáveis, procuramos destacar os aspectos negativos e positivos dessas escolas.

Sob o ponto de vista dos professores, dentre as 09 escolas, duas escolas foram consideradas adequadas para o desenvolvimento de suas atividades, uma das escolas o prédio foi reformado em 2004, e os alunos tem cuidado com a escola. As salas de aula são grandes, bem ventiladas e bem iluminadas, porém sem laboratório de informática e laboratório de química. A biblioteca é boa com um número grande de livros. Em relação aos materiais disponíveis, os professores relataram que tudo que precisam funciona, existe sala de vídeo, data show, retroprojetor. Vale ressaltar que os materiais disponíveis na escola foram obtidos através da promoção de festas para arrecadar fundos, sendo que a direção não espera pelos

recursos enviados pelo governo. Além disso, os professores têm cota na mecanografia e os alunos não precisam pagar pelas cópias das provas ou para trabalhos, como acontece em outras escolas.

“Trabalho em duas escolas com realidades completamente diferentes. No X é bom porque tudo que você precisa funciona, temos vídeo, dois data show, um retroprojeter. As salas de aula são grandes, bem ventiladas, bem iluminadas” (Maria).

“O colégio estadual X que eu trabalhei tem ótimas salas e laboratórios com bancadas para quatro alunos cada um, comportava 32 alunos fácil lá dentro, com um quadro, com reagentes, com materiais muito bons, salas de computação, uma ótima infraestrutura” (Pedro).

Sob o ponto de vista dos professores, quatro escolas foram consideradas inadequadas para o desenvolvimento de suas atividades. Em uma das escolas, o professor descreveu as precárias condições em que a escola se encontrava, sendo a mesma interdita pelos bombeiros da cidade.

“O terceiro andar do prédio está interdito pelos bombeiros, pois corre o risco de pane elétrica, os fios estão desencapados e soltos, a parte hidráulica e elétrica está comprometida, se chove a água pega nos fios e pode dar choque e curto” (Maria).

Nesta mesma escola, nas salas de aula, os tacos do piso estão soltos e quase todas as janelas estão quebradas, além disso, o laboratório de informática está fechado por falta de manutenção. Os recursos pedagógicos são precários, não há canetinha, cartolina, e os alunos que trazem papel higiênico, onde cada um tem o seu. O mais preocupante é que isto se repete em outra escola, como aponta a fala da professora Joana.

“Atualmente a infraestrutura da nossa escola está péssima ahhh assim não é bem iluminada, muitas lâmpadas estavam queimadas, isso no começo de agosto, porque agosto eu trabalhei, tinha sala de aula em que a metade das lâmpadas estavam queimadas e a escola não tinha dinheiro para repor, pelo que eu sei, ah muita poeira assim porque o quadro ainda é de giz, quando chove é goteira em todas as salas, está terrível a estrutura física da escola, tem ventiladores, mas a ventilação é ruim porque tem só uma porta e tem janelas de um lado e de outro não tem, então em dia quente é terrível”(Joana).

As falas suscitam certo descuido com as condições de trabalho dos professores. Sabemos que para que a aula ocorra é necessário um conjunto de condições materiais (espaço físico, livro, caderno, quadro, giz), professores materializando seus conhecimentos. Para

Saviani (2005), a ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais.

Kuenzer (2002), afirma que todas as escolas deveriam ter bibliotecas, videotecas, laboratórios diversos, inclusive de línguas e de informática, espaços para práticas esportivas, artísticas e culturais que devem estar disponíveis não só para a realização de atividades programadas, mas também para que o jovem faça experimentos, pesquisas, busque respostas para suas inquietações, crie grupos de dança, aprenda música, faça práticas esportivas, exercite a organização estudantil, em outros horários, sentindo prazer em permanecer na escola.

Aqui destacamos uma contradição, pois após ler os documentos oficiais, legislações, portarias e decretos, verificamos que os professores são considerados centrais, porém o que vemos acontecer na prática é que às condições de trabalho são deixadas de lado. De acordo com relatório elaborado pela OCDE (2010, p. 230) “os professores devem constituir um elemento central para o sucesso de qualquer tentativa de reforma educacional”, pois são essenciais “ativistas e responsáveis” pela implantação das reformas planejadas.

Em outra escola, um dos professores descreve que as salas de aula são amplas, porém pouco ventilada e mal planejada, não tem laboratório de informática na escola e só existe um computador e que não está disponível aos alunos.

“O único computador que existe é o computador da secretaria, nós não temos laboratório de informática” (João).

Joana relata com relação aos laboratórios disponíveis, que em uma das escolas que trabalha tem laboratório de informática, porém o espaço é pequeno e com poucos computadores à disposição dos alunos, impossibilitando muitas vezes de realizar atividades neste espaço, conforme relato abaixo:

“Nossa escola tem laboratório de informática, mas só tem dez computadores, não tem como levar uma turma de 30 alunos lá então às vezes a gente usa, a gente deixa a metade da sala fazendo uma atividade e a outra metade a gente manda para a informática, mas as turmas que tem mais maturidade, pois eles são muito indisciplinados. O laboratório de informática tem acesso à internet, mas é meio lenta, mas dá para usar” (Joana).

Este mesmo professor ainda descreve que na escola não tem laboratório de química, mas que no ano de 2008 a escola recebeu um laboratório didático móvel para realizar experimentos de química, porém o professor tem dificuldade para utilizá-lo, pois

como não há um lugar específico para guardá-lo, ele fica num canto de uma sala, cheio de coisas em cima.

“Veio para a escola um laboratório móvel, um kit, mas está lá num canto que está cheio de coisa em cima que pra gente retirar alguma coisa lá de dentro é um sufoco, se eu faço algum experimento usando alguma coisa de lá eu tenho que me organizar com bastante antecedência pra ir lá e tirar tudo de cima, abrir, tirar as coisas, que não tem laboratório de química ou ciências. Nesse kit os reagentes estão todos vencidos” (Joana).



Figura 2 – Laboratório Didático Móvel

Fonte: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/educad/laboratorio-didatico-movel>

A figura acima demonstra o laboratório didático móvel (LDM)³⁶ recurso didático utilizado em escolas de ensino médio da rede pública em Santa Catarina. Trata-se de um equipamento destinado ao uso na realização de experimentos que venham ilustrar os conteúdos teóricos abordados, através da observação e visualização direta ou indireta dos fenômenos estudados, possibilitando uma maior compreensão dos conceitos envolvidos.

Chassot (2004), expõe que o ensino de química deve ter preocupações locais e, inclusive por mais sofisticado que possam ser as exigências de materiais instrumentais, no ensino médio ele pode ser de baixo custo e localmente produzido, sem que isso também possa significar um adesismo à onda de se construírem os equipamentos (apenas) com sucata.

Para que professores e alunos possam aprofundar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, eles devem utilizar a pesquisa bibliográfica, seja ela em livros ligados à sua

disciplina, ou relacionados a ela, em matérias de jornais e revistas, ou pesquisa na internet, porém o que observamos é a grande dificuldade que professores e alunos enfrentam quando não há na escola acervo bibliográfico e a falta de recursos materiais.

Em relação às tecnologias da informação e comunicação, na disciplina de química, os professores têm a disposição diversos sites que realizam simulações de reações químicas e processos, uma metodologia interessante para escolas que não possuem laboratório de química, e como constatamos acima, a maioria das escolas também não tem computadores disponíveis. Essa carência de recursos didáticos e materiais disponíveis a alunos e professores dificultam um ensino de qualidade. De acordo com (Assunção, 2003, Kuenzer, 2007, Santos, 2008), as condições de trabalho nada mais são do que o conjunto de recursos que permite a realização do trabalho, ou seja, toda a infraestrutura da escola imprescindível para que a atividade se desenvolva. Fanfani (2007) complementa:

O empobrecimento dos equipamentos didáticos e da infraestrutura escolar significa que muitos professores têm apenas suas próprias forças e recursos para resolver dilemas pedagógicos da aprendizagem e não tem condições de incorporar maiores graus de conhecimento em sua prática. Esta ausência resulta tanto mais impressionante em um momento em que todas as profissões constituídas incorporam maiores doses de "conhecimento objetivado" em suas práticas, tornando possível incorporar o desenvolvimento sustentável da ciência e tecnologia (Fanfani, 2007 p. 273)³⁷ [tradução da pesquisadora]

Há existência de escolas sem infraestrutura adequada que oferecem ensino médio nos turnos diurno e noturno prejudica a formação dos alunos dessa etapa da educação básica. A inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem, e seja estímulo para sua permanência na escola (Costa; Oliveira, 2011; BRASIL, 2010).

Destacamos mais uma contradição, pois como seremos um país desenvolvido se os alunos não incorporam o conhecimento acumulado ao longo da história. Na verdade sem infraestrutura apropriada e com apenas duas aulas por semana, o professor que trabalha com a

³⁶ Este instrumento viabiliza a realização de um número significativo de experiências em Ciências da Natureza, envolvendo desde a disciplina de Ciências de 5ª a 8ª (ou 6ª a 9ª) séries do Ensino Fundamental às disciplinas de Química, Física e Biologia do Ensino Médio. <http://www.sed.sc.gov.br/>

³⁷ Texto em espanhol é: "El empobrecimiento de los equipamientos didácticos y de la infraestructura escolar hace que muchos maestros solo cuenten con sus propias fuerzas y recursos para resolver los dilemas pedagógicos del aprendizaje y no estén en condiciones de incorporar mayores dosis de conocimiento en su práctica. Esta ausencia resulta tanto más llamativa en un momento en que todas las profesiones constituídas incorporan mayores dosis de "conocimiento objetivado" en sus prácticas, incorporación que hace posible el desarrollo sostenido de la ciencia y tecnología (Fanfani, 2007 p. 273)".

disciplina de química, sequer consegue ministrar todo o conteúdo obrigatório, levando a uma aprendizagem pouco sólida nesta disciplina.

No que diz respeito à valorização, podemos constatar que os sujeitos não estão satisfeitos com a sua remuneração e acreditam que têm direito de ganhar muito mais pelo trabalho que desenvolvem, além do esforço de cursar quatro anos um curso superior para estar atuando nas escolas. Os professores se sentem desvalorizados profissionalmente e socialmente, pois várias funções que necessitam e outras que não necessitam de um curso superior, remuneram melhor que o professor que está em sala de aula durante 40 horas semanais.

“Eu acho que eu mereceria ganhar mais, bem mais. Às vezes a gente é desvalorizada socialmente porque a gente não é valorizada financeiramente, porque a maioria das pessoas sabe hoje em dia que o professor ganha mal. O profissional que ganha bem ele é valorizado pela sociedade. Quando eu comecei a trabalhar em 1985, eu tinha só o magistério naquela época, eu só me formei e já peguei umas aulas, trabalhei um ano como ACT, eu trabalhava vinte horas, eu sei que eu pagava a minha faculdade e sobrava um monte de dinheiro, hoje em dia quem começa a trabalhar por vinte horas eu não sei se conseguiria pagar uma faculdade” (Joana).

Apesar de não termos dados consistentes para discutir tal assunto, a OCDE (2006, p. 89), afirma que desde o início da década de 1990, os salários dos professores sofreram uma queda em relação a salários de outras ocupações comparáveis, “o pacote total de compensações oferecidas³⁸ aos professores é menos competitivo do que já foi em outros tempos.

Nóvoa (1995), relata que é evidente a perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional os professores no meio local, os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento não passa apenas por critérios escolares. O descaso do governo estadual com a valorização é enfatizada também por João.

“Bom, a remuneração que o Estado paga, pra mim é uma remuneração baixa porque ninguém para pra analisar, mas uma das funções que é obrigatório ter um curso superior hoje é a escola, tem várias profissões que tu até ganha mais, mas não é obrigado a tu ter uma formação superior, e o professor não, ele é obrigado a ter formação superior e aí eu vejo que foram quatro anos de faculdade e até agora eu ainda não tive nenhum retorno certo, foram quatro anos ali que, um curso caro, muito caro, todos os dias a noite, claro que isso me recompensou bastante como pessoa, eu não nego, o curso ele e formou como pessoa de uma forma que só quem me acompanha vê o que o curso faz, transforma o profissional, mas na questão de salário, o governo deixa a desejar e muito. E o cansativo é em casa, a aula é só uma consequência” (João).

³⁸ Compensações oferecidas: férias, segurança de trabalho e previdência (OCDE, 2006 p. 89).

A questão da remuneração dos professores e sua identidade perante à sociedade é discutida por Fanfani (2007):

A discriminação dos "pobres" está sistematicamente mais presente entre os professores que estão localizadas em regiões mais ricas de distribuição de ingresso. Mas há também fatores culturais e ideológicos associados com esta atitude, por isso, por exemplo, os que privilegiam o valor da liberdade são mais que discriminadores que os igualitários. Por último, esta atitude de rejeição dos pobres é mais comum entre os professores do ensino tradicional que são pouco ou nada orgulhosos de sua identidade nacional (Fanfani, 2007 p. 192)³⁹. [tradução da pesquisadora]

Esta percepção sobre a sua remuneração e como a sociedade percebe o docente, repercute na identidade docente e, fica nítida ao analisarmos a fala de Pedro:

“Uma tristeza grande, eu tenho irmão que está fazendo um curso de dois meses e meio, tudo bem que ele tem nível superior, mas ele não vai usar esse nível superior, de soldador, pra ganhar 5800,00. Aí você ainda me pergunta de remuneração? Quaaaaal? Não sei qual” (Pedro).

Para Maria a baixa remuneração dos professores implica no acúmulo de aulas. Tal contexto sobrecarrega o docente e lhe retira a capacidade de crítica, tornando-o inofensivo politicamente (SHIROMA, 2003).

“Eu avalio que o salário do professor hoje, foi pensado propositalmente pelo governo, pois aí eles precisam se encher de aula para poder se sustentar e aí não tempo para incomodar o governo. E porque é interesse do governo que o povo seja manipulado, é interesse dos políticos, porque os filhos deles não vão estudar em escola pública. Quem vai se manter no poder são os filhos deles e não quem está na escola pública” (Maria).

Ferreira (2003), afirma que o magistério continua enfrentando um processo intenso de perda de prestígio e *status* social manifestado, sobretudo, pela rejeição que a carreira enfrenta entre os mais jovens que não a consideram uma boa opção, sobretudo em razão que consideram “baixa remuneração” e ausência de perspectivas de futuro.

De acordo com o relatório produzido pela OCDE (2010, p. 230) para melhorar a qualidade da educação, “a carreira deve ser vista como prioridade”, ela é elemento central desse processo. Não é possível garantir a qualidade do ensino sem um docente comprometido,

³⁹ Texto em espanhol é: “La discriminación a los “pobres” está sistemáticamente más presente entre los docentes que están ubicados en el quintil más rico de la distribución del ingreso. Pero también hay factores ideológico-culturales que se asocian con esta actitud; así, por ejemplo, los que privilegian el valor de la libertad son más discriminadores que los igualitaristas. Por último, esta actitud de rechazo a los pobres es más frecuente entre los docentes tradicionales y poco o nada orgullosos de su identidad nacional” (Fanfani, 2007 p. 192).

qualificado, e com condições adequadas para desenvolver o seu trabalho. O relatório ainda sugere que:

O que pode ser feito – o que é até indispensável – para que Santa Catarina cumpra seus objetivos em matéria de educação é definir uma estrutura para sua política educacional, assumir um compromisso em relação aos recursos necessários à sua implementação e manter uma abordagem política duradoura e coerente no decorrer dos próximos anos. (...) em todas as regiões de Santa Catarina, a equipe de avaliação deparou-se com a visão do magistério com uma carreira pobre e em declínio (OCDE, 2010 p. 230).

A baixa remuneração docente é compensada/complementada pelo cônjuge ou o acúmulo de outro trabalho como já apontado na primeira seção.

“Do meu marido. Pois o que eu ganho não dá para as minhas despesas. Apenas pago a conta do meu telefone, duas ou três prestações e a gasolina do deslocamento de Tubarão para Sangão aonde eu ministro aula” (Maria).

“Acho que é a metade 50% minha e 50% do meu marido” (Joana).

“Vem da indústria cerâmica, a renda das minhas aulas, que eu leciono a noite, é uma renda extra e que eu procuro nem contar muito, até pelo valor que é, pelas horas trabalhadas é um valor baixo, é um valor muito baixo” (João).

Percebe-se através das falas que os sujeitos entrevistados ampliam sua jornada de trabalho para complementar sua renda, seja ampliando as horas aulas dadas, ou ministrando aulas particulares, e até mesmo trabalhando como responsável químico em indústrias da região. No Brasil o acesso a uma educação básica de qualidade social por todos ainda está para ser concretizada, pois depende de melhores condições de trabalho docente com a elevação do estatuto social e econômico dos professores brasileiros da educação básica, sustentada pela infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho e carreiras docentes dignas (Costa; Oliveira, 2011).

No que diz respeito às relações de emprego, predomina a admissão em caráter temporário e a ausência de concursos públicos sistemáticos. Jair relata que passou no concurso público realizado pelo Estado de Santa Catarina em 2005, mas que até hoje não chamaram para assumir sua vaga.

“Fiz o concurso público que teve em 2005, eu fiz e passei e não chamaram, se por acaso me chamassem eu iria para a escola pública” (Jair).

A flexibilização do trabalho docente, com a manutenção dos ACTs é legitimada no estado, pois desde 2008 em Santa Catarina acontece o concurso para professores em caráter temporário para atuar na rede pública de ensino. O descuido com as relações de trabalho são apontadas também pelo professor Pedro que destaca, sobretudo, a ausência de concurso público desde 2005.

“Eu acredito que a política está sendo feita da boca para fora, diz que se investiu muito na educação mas meu salário não variou nesses nove anos, diz que se está preocupado com a quantidade de temporário contratado mas em Santa Catarina desde 2005 não se faz um concurso público, quer dizer, eu fiz o concurso, fui o quarto colocado no último concurso de 2005, tem vaga de química, porque todo ano eu entro como ACT mas não se contrata, então o concurso é pra constar, a gente fica meio que sem saber, eu tenho que mexer os palitinhos para entrar? Eu não sei” (Pedro).

A pesquisa identificou que os professores concursados são aqueles que já estão na docência há mais tempo e tem idade mais avançada, um já perto da aposentadoria. Segundo relatório da OCDE (2006), as iniciativas políticas são necessárias em dois níveis, o primeiro refere-se ao *status* e a competitividade, o segundo diz respeito ao conjunto de estratégias para atrair e reter professores nas escolas.

Trata-se de mais uma contradição, pois as políticas educacionais direcionadas a universalização do ensino, porém percebe-se que a falta de interesse em ser professor ocorre principalmente pela desvalorização da carreira do magistério.

Objetivo de políticas	Direcionado à profissão docente como um todo	Direcionado a tipos específicos de professores e escolas
Tornar a docência uma opção de carreira atraente	Melhorar a imagem e o <i>status</i> da docência Melhorar a competitividade salarial da docência Melhorar as condições de emprego Tirar partido de superabundância de professores	Ampliar a oferta de professores potenciais Tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis Melhorar as condições de ingresso de novos professores Recompensar as vantagens entre relação estudantes/professor e o salário médio do professor

Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores	Desenvolver os perfis dos professores Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva Aprovar programas para educação de professores Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Melhorar a seleção para ingresso em programas de educação de professores Melhorar experiências práticas Conceder certificação a novos professores Fortalecer programas de iniciação
Recrutar, selecionar e empregar professores	Utilizar formas de emprego mais flexíveis Dar às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente Satisfazer as necessidades de curto prazo da equipe Melhorar o fluxo de informações e o monitoramento do mercado de trabalho de professores	Ampliar os critérios de seleção de professores Tomar obrigatório o período de experiência, estimular maior mobilidade de professores
Reter nas escolas os professores eficazes	Avaliar e recompensar o ensino eficaz Oferecer maiores oportunidades para variedade e diversificação de carreiras Melhorar a liderança e o ambiente escolar Melhorar nas condições de trabalho	Agir com relação a professores ineficazes Prover maior apoio a professores iniciantes Prover horário e condições de trabalho mais flexíveis
Desenvolver e implementar políticas para professores	Envolver os professores no desenvolvimento e implementação de políticas Desenvolver comunidades de aprendizagem profissional Melhorar a base de conhecimentos em apoio às políticas docentes	

Quadro 17 – Implicações de Políticas

Fonte: OCDE, 2006 p. 10

Percebe-se a partir dos dados descritos no quadro acima que é um desafio enorme à educação e às políticas adequadas à retenção e atração de professores. A qualidade da educação não depende apenas de bons professores, mas também pelas condições de trabalho em que esses professores desenvolvem o seu trabalho. Para manter os professores nas escolas públicas brasileiras e atrair interessados a ingressar na carreira docente é necessário aumentar sua atratividade, que se apresenta baixa em razão das precárias condições de trabalho (Oliveira, 2011).

3.2 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Esta seção discutirá a jornada de trabalho⁴⁰, considerando aspectos quantitativos e qualitativos, procurando compreender a intensificação do trabalho docente. Os dados apresentados nesta seção foram obtidos através de entrevista realizada *in loco* com os 05 sujeitos que estão atuando em escolas do sul do estado de Santa Catarina.

A intensificação do trabalho docente se manifesta na extensão da sua jornada na escola ou fora dela, além da quantidade de tarefas que o professor tem que dar conta. Os professores participantes da pesquisa são responsáveis por um número significativo de turmas. Trabalhar em um turno e em uma única escola, em um único trabalho não faz parte do cotidiano desses docentes, como mostra a Tabela 07. Vale destacar que além desse número de aulas semanais trabalhadas, devemos acrescentar as horas destinadas às atividades de planejamento, correção de trabalhos e outras atividades que extrapolam a sala de aula, principalmente quando se constata que todos os professores entrevistados não ministram apenas a disciplina de química.

⁴⁰ Entende-se como jornada de trabalho o tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida. Estabelecendo o critério de trabalho como parâmetro, a vida de um indivíduo pode ser dividida entre tempo gasto em trabalho e tempo gasto na realização de outras atividades (Rosso, 2010 p.1).

Tabela 7 – Extensão da Jornada de Trabalho de Professores de Química:

Professores	Nº de turmas	Carga Horária	Nº de Aulas dadas	Nº de turnos	Nº de escolas	Outro Trabalho
Maria	12	30	24	Matutino Noturno	02	Trabalha nas férias em uma padaria
Joana	14	40	36	Matutino Vespertino Noturno	01	-
Jair	10	40	40	Matutino Noturno	03	Responsabilidade Técnica
João	03	12	10	Matutino Noturno	02	Empresa Cerâmica
Pedro	10	40	32	Matutino Vespertino	01	Responsabilidade Técnica e Aulas Particulares

Fonte: Pesquisa de Campo.

Nota-se a partir da tabela acima que os professores dedicam muito tempo ao trabalho, docente ou não, o que permite inferir que eles têm muito tempo em sala de aula, e pouco tempo para o preparo das aulas. Talvez esta, seja uma das poucas profissões em que é necessário levar trabalho para realizar em casa, tais como planejamento, avaliação e correção. Destacando-se como mais uma situação contraditória, pois de acordo com a lei do PSPN, os docentes deveriam dedicar 1/3 da sua jornada de trabalho a estas atividades, porém o governo de SC ainda não dispõe deste benefício aos professores do estado.

A intensificação da jornada pode ser constatada nas falas de Joana e João.

“Na realidade pelas minhas quarenta horas eu teria que dar 32 aulas, como houve uma sobra de aula, eu peguei mais quatro porque aí dá um valor a mais. A maioria dos professores tem aula excedente, pra melhorar um pouquinho a renda” (Joana).

“Sim, minha renda principal vem da indústria cerâmica” (João).

De acordo com a OCDE (2006), a docência seria mais competitiva como opção de carreira se os professores tivessem maior flexibilidade nas condições de emprego, ou seja, os professores precisam ter equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional, assim como combinar o trabalho com as responsabilidades familiares e outras atividades. Tal documento aponta que, embora essas iniciativas envolvam custos, sua “implementação será compensada pelos benefícios de menor reposição de equipes, maior entusiasmo e introdução de novos conhecimentos e habilidades nas escolas” (OCDE, 2006 p. 90).

“Com certeza, eu dou aula particular toda segunda-feira, quarta, sexta, cobro o dobro se alguém tiver uma emergência no sábado e domingo jamais (risos)” (Pedro).

O excesso de trabalho, expresso na ampliação da jornada de trabalho é apontada por Joana.

“Eu gosto de lecionar, me satisfaz bastante quando eu vejo que eles aprenderam, evoluíram mas eu vejo que o professor tem uma carga excessiva de trabalho, você tem que estar sempre preparada pra dar aquelas disciplinas, tem que estar dando atividade, tem que saber o conteúdo, tem que daqui a pouco preparar prova pra cada disciplina, pra cada turma, tem que corrigir todas aquelas provas, aí os alunos que não foram bem eu tenho que preparar a recuperação, então é uma carga excessiva de trabalho que não é só lá na sala de aula, é em casa que a gente perde muito tempo, demais. Então as quatro horas de hora/atividade não é suficiente pro trabalho que é, o certo mesmo seria o piso, mas aqui em Santa Catarina ainda não está sendo adotado” (Joana).

Para Oliveira (2007), no Brasil assim como em outros países da América Latina, os professores que trabalham em escolas públicas assumem mais de uma jornada de trabalho, em diferentes estabelecimentos, lecionando em dois ou até três instituições diferentes e a explicação para esta situação são os baixos salários, sendo enfrentadas dessa forma pelos professores para complementação de renda.

Em relação à carga horário de trabalho, os brasileiros tem a carga mais pesada que seus colegas da maioria dos países da OCDE. Em relação às aulas excedentes, podemos verificar através da Lei Complementar nº 1.139/92, em seu Art.6º que:

O professor poderá ministrar aulas acima do limite estabelecido no § 4º do artigo anterior e perceberá sob a forma de aulas excedentes, a base de 2,5% (dois vírgula cinco por cento) por aula, calculado sobre o vencimento do cargo efetivo, considerando a carga horária de 40 (quarenta) horas, não podendo ultrapassar a 08 (oito), 06 (seis), 04 (quatro) ou 02 (duas) aulas excedentes para as cargas horárias de 40 (quarenta), 30 (trinta), 20 (vinte) ou 10 (dez) horas semanais de trabalho, respectivamente.

Os professores devem participar das atividades na escola, as chamadas atividades pedagógicas, que são definidas no início do ano, na semana de planejamento. Além disso, todos os professores relataram que participam de atividades dentro e fora da escola, onde a maioria delas promove jantar dançante, festa junina, entre outras festas que visam arrecadar fundos para a escola. Para além das aulas ministradas os professores são “convidados” a participar das atividades extraclases, como sugere as falas abaixo.

“Todos os professores trabalham quando tem jantar dançante ou outros eventos para arrecadar dinheiro para a escola.” (Maria).

“Atividade que eu participo dentro da escola, promoção de festas, orador, palestrante, volta e meia o pessoal pede pra eu falar de plutonismo ou degradação de alguma coisa, eu acho legal isso também, mas normalmente trabalha-se mais no estado do que no particular, por incrível que pareça” (Pedro).

A intensificação do trabalho docente também se materializa em aspectos qualitativos. A quantidade de alunos por turma é indicativo de intensificação, como mostra a fala de João.

“Na faculdade a gente aprende que temos que tratar cada aluno de forma individual só que, quando tu entra na escola tu não consegue fazer isso, pela superlotação que tem na sala de aula” (João).

Para conseguir trabalhar a individualidade, considerando que cada pessoa apresenta diferentes características, diferentes ponto de vista, diferentes interpretação dos fatos, estilos de vida, gostos, entre outros aspectos. Chassot (2004), relata que o ensino se inviabiliza quando se trabalha com grandes turmas, pois há prejuízo na atenção que deve merecer cada aluno. O número de alunos no ensino médio é instável e, segundo Maria, chega a 43 por turma.

“Tem o número de alunos por turmas, antes era 35, agora aumentaram o número de alunos, são 43 por turma” (Maria).

Para além da quantidade de alunos, os professores destacam o perfil dos mesmos. Com a ampliação da matrícula maior a diversidade e, conseqüentemente, maior o envolvimento do docente com os alunos, como mostra a fala de Joana.

“Os alunos, a gente percebe que hoje em dia eles tem pouca educação, os pais deixam a escola educar, eles não tem limites, então eles querem que a escola em quatro horas faça tudo isso, passe o conhecimento, eduque os filhos, estabeleça limites, eles com dois a três filhos em casa não conseguem e a gente aqui com trinta vai dar conta? Então a família deveria se envolver mais, se preocupasse mais com a aprendizagem dos filhos, eles mandam para a escola e não estão nem preocupados se o filho está aprendendo, se está adquirindo conhecimento se está evoluindo, eles só querem final do ano saber que o filho passe. O único objetivo é passar de ano, não importa se ele aprendeu” (Joana).

Um dos grandes desafios gerados a partir do acesso a educação básica diz respeito à quantidade-qualidade, para que possamos ter qualidade na educação básica, é necessário

diminuir o número de alunos por turma, conseqüentemente diminuiria o trabalho do professor em sala de aula.

Alunos “desinteressados” representam um grande problema a ser enfrentado por professores, tendo em vista que, por esta razão nem sempre conseguem atingir seus objetivos e superar esse desinteresse. Giesta (2008, p. 167), afirma que a situação pode ser comparada a uma “bola de neve rolando em uma montanha de gelo”, pois o contexto escolar dificulta que o aluno analise, reflita, critique, proponha.

Um dos professores faz uma crítica severa ao estado catarinense, afirmando que as políticas “*vieram só para atrapalhar, infelizmente*”, também citou a questão da reprovação como uma influência negativa sobre o seu trabalho

“O Estado ele está defasado, o que dá a entender é que a intenção do Estado é formar pessoas que não pensam, porque hoje nós temos novas leis que proíbem de uma reprovação, nós temos leis que, se o aluno não tiver rendendo, tu é obrigado a fazer uma recuperação paralela, e que muitas vezes o aluno ele não quer mesmo aprender, ele sabe que ele tem uma segunda chance então ele não rende em sala de aula. Aí eu me pergunto como professor, que lei é essa? Que benefício traz? Então é mais uma lei que amarra, porque muitas vezes, em sala de aula, eu me sinto amarrado, com as duas mãos amarradas porque eu não posso fazer nada e, muitas vezes é difícil, ter que brincar de ser professor porque não tem outra saída” (João).

Todos os professores foram unânimes em apontar as dificuldades de atingir os objetivos propostos no início do ano, e que o propósito do professor é passar o conhecimento, pois como vimos acima, são muitas atividades que o professor tem que desenvolver em sala de aula, além das provas de recuperação e o número reduzido de aulas em determinadas disciplinas. Não conseguir atingir seus objetivos de forma imediata, ou seja, garantir a apropriação dos conhecimentos escolares da química, faz com que os docentes busquem alternativas, nem sempre eficazes, como aponta a fala de João.

“Na escola pública é impossível atingir o conteúdo proposto. O que é que acontece, eu deparo com alunos que estão no segundo ano do ensino médio que eles não sabem fazer uma regra de três então como é que eu posso dar conta, não sabem a tabuada. Então, me deixam de braços amarrados, e eu passo realmente o conteúdo que eu vejo necessário porque eu sei que se eu for rígido, as notas delas vão ser baixas e no conselho de classe eu vou ser chamado a atenção porque essas notas não vão poder ir para o diário de maneira alguma, porque a escola ela também tem que mostrar um bom resultado pra Secretaria de Educação que vai mostrar um bom resultado lá pra Secretaria Geral do Estado então hoje é impossível atingir pela redução de carga horária e pela própria má formação que os alunos hoje estão recebendo, isso não me deixa com medo, isso me apavora porque chega num ponto que eu me pergunto, até onde vai? Só que a cada ano que passa está ficando pior” (João).

Saviani (2005), afirma que para passar do senso comum a consciência filosófica significa sair de uma concepção *fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista* a uma concepção *unitária, coerente, articulada, explícita, original, ativa e cultivada*. Sob o ponto de vista da educação, isto significa tornar os jovens capazes de conhecer a sua realidade para intervir e transformar.

Esta é uma preocupação que atinge outro professor:

“Como vamos ser um país desenvolvido, se não temos tecnologia. Então mostrar para eles isso, para ver se alguém se interessa, eu não me sinto estimulada. Consigo atingir meus objetivos, o difícil é dar conta do conteúdo obrigatório. Ninguém mais para em sala de aula, temos sempre que trazer algo real da vida deles para conseguir mantê-los em sala de aula. A minha ação não é o objetivo do governo” (Maria).

O ensino médio está no meio do caminho escolar, estando entre o ensino fundamental e superior, portanto a qualidade do ensino médio depende do fundamental, assim como o ensino superior depende da qualidade da educação básica.

Para Chassot (2004), nosso ensino médio possui cinco características “asséptico, abstrato, dogmático, a-histórico e avaliado de uma maneira ferreteadora, ou seja, o ensino de química fragmentado, não ligado as demais ciências, um ensino que não atrai os alunos.

Ser professor requer empenho com a melhoria da compreensão da realidade, a escola deve oferecer um conhecimento significativo aos alunos, fazendo com que os mesmos se apropriem e compreendam mensagens implícitas ou explícitas do cotidiano. Portanto, aprofundar os conhecimentos da disciplina que ministra e fazer uma relação dela com os acontecimentos fora da escola, que surgem no dia a dia, local e global, pode contribuir com a contextualização em sala de aula e fazer com que seus alunos mudem conceitos, pensamentos e atitudes.

Giesta (2008), complementa que a escola é um lugar destinado a promover o crescimento intelectual, afetivo, político e social das pessoas, e não o contrário! Não é um lugar em que se marcam indivíduos e grupos pelo fracasso, pela incompetência, pelo erro. É um lugar para aprender, e isto supõe: errar, atribuir significados diferenciados daqueles esperados, comunicar, experimentar, reformular, refazer, e então, fazer.

A função da escola é ensinar e aprender, produzir e reproduzir o saber, somente desta forma é que a escola poderá contribuir para o desenvolvimento da sociedade e conseqüentemente o desenvolvimento do País.

Uma maior compreensão dos conteúdos adquiridos no ensino médio na disciplina de química indicará um aumento de interesse dos alunos na matéria e como consequência a melhoria do ensino. Kuenzer (2002), relata que a geração de novos produtos e processos, contendo novidade científica, oferecendo oportunidades para empreendimentos lucrativos e constitui, na atualidade, forte motivação para o uso do conhecimento. Dessa forma amplia-se cada vez mais interesse pela produção da ciência, de forma mais nítida e intensa nos países economicamente desenvolvidos, e que se estenda também ao nosso país (Kuenzer, 2002 p. 153). Os professores vivem a contradição estabelecida pelo trabalho docente, pois estão cientes de seu papel na formação de jovens aptos a usar os conhecimentos da química na sua prática social, na apropriação de conhecimentos mais complexos e/ou na elaboração de novos conceitos. Ao mesmo tempo, são envolvidos por uma lógica produtivista, que lhes atribuem mais aulas e alunos e retira o tempo indispensável para buscar novos conhecimentos relacionados à química e educação.

3.3 IDENTIDADE DOCENTE

Nesta seção, foram utilizados os depoimentos dos 06 egressos que não estão atuando na docência e, com os 05 professores que estão na docência. Procuramos, inicialmente, as razões da escolha por cursar a licenciatura em química e, posteriormente, atender ao objetivo específico que é compreender as razões pelas quais levaram os sujeitos participantes do estudo a estabelecer uma identidade com o trabalho docente, permitindo-lhes superar os obstáculos fazendo com que permaneçam na docência.

Como já mencionamos anteriormente, a identidade docente será tratada como um processo de tornar-se professor, diz respeito aos motivos que levaram os sujeitos a ingressar em um curso de formação de professores e se articula com o significado de ser professor em escolas públicas na atualidade, como a sociedade percebe o professor e como os professores se sentem em relação a esta percepção da sociedade.

Garcia (2010, p.1), entende como identidade docente um “conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e auto atribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais” aos docentes, construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo

desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente.

Com esse entendimento, procuramos compreender as razões pelas quais levaram os envolvidos na pesquisa a escolher ser professor e cursar a licenciatura em química, dentre elas podemos destacar a afinidade com a disciplina de química e a área das exatas, que foi despertada no decorrer do ensino médio, como suscita a fala de Fátima.

“Primeiro eu gostava muito da química, sempre foi uma disciplina que eu me identifiquei, me dava bem e entendia bem no ensino médio” (Fátima).

De acordo com Giesta⁴¹ (2008), o docente começa a incorporar conceitos do que é ser professor desde suas vivências na situação de estudante ainda nos anos iniciais de escolarização. Laura, Maria e Jair optaram pela licenciatura por admirar professores durante a realização do ensino médio, ou por influência dos pais, que são professores.

“Minha mãe é professora, as minhas irmãs são professoras então acabou me influenciando” (Laura).

“Eu acredito que é porque minha mãe é professora, mas desde pequena sempre gostei de brincar de dar aula. E por causa da professora de química, que dava aula em Rio Fortuna” (Maria).

A docência é uma profissão que está fortemente ligada às questões familiares, através das falas de Laura e Maria é nítido que os sujeitos ingressaram na profissão porque tinham na família alguém que exercia este mesmo ofício.

“Eu sempre admirei o professor, a primeira vista assim. Depois eu fui gostando, comecei a dar aulas e estou até hoje” (Jair).

Percebe-se que muitas escolhas feitas são para satisfazer as expectativas pessoais e familiares, para Giesta (2008), a influência dos pais ou professores na escolha da profissão é vaga e assume muito mais conotação afetiva e ilustrativa do que realmente determina a decisão da tomada para o exercício profissional.

⁴¹ Giesta (2008) analisou o processo de formação e ação profissional do docente bem sucedido no ensino médio, onde os eixos que nortearam o trabalho são: 1) como vem se concretizando o desenvolvimento profissional dos docentes bem sucedidos indicados; 2) se estes tem a preocupação de motivar ao aluno à aprendizagem, calcada no estabelecimento de relações, na negociação de significados, no aperfeiçoamento de sua expressão e comunicação (GIESTA, 2008, p. 99).

Para João que continua na docência, além da influência dos pais, a escolha se deve ao fato de acreditar que ser professor é um “dom”.

“Bom, as razões que me levaram a ser professor é, eu não sei se seria dom ou não mas, desde pequeno um ambiente que sempre me maravilhou foi a escola, por isso que eu escolhi essa profissão” (João).

É nítido nas falas de João e Pedro que desde criança o vínculo com a docência já era determinado, junto a este fator eles perceberam que tinham habilidades para desenvolver tal função. De acordo com Fanfani (2007):

A vocação, como o sacerdócio, era uma qualidade inata, uma espécie de predisposição natural que os sujeitos têm em maior ou menor grau. A vocação implica um forte compromisso emocional e desinteressado com a atividade. A partir desta perspectiva, o magistério era uma espécie de “dom” e por isso se associa com um “dever” e uma “obrigação”, ao invés de trabalhar no sentido estreito. A vocação era o fundamento mais seguro para o sucesso na escola. Aqueles que valorizavam o elemento profissional alegaram que, na essência, “nasceram professores” (Fanfani, 2007 p. 263)⁴² [tradução da pesquisadora].

Para Pedro a escolha também se deve ao fato de acreditar que ser professor é um “dom”.

“Eu tenho um histórico familiar, a minha mãe era educadora, psicóloga, meu pai psicanalista, médico e ao trabalhar desde criança ensinando colegas, isso me seduziu e eu achei que eu tinha um dom pra isso e segui essa profissão” (Pedro).

A facilidade de cursar uma licenciatura e por ser um dos cursos mais baratos em Universidades privadas, além falta de opção na época em que deveria escolher uma profissão é relatado por Joana.

“Bem na época há vinte anos eram as profissões que estavam ao alcance da gente, não tínhamos condições de cursar uma universidade pública aí fui procurar uma universidade particular, não tinham muitos cursos também que eram oferecidos então a gente foi para a licenciatura” (Joana).

Para José, Lúcia, Helena e Antônia a opção pelo curso se deu por transferência interna de cursos da própria instituição, como aponta as falas. Além disso, Antônia destacou o

⁴² Texto em espanhol: “La vocación, al igual que el sacerdocio, era una cualidad innata, una especie de predisposición natural que los sujetos tienen o no en mayor o menor medida. La vocación implicaba un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad. Desde esta perspectiva, la docencia era una especie de “don” e por eso se la asociaba con un “deber” y una “obligación”, más que con un trabajo en sentido estricto. La

fato de que se concluísse o curso de licenciatura em química poderia atuar em outras áreas, além do ensino.

“Olha eu sempre gostei de química e física e ingressei na verdade no curso de ciência da computação, eu fiz um ano e meio, por questão de orçamento eu fui obrigado a parar, fiquei parado um ano, um ano sem estudar aí comecei a trabalhar e consegui uma bolsa pela empresa né bolsa de 50%, aí como eu lembrei da época de segundo grau e tabela periódica enfim, fui fazer química, eu acho que é isso, uma coisa mais que eu me adaptava na época de segundo grau mesmo” (José).

O que se percebe através da fala de José é que ser professor não era a sua primeira opção, tornar-se professor se deu pelo fato de conseguir um desconto na mensalidade e ter um curso superior. Portanto, não era sua expectativa ao ingressar na faculdade, ser professor, portanto nunca desenvolveu atividades na escola.

Vale destacar que segundo dados da OCDE (2010) 40% dos estudantes que frequentam as instituições privadas em Santa Catarina, são de famílias mais pobres.

“Na verdade eu fiz o vestibular para engenharia química, e aí no decorrer do curso eu fui vendo que não era isso que eu gostava e eu sempre fui uma pessoa muito comunicativa e que talvez eu gostasse de química, do laboratório mas não gostaria daquela área de produção, desenvolvimento de projetos e aí foi isso que eu fui buscar. Faltavam oito disciplinas, na época para eu me formar, quase apanhei em casa (risos) mas eu resolvi fazer a licenciatura porque eu vi que estava mais dentro daquilo que eu gostava dentro da área da química talvez eu pudesse expor aquilo que eu mais gostava de fazer, que era me comunicar com as pessoas.” (Lúcia).

A escolha da profissão para Lúcia não se deu por fatores familiares e sim pelo fato de gostar de se comunicar com as pessoas, ou seja, ela escolheu com o que trabalhar.

“Eu comecei a fazer química industrial e como eu não queria fugir da parte de indústria daí eu queria trocar por um curso que tivesse afinidade com o curso que eu já estava fazendo, aí eu pensei em fazer licenciatura em química pra dar aulas e para dispensar boa parte do que eu já tinha feito. Não foi assim o curso que eu mais queria fazer” (Helena).

Para esses sujeitos, a escolha pela docência foi como algo imposto pelas condições financeiras ou por outras circunstâncias, apesar de gostarem da disciplina de química, a licenciatura surgiu como uma opção de emprego, ou seja, uma possibilidade de aproveitar seus estudos e realizar uma tarefa e ser remunerado por ela.

“O que me fez optar pela química é que o curso me dava opção, podendo atuar na indústria, além da formação em licenciatura em física e matemática para o ensino fundamental” (Antônia).

As razões pelas quais os sujeitos optaram pela profissão de professor se deram por diversos motivos, alguns escolheram cursar a licenciatura por ser um curso mais barato e por obter um desconto na mensalidade, enquanto outros por admirar determinados professores enquanto estavam cursando o ensino médio, ou porque os pais ou parentes são professores ou por estabelecer uma relação positiva com a disciplina de química. Nota-se motivações intensas e frágeis com a opção de cursar a licenciatura em química e a maioria dessas motivações não se relacionam com a atratividade da carreira docente, aspecto que vamos aprofundar nas seções seguintes.

3.3.1 A Evasão de Professores de Química

Para entender o processo de decisão, as expectativas e os dissabores da profissão, os dados que apresentaremos foram obtidos através de entrevista *in loco*, realizada com 06 licenciados em química que optaram por não estar trabalhando na docência.

A complexidade do trabalho docente é apontada como fator de desencanto com a escola, com a sala de aula e com os alunos. Tal descontentamento surge no início da inserção na escola como relata João

“Eu confesso que eu imaginei que dar aula fosse fácil, depois que eu entrei numa sala de aula, isso mudou um pouco a minha visão do que é ser professor, do que é trabalhar como professor” (João).

A insatisfação com a sala de aula é explicitada nas falas de Lucia que relatou que gostaria de continuar trabalhando na escola, porém não em sala de aula.

“É difícil responder, mas talvez eu conseguisse buscar alguma coisa dentro da área de gestão escolar, não fazer o curso de pedagogia em si, que não me encantaria, eu acredito, talvez teria continuado no meu curso de licenciatura mas buscando agora talvez um mestrado, um aperfeiçoamento assim que me pudesse levar para fora da sala de aula e não largar a educação em si, porque tem algo que eu gosto e que tá voltado a educação mas que no momento eu ainda não consegui atingir aquilo que eu estou buscando, dentro da universidade é onde eu me realizo um pouco mais” (Lúcia).

Segundo trabalho desenvolvido pela OCDE (2006), este órgão afirma que é extremamente importante conhecer as razões pelas quais as pessoas desejam ou não ser professores, pois os motivos que levam a evasão ou permanência são dados importantes na elaboração de estratégias para seleção e identificação de satisfação que influenciam na decisão de permanecer na carreira, assim como é importante analisar as razões alegadas pelas pessoas para não optar pela docência e abandonar a profissão. De acordo com a OCDE (2006, p. 70) “evidências comportamentais sugerem que fatores extrínsecos⁴³ são influências importantes sobre a decisão pela docência”.

Conforme Fanfani (2007) as satisfações docentes podem ser analisadas segundo duas dimensões:

A satisfação é um sentimento subjetivo, um estado de percepção que os professores podem expressar em uma escala de um a dez. A "satisfação com o trabalho" é variável e pode ser analisada segundo duas dimensões básicas. A primeira tem a ver com o conteúdo da atividade, ou seja, o que a define como tal. A segunda, com as várias dimensões do contexto em que ocorre (as características da instituição, a relação com os pais, etc) e com as recompensas (salário, status profissional) (Fanfani, 2007 p. 101)⁴⁴ [tradução da pesquisadora]

A maioria dos sujeitos entrevistados não estão satisfeitos com a carreira docente, tal situação motivou a evasão desses egressos das escolas.

“Eu gostaria de fazer algo que me deixasse trabalhar na parte pedagógica da escola, porque aqui eu faço como se fosse um administrativo, um financeiro, eu atendo pai, faço matrícula eu atendo pai por pai, faço todo o financeiro da escola, contas pagar, contas a receber, faço a folha dos professores, faço essa parte, toda essa parte administrativa assim, mas gostaria de poder estar mais ainda atuando com aluno, na parte pedagógica” (Fátima).

Diante do panorama adverso que destacamos nas seções anteriores, podemos compreender os obstáculos enfrentados pela docência na atualidade, fazendo com que muitos

⁴³ São considerados fatores extrínsecos: remuneração, condições de trabalho e perspectivas de carreira (OCDE, 2006 p. 70).

⁴⁴ Em espanhol a frase é: “La satisfacción es um sentimiento subjetivo, un estado percibido que los docentes pueden expresar mediante una calificación en una escala de uno a diez. La variable “satisfacción en el trabajo” puede analizarse según dos dimensiones básicas. La primera tiene que ver con el contenido mismo de la actividad, es decir, con lo que la define como tal. La segunda, con las diversas dimensiones del contexto en que ésta se lleva a cabo (las características de la institución, la relación con los padres, etc) y con las recompensas obtenidas (salario, estatus profesional)” (Fanfani, 2007 p. 101).

professores de química evadam da carreira docência e busquem outros caminhos profissionais.

Ao focar os 06 licenciados em química, percebemos que 02 nunca ministraram aula, apenas quando cursaram a disciplina de estágio de docência, enquanto os outros 04 já atuaram em substituições, como ACT por períodos curtos de tempo no ensino médio em escolas públicas do estado de Santa Catarina. Dois deles revelaram que já foram professores quando estavam cursando a faculdade. As disciplinas ministradas por estes professores foram química e física e 03 destes professores também atuaram em substituições no ensino fundamental nas disciplinas de ciências e matemática, como relatam José, Fátima e Laura:

“Na verdade, na verdade ministrar não, eu só fiz o estágio na conclusão do curso que foi feito aulas de química e de física.” (José).

“Sim, um período de seis meses antes de me formar, eu lecionei as disciplina de química e física, no ensino supletivo de jovens e adultos em Tubarão” (Fátima).

“Eu ministrei no São Cristovam de quinta a oitava série a disciplina de ciências e no segundo grau no colégio São Martinho aqui de Tubarão, química e física, eu estava estudando, fui aprendendo já em sala de aula juntamente com os alunos. Foi substituição” (Laura).

Os motivos que levaram os sujeitos decidir pela evasão do trabalho docente, que os afastaram da sala de aula, fazendo com que os mesmos se desviassem de sua trajetória inicial são apontados por Antônia.

“A falta de oportunidades para estar atuando em sala de aula. Várias vezes fiz inscrição para ACT, mas nunca fui chamada. Desde que me formei também não houve mais concurso público para professores” (Antônia).

Os licenciados em química quando cursavam a graduação, já trabalhavam em empresas da região e permaneceram em seus empregos após a formatura, onde continuam até a presente data. A estabilidade e a questão financeira foram um dos motivos que os fizeram continuar em suas funções, como suscitam as falas de José, Fátima, Laura e Helena.

“Já continuei no meu trabalho e senti que seria mais confortável, mais estabilizado, mesmo lá não sendo uma empresa pública, me garantiram certa estabilização então isto me fez pensar e continuar lá, por isso que eu não senti a necessidade de inserir na docência” (José).

A maioria desses professores que deixaram a docência talvez não retornem, e isto deve-se a três fatores: alguns descobriram que a docência não atendia a sua expectativa, ou a

remuneração não era suficiente, ou a prática era difícil ou uma combinação dos três fatores. De acordo com Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010):

os trabalhadores com níveis mais elevados de escolaridade, que idealmente deveriam ser atraídos para a carreira docente, encontram oportunidades de emprego com muito melhor remuneração no setor privado. Em média, um professor na escola pública ganha 36% menos do que outros trabalhadores qualificados no setor privado e 19% menos do que seus colegas em escolas particulares. As diferenças são ainda mais acentuadas entre os professores de escolas públicas e outras ocupações no setor público (52% menos) Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010, p.549).

A análise dos dados também nos revelou que é grande o número de professores iniciantes que tendem a deixar a profissão e, aqueles que desistem da docência o fazem em busca de outro emprego melhor remunerado.

“Então eu penso assim, eu renunciar aqui, pra pegar 40 horas no estado, financeiramente e fisicamente falando, eu não ia ser tão bem recompensada, então eu preferi ficar por aqui, mas gosto do ambiente escolar, eu acho que não me vejo fazendo outra coisa, mas gostaria de ter oportunidade sim de trabalhar mais na parte pedagógica” (Fátima).

De acordo com a OCDE (2010) verifica-se uma escassez de professores em algumas áreas importantes, como química, física e matemática, mas nenhum adicional é oferecido para que os profissionais diplomados e qualificados nessas áreas se interessem pelo exercício do magistério. É necessário melhorar a imagem da carreira docente em Santa Catarina, pois “além de não atrair candidatos de alto potencial de qualidade”, não proporciona aos professores que estão em sala de aula “satisfação no emprego e percepção dos benefícios de seu trabalho aos estudantes” (OCDE, 2010 p. 255).

“Bom, eu entrei na Unisul para fazer a graduação, eu fiz estágio e acabei ficando como funcionária, passando no processo seletivo, então foi acontecendo aos poucos, nada que eu previa. Se tivesse concurso público hoje eu iria fazer e dependendo do resultado, se eu passasse daí sim eu acredito que eu atuaria na minha área, porque eu gosto, sempre gostei do que eu estudei do que eu fiz, então eu acho que sim.” (Laura).

Percebe-se que em Santa Catarina a falta de políticas de ingresso na docência dificulta aos egressos interessados em ingressar na escola, estímulo e atratividade, pois não há concurso público e os licenciados não querem se submeter a uma sucessão de designações em curto prazo e, sem estabilidade. Situação contraditória, pois todo início do ano letivo o governo realiza provas para ingresso de professores ACT em SC. As políticas devem

assegurar que os melhores professores disponíveis sejam selecionados para contratação e que cada escola tenha os professores que necessita.

“Se tivesse um concurso público eu faria para aproveitar a oportunidade, mas não sairia do meu atual emprego, eu gostaria de conciliar as duas coisas” (Helena).

Fátima e Helena relataram que mesmo trabalhando em outro setor não ligado à educação, tentaram conciliar as duas atividades, voltando a atuar em uma escola pública no ensino médio após ter se formado, contando que ficaram assustados com a situação da escola e que “*não vale a pena*”.

“Eu gostava bastante de lecionar, o que me assustou foi quando eu retornei a Urussanga, e uma professora numa escola estadual pediu que eu a substituísse e eu topei a parada e aí eu fiquei muito triste em primeiro lugar, decepcionada, fiquei até com medo porque os alunos não te respeitam mais em sala de aula, tu fala e eles não dão importância para aquilo que tu estás falando, não te respeitam nem como pessoa, então eles não respeitam nem a figura do professor e nem a figura da pessoa em si, isso que a gente está em Urussanga, uma cidade de interior com bem menos alunos, os problemas da cidade pequena e de uma cidade grande são bem diferentes, eu fiquei assustada. Eu achei que eu iria estar muito mais frustrada se eu estivesse trabalhando 40 horas no estado ganhando aquele pouquinho que a gente sabe que eles ganham do que eu fazendo o que eu faço aqui na escola hoje, eu acho que eu estou muito mais satisfeita com o valor que eu ganho aqui do que se eu estivesse em sala de aula, talvez me estressando como a gente sabe que tem professor que está afastado por estresse, tem que tomar medicação e eu não tenho isso, então acho que isso me assustou um pouco” (Fátima).

O relatório produzido pela OCDE (2010) aponta que o trabalho dos professores catarinenses está cada vez mais exigente e, “extremamente estressante”, devido à inversão de valores e da falta de controle dos pais, além dos “atos de violência, *bullying* e comportamentos agressivos parecem contribuir para o aparecimento de doenças relacionadas com o estresse entre professores” (OCDE, 2010 p.233).

Evidências de pesquisas indicam que salários e oportunidades de emprego têm influência importante sobre a atividade docente. Segundo a OCDE (2006), a comparação entre os salários de professores e os de outras ocupações afeta:

- I – a decisão de tornar-se professor após a graduação, uma vez que as opções de carreira da pessoa que se forma estão associadas a ganhos relativos na docência e em ocupações não-docentes, e as suas possibilidades de crescimento ao longo do tempo;
- II – a decisão de retornar a docência após uma interrupção na carreira, uma vez que as taxas de retorno são mais altas entre pessoas que lecionam disciplinas que oferecem menos oportunidades de emprego em outras áreas; e
- III – a decisão de permanecer na docência, uma vez que, de maneira geral, quanto mais altos os salários dos professores, tanto menor é o número de pessoas que deixam a profissão (OCDE, 2006 p. 71).

Portanto, podemos verificar que o número de professores interessados no magistério dependerá do salário, pois quanto maior for o salário dos professores comparados a outras ocupações, maior será a procura de pessoas interessadas no magistério.

“Eu acho que o reconhecimento e o salário de professor não é muito interessante, eu acho que não vale a pena sair de onde eu estou trabalhando pra me dedicar e dar só aula” (Helena).

Apesar desses professores não estarem atuando em sala de aula, possuem uma percepção em relação à atual política nacional de trabalho e formação docente. A maioria deles fez críticas em relação à política e dizem que o governo atual não investe na educação.

“Há investimento na formação de professores, priorizam a formação superior, mas não há qualidade do profissional que está atuando na sala de aula, como por exemplo, os cursos a distância” (Antônia).

Percebe-se a partir das falas de Lúcia e Fátima que a maior desmotivação em relação à carreira docente é a desvalorização profissional, a falta de uma remuneração digna, uma carreira sem atrativos, além da falta de formação continuada dos professores.

“Eu penso que hoje há uma grande desvalorização do profissional e que me entristece muito, nos colégios não temos uma direção atuante, durante o período que eu fiquei na escola, o ACT não tem direito nenhum. Então eu acho que o investimento deveria ser para o professor primeiro e não vejo isso. E ainda falando sobre política, eu acho que deveria ter um incentivo maior do governo para a montagem de laboratórios, um local aonde você pudesse tirar seus alunos da sala de aula e que eles possam vivenciar um pouquinho daquilo, que na verdade eles fazem no dia a dia, mas não relacionam com a química. E se você quer fazer algo, você que tem que comprar esse material, tem que levar pra sala de aula, até você fazer a montagem e tudo mais porque a sala não é adaptada, você perde muito tempo da aula, porque é uma disciplina difícil e acaba que o professor ele tem que comprar seu próprio equipamento, seu próprio laboratóriozinho ambulante pra fazer uma experiência e mostrar um pouquinho em sala de aula pra daqui ali você puxar algo do cotidiano para mostrar que aquilo acontece as coisas no nosso dia a dia e que ele apenas não parou para pensar, não é só uma disciplina teórica e sim o que acontece sempre e ele não está se dando conta disso” (Lúcia).

Deve-se pensar na carreira docente na perspectiva de uma educação de qualidade, e pensar em qualidade é pensar em um currículo que propicie uma interação entre as diferentes disciplinas, para que os alunos possam perceber a lógica da produção e transmissão do conhecimento, para que eles possam perceber que as disciplinas se comunicam e relacionam.

“Então não concordo com a política nacional, a gente se forma, a gente teria vontade de trabalhar mas a gente não é valorizado e não é bem remunerado. Não adianta falar bem que o professor é importante porque a gente não sobrevive disso, a gente precisa de uma boa rentabilidade, o governo pelo que eu vejo eles preferem que, quanto mais ignorantes forem as pessoas, melhor para eles, eu vejo como um descaso na educação, tu ser obrigada a aprovar um aluno que tu vê que não tem condições, o que que é? Deixa ele seguir ignorante, deixa ele assim, porque pra eles é melhor, para quem está no governo é melhor, então eu vejo dessa forma. Teria sim, que remunerar bem, afinal antes do cara ser um advogado, do cara ser um médico, ele é um aluno, então eu acho que mas importante do que um médico ou um advogado é o professor dele, eu não concordo com a maneira que as coisas estão, tanto é que a gente vai desistindo de ficar ali na escola, eu vejo dessa forma” (Fátima).

Em relação à valorização do professor, os egressos apontam que a sociedade não valoriza o magistério, sugerem que as causas seriam o salário que recebem para desenvolver esta atividade, a excessiva carga horária de trabalho, além do desrespeito por parte de alguns segmentos da sociedade.

Percebem-se evidências de que o salário dos professores exerce influência importante sobre as decisões de carreira, seja para ingresso ou a permanência, quanto maior são as expectativas de emprego fora da docência, menor é o número de pessoas qualificadas que permaneceram em sala de aula.

“Atualmente a sociedade não valoriza o professor, começando pelo salário que este ganha. O profissional nesta área tem uma sobrecarga de atividades, não conseguindo se atualizar e investir na melhoria do seu conhecimento. Sem contar o desrespeito que o professor sofre em sala de aula por parte dos alunos e dos pais, atribuindo responsabilidades a estes que na verdade não lhe competem” (Antônia).

Pesquisa realizada pela OCDE (2006, p.89), demonstra que as pessoas que mantêm contato estreito com as escolas têm atitudes mais positivas com relação aos professores do que aquelas que têm pouco contato direto e, “esta constatação sugere a construção de vínculos mais fortes entre escolas e comunidades contribuirá para melhorar o *status* da docência”.

“Algumas pessoas eu penso que, vem de berço, em casa em que a gente tem professores a gente vê que eles valorizam essa profissão, a maior parte a gente percebe até os pais de alunos que fazem parte dessa sociedade, mas que sempre o filho deles tem razão. Então a gente percebe mais dos próprios pais que por não valorizarem a profissão do professor o adolescente já leva isso pra sala de aula. Quando o aluno chega à adolescência, onde a gente ministra as aulas de química, eles já estão um pouco mais rebeldes, sem limites e eles acham que só vão utilizar aqueles conteúdos só pra passar para o terceiro ano e depois deu. Em alguns lugares eles não tem a perspectiva ou um sonho, uma vontade de ser alguém, porque meu pai é pedreiro então eu vou ser pedreiro também ou ajudante já está de bom tamanho, ele não quer conquistar algo melhor. Eles querem estudar o suficiente, se o pai fez até o ensino médio, porque que eu preciso fazer, eu não posso

superar ele e alguns veem desta forma. Eu acho isso tão pequeno, não sonhar, não ter uma ambição na vida” (Lúcia).

Percebemos através das falas dos depoentes que a sociedade não valoriza o professor da forma como deveriam. Destacam a ausência de regras, disciplina, cobrança dos pais. Este contexto produz um desgaste físico e psicológico como mostra a fala de Laura.

“Bom, a minha mãe é aposentada, foi professora por 26 anos e no bairro onde eu moro, a figura dela é bem importante, todo mundo tem ela como um exemplo de professor, essa é a figura que eu gostaria de ser, se eu estivesse em sala de aula porque minha mãe sempre foi uma pessoa bem respeitada, ela cobrava muito dos alunos, porque dessa forma que eles aprendem e levam alguma coisa para o futuro deles e hoje, o professor não é visto dessa forma, como antigamente, o professor ele não é bem reconhecido, ele perdeu essa função de exemplo de ser, às vezes por deixarem de ser, por desmotivação, por falta de valorização, do governo porque eles se esforçam tanto para estar em sala de aula, se deslocam vão para vários lugares, levam todo o conhecimento deles para a sala de aula e porque que são tão desvalorizados, eu acho que esse também é um dos motivos de não ser professor” (Laura).

Para Nóvoa (1995), a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos.

Notamos nas falas desses sujeitos, vínculo frágil com o trabalho docente, com a escola e com os alunos. O trabalho docente não satisfaz as expectativas desses sujeitos, muitos deles sentiram dificuldades de exercer as atividades docentes, sentiram que a realidade, o dia a dia do fazer docente é bem diferente do desejo inicial de ser professor e de estar dentro de uma sala de aula. E este choque com a realidade acaba causando dissabores e levando a evasão de alguns professores, causadas por insatisfações, expectativas não realizadas.

Os desencantos com o trabalho docente é relatado pela maioria dos sujeitos entrevistados, ao apontar que não fariam a mesma escolha em relação a sua profissão, como mostram as falas de Fátima e Helena.

“Não, daí eu não faria. Não faria porque no começo foi uma coisa que me frustrou bastante, o fato de ter me formado e não estar trabalhando na área. Hoje eu não faria porque eu vi que nada mudou em relação a educação, quanto a sala de aula, comportamento dos alunos, dos pais e por estar hoje, até hoje trabalhando dentro de uma escola, não em sala de aula, mas estando em uma escola, eu vejo que eu não gostaria de sala de aula, gosto da educação, faria algo relacionado com a escola, com educação mas não para estar em sala de aula” (Fátima).

“Não, em 2008 eu comecei a fazer administração” (Helena).

Para esses sujeitos, percebe-se a insatisfação com a carreira docente e as identificam essas pela falta de reconhecimento, condições de trabalho inadequadas e desgastantes, carga de trabalho⁴⁵ pesada demais, falta de políticas voltadas à educação, mau comportamento dos estudantes, desprestígio do magistério e poucas perspectivas que a carreira possa oferecer.

Dentre os principais motivos que levam os sujeitos à evasão da docência são: atração por outros empregos, melhores perspectivas de carreira, oferta de salário mais alto, trabalho menos estressante e melhores condições de trabalho. Há uma contradição na exigência de professores habilitados e capazes de oportunizar a todos a apropriação dos conhecimentos relacionados à química, ao mesmo tempo muitos egressos seguem um percurso profissional que não inclui a escola pública.

3.3.2 Resignação de Professores de Química

Alguns professores relataram que já pensaram em desistir da docência, mas alguns ainda buscam outras oportunidades nesta mesma área *“eu faço o mestrado para tentar conseguir dar aula na universidade, ou escola particular” (Maria).*

Para Jair que amplia sua jornada de trabalho na indústria cerâmica, permaneceu a dúvida se optaria ou não em cursar novamente a licenciatura em química.

“Olha, é uma pergunta que muitas vezes eu me faço, porque foram quatro anos de faculdade, licenciatura e eu só tive a oportunidade de conhecer a realidade da escola depois. Hoje sinceramente eu não sei se eu ainda optaria por fazer a licenciatura, hoje, existe essa dúvida eu não sei se eu faria pelas dificuldades e por ser uma profissão não muito promissora hoje, na sociedade” (Jair).

Nóvoa (1992) fala de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, o primeiro chama-se choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional,

⁴⁵ Para Lima (2010) a noção de carga de trabalho nos remete naturalmente a situações de sobrecarga, sugerindo definição de limites de tolerância, ao estilo da higiene ocupacional, e a possibilidade de avaliação quantitativa. A atividade de trabalho se associa imediatamente a um determinado esforço e, conseqüentemente, a um desgaste maior ou menor do trabalhador, que deve ser adequadamente dimensionado de forma a permitir que o trabalhador reponha suas forças físicas e psíquicas após cada jornada ou duração de trabalho (LIMA, 2010 p.1).

“a distância entre ideais e as realidades quotidianas da sala de aula”. A descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, em situação de responsabilidade”. A literatura indica que a sobrevivência e a descoberta são vividas em paralelo e, é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.

Após a licenciatura, continua um processo de construção da identidade docente que permanece ao longo da vida, esse processo vai se consolidando à medida que os professores atribuem centralidade ao seu papel social. Esse entendimento é recorrente na fala de Joana.

“Quando eu comecei minha carreira, há vinte e quatro anos atrás o professor era bem respeitado na sociedade, pela comunidade, pelos alunos, era valorizado. Hoje em dia está bem diferente, se bem que aqui a comunidade é pequena, os alunos até respeitam, eles veem a gente oh professora tal, mas eles não valorizam, a gente pergunta se alguém quer ser professor, estão na terceira série do ensino médio, imagina nem pensar em ser professor, olha ali o que vocês passam, vocês só se incomodam, eles admitem que incomodam a gente, que não estão valorizando as oportunidades que eles estão tendo” (Joana).

De acordo com dados da OCDE (2010) que realizara, uma pesquisa nacional sobre atitude em relação à carreira do magistério, “apenas 2%” dos jovens entrevistados indicaram a carreira docente como primeira opção. Destacando mais uma situação contraditória, pois desde 2003 o governo investe em programas de formação docente e o que se percebe é que os jovens não desejam seguir a carreira docente.

Dos entrevistados apenas um professor afirmou não pensar mais em desistir visto estar esperando a aposentadoria.

Agora eu não penso em desistir porque já estou em final de carreira, pensando na aposentadoria, tempo de serviço eu já vou ter ano que vem, vinte e cinco anos, aí eu tenho que esperar a idade” (Joana).

As circunstâncias mais citadas para a desistência são salário baixo, a convivência com alunos rebeldes e indisciplinados, onde a maioria confessa que estar em sala de aula não é uma tarefa muito fácil, segundo aponta a fala de Maria:

“Ser professor você tem que ter não só uma capacidade intelectual, mas uma capacidade emocional também, ter sangue frio para lidar com alunos mal educados, que não sabem nem a base, então isso aí me desanima bastante porque muitas vezes eu tenho que brincar de ser professor porque se eu for ser professor real, mais de 80% da turma não vai conseguir levar a matéria, então são esses pontos que ainda me fazem pensar e repensar em desistir. O pensamento de desistência ele vem direto, ele vem direto, é constante quase” (Maria).

De acordo com Oliveira (2010b, p. 275), as escolas da educação básica no Brasil estão passando por uma “forte crise” e destaca os principais motivos: “o desinteresse dos jovens pela escola, os problemas disciplinares, a violência nas relações escolares entre alunos, professores e funcionários e mesmo no entorno escolar”. A autora ainda relata que a desmotivação dos jovens com a escola alia-se ainda às condições precárias nas quais as escolas encontram-se.

De acordo com a fala de Jair, a maior insatisfação e um dos principais motivos que o faz pensar em deixar a docência, é a remuneração.

“A gente pensa em tudo e não pensa em nada, já pensei por causa da remuneração, normalmente quando a gente entra no limite (conta do banco), começa a chorar” (Jair).

Diversas tensões são apontadas por Tardif e Lessard (2008) que apontam os dilemas dos professores: ser professor, *cujá profissão é fazer aprender*, ou é uma pessoa que atua em diversos papéis? Essas são as contradições diante da sua missão de ensinar, no ensino médio é impossível o professor realizar a sua missão sem também estar atuando em outros *papéis, sem fazer malabarismo*. Para se contrapor a essa realidade adversa à uma educação de qualidade social que penaliza professores e alunos, sobretudo de escolas públicas, Oliveira propõe que:

As políticas públicas educacionais devem se concentrar em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e à qualidade dos serviços oferecidos, buscando propiciar um ambiente mais atrativo aos jovens e melhor adaptado às necessidades dos docentes – as condições de funcionamento das escolas, a formação, a capacitação e a remuneração compatível dos professores, a garantia de condições de trabalho que impliquem em maior tempo remunerado para os docentes nas escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens. Outros fatores também devem ser observados, tais como: a qualidade do material didático, a promoção e a valorização da cultura geral, a literatura, o cinema, as artes em geral, bem como a participação dos alunos e de seus representantes nos mecanismos decisórios e, ainda, a merenda escolar como meio de compensar os efeitos da maior incorporação de alunos provenientes de famílias de condições econômicas desfavorecidas (Oliveira, 2010b p. 275).

Podemos perceber que cada professor reage de uma forma diferente, ao enfrentar as dificuldades impostas no dia a dia nas escolas de ensino médio em Santa Catarina, e na maioria dos casos isso não resultou no abandono da rede estadual ou da profissão docente.

Analisando a fala dos professores, observa-se um mal estar devido ao fato de estarem inseridos em uma sociedade que está em constante transformação, onde muitas vezes

se sentem insatisfeitos por não conseguirem dar conta das exigências que lhes são impostas no campo profissional, ao mesmo tempo em não dispõem de condições de trabalho e remuneração compatível com as funções que devem exercer. Como uma das consequências, destaca-se a baixa atratividade da carreira docente. De acordo com Oliveira (2011, p.26), a profissão docente no Brasil apresenta “baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração, das condições de trabalho e das expectativas oferecidas pela carreira”.

Nota-se que a resignação se manifesta principalmente em consequência da carga horária excessiva, das condições de trabalho e remuneração, que gera frustração e desequilíbrio. Percebe-se a contradição das funções tarefas atribuídas aos professores a que se referiu Oliveira (2011, p. 33): os professores são os principais responsáveis pela articulação do plano de ação da escola, do que deveria atribuir um sentido comum aos diferentes agentes (segmentos). Ao mesmo tempo, não estão asseguradas as condições objetivas e subjetivas, “quer porque lhes faltam tempo remunerado para o desenvolvimento dessas novas tarefas que não são poucas, espaços físicos de convivência (salas de professores, etc.), quer porque lhes faltam conhecimento e referências sobre o universo sociohistórico de seus alunos”. Entretanto, o vínculo afetivo, o interesse, a crença em uma sociedade mais humana e melhor, parece evitar a resignação de muitos professores que permanecem envolvidos com a profissão como vamos constatar na seção seguinte.

3.3.3 Persistência de Professores de Química na Escola Pública

A identidade docente, manifestada na escolha pela licenciatura, pela busca de um ensino de qualidade social, pela relação com os alunos, pela clareza da importância da apropriação dos conhecimentos da química na formação de seus alunos é o que faz esses professores continuar na profissão, é o gosto pelo que fazem, pela carreira que construíram ao longo dos anos e também pela estabilidade, além do desafio de fazer sempre mais e melhor, conforme o depoimento de Pedro.

“É o desafio de fazer sempre melhor, eu acredito que eu sempre estou devendo alguma coisa, quanto mais alunos eu conseguir trazer para a engenharia, pro meio ambiente pra ecologia, ou não trazer pra essas profissões mais que tenham uma consciência do que esteja à volta e poder até politicamente vou dar um exemplo daqui da região, é sobre a fosfateira, o que causa isso, então o fosfato a gente

trabalha com fosfato dentro de sala de aula na questão do ácido fosfórico do que que causa o que que não causa, pra que que serve, quais são os benefícios e malefícios então eu quero que tenham pessoas mais cientes pra poder falar que sim e porque que não. Não que eu seja contra ou a favor da fosfateira, mas que eu consiga criar pessoas críticas, com embasamento de poder falar, faz ou não deixa de fazer” (Pedro).

Falar sobre o trabalho é falar sobre a nossa vida, ou pelo menos uma parte muito importante dela. No caso do professor, é impossível separar sua vida de seu trabalho. Não se sabe se em outras profissões isso é possível, mas talvez no magistério essa lição fique mais evidente, já que se trata de um ofício que envolve, todo o tempo, o trabalhador em sua teia de relações com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários, pais. Gatti (2000), mostra em sua pesquisa que as boas relações no trabalho escolar se constituem como o principal fator de satisfação dentro do magistério.

Uma das razões de ser professor é estar sempre estimulando, provocando os alunos, para que os mesmos possam conhecer e causar mudanças no ensino e na sociedade. Este é um dos fatores que faz com que os docentes permaneçam na profissão, conforme a satisfação demonstrada por Pedro com seu trabalho:

“(Pausa) Essa é difícil, tem um pouco de satisfação pessoal, eu estou com 44 anos e estudo química desde os meus 16 anos e desde então me apaixonei e nunca mais larguei, e eu acredito que a gente, tem que ter gente, tem que ter as pessoas, a sociedade tem que saber o que escolher, tem que saber o que ver. Eu acho uma ciência desafiadora, cada dia a gente descobre uma substância nova ou um material novo ou uma droga nova, eu acho que era bom, seria bom que bastante pessoas tivessem consciência disso e que esse saber, tivesse esse saber” (Pedro).

Nóvoa (1995), descreve que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar lugar-charneiranos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos*.

O professor dignifica sua profissão ao promover um ensino que articule estudos teóricos a vivências e análises de questões emergentes do dia a dia. Ser professor implica em tornar clara suas concepções sobre currículo, ensinar, aprender bem como saber comunicar-se com o outro, negociando significados e abastecendo constantemente seus saber sobre as pessoas e o mundo. (Giesta 2008, p. 152)

Os professores permanecem na docência devido ao encanto de ensinar e conseguir transmitir o conhecimento, quando percebem que os alunos estão aprendendo e se interessando pela matéria dada, como demonstra a fala de João.

“É uma profissão que ao mesmo tempo nos dá muito prazer quando vê o objetivo alcançado, quando o aluno aprendeu, ver que o olho brilhou e que ele aprendeu realmente e, poder associar esse aprendizado com algum fato do dia a dia dele, então isso me dá uma satisfação muito grande. Em outro lado, o desinteresse por querer saber, eu acho que é uma propaganda social, em televisão, rádio, mídia de você não saber nada, na internet já está pronto, na televisão vai te dar pronto, ou eu vou herdar a fabriqueta do pai, isso me entristece, isso me deixa ruim e eu acho que historicamente houve uma depreciação da profissão de professor, é muito difícil num grupo de mil alunos, um dois vai querer ser professor. Eu acho que, me deixa insatisfeito a questão da depreciação da profissão de professor, e a questão salarial” (João).

Segundo Nóvoa (1995), verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe. É inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, assistindo-se a um processo de proletarização do professorado.

É necessário empenhar esforços para recuperar a autoestima dos professores e sua imagem perante a sociedade, além disso, a figura de professor que a mídia divulga deve contribuir para melhorar a opinião pública.

Para além de considerar fundamental o seu trabalho, de se realizar com o “sucesso” dos alunos, ser professor passa por questões relacionadas ao contrato de trabalho. A estabilidade colabora para que os professores se mantenham na docência. Maria, por exemplo, relatou que continua na escola pública pela certeza de estar empregada e que mesmo que consiga outro emprego, *“irá continuar no Estado até se aposentar” (Maria)*. Corroborando com Maria, Joana alega que pela estabilidade permanece na profissão.

“Porque eu construí uma carreira né aí então eu vou terminar essa carreira, tenho que pensar na minha aposentadoria tal, tenho estabilidade também e depois de tantos anos eu não vou sair para começar uma nova carreira também né” (Joana).

Depois do ingresso e dos desencantos como apontamos nas seções anteriores, vislumbramos entre os depoentes a existência de encantos com a docência como sugere a fala de Pedro.

“Com certeza, não me arrependo da minha escolha, eu faço o que eu gosto e tento fazer do jeito que eu gosto” (Pedro).

Destacamos a permanência na docência dos sujeitos que mesmo com todas as adversidades, continuam conscientes de seu papel. Há professores que persistem na profissão

e demonstram compromisso com a formação dos alunos, apesar do estudo apontar que a formação e carreira desses professores, suas condições de trabalho, salário e materiais disponíveis, não são priorizadas nas iniciativas governamentais, que por sua vez, tem sido “modestas, como se o professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educativo pudesse funcionar sempre através de quebra galhos, dá-se um jeitinho”. Como resultado deste cenário tem-se “analfabetismo funcional, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural”, busca-se compensar a escassez de professores em determinadas áreas com “programas compensatórios ou de formação em serviço”. O que se percebe na educação básica é “pouco cuidado com sua formação e carreira, ao lado de salários precários” (Gatti, 2000 p. 5). Fanfani (2007) complementa afirmando que:

Nas condições atuais, a reivindicação por profissionalização não se opõem as reivindicações dos direitos dos trabalhadores (salários e condições de trabalho), mas está associada a três características fundamentais: 1) o domínio das competências científicas e técnicas completas, 2) maiores níveis de controle sobre seu trabalho, e 3) prestígio e reconhecimento social mais elevado (Fanfani, 2007 p. 272)⁴⁶. [tradução da pesquisadora]

Em estudo mais recente Oliveira (2010b, p. 287) complementa afirmando que “a melhoria da infraestrutura das escolas em relação aos recursos didáticos e aos recursos dos meios eletrônicos acessíveis para alunos e professores é necessária para a melhoria dos resultados educacionais”. Talvez a percepção da existência da possibilidade de melhores condições ao trabalho docente, seja o “vetor” da persistência. O estudo mostra a existência de professores satisfeitos com o trabalho docente, e que reagem de uma maneira positiva no enfrentamento das dificuldades impostas pela profissão.

“Bom, pra mim ser professor de química é assim, eu trabalho muito com os temas do cotidiano, pra formar realmente pessoas pensantes sabe, é não estou querendo ser utópico né, não estou querendo usar de utopia mas, eu faço uso disso em uma sala de aula, para tentar formar pessoas preparadas lá fora, porque eu sei que lá fora o mercado de trabalho ele é agressivo, ele é muito agressivo e o adolescente não tem essa visão ainda, principalmente o adolescente de uma escola pública” (João).

A universalização da educação básica responde a uma demanda social básica da cidadania, mas não assegura o ensino de qualidade. Como verificamos no referencial, o

⁴⁶ Texto em espanhol: “Em las condiciones actuales, la reivindicación de profesionalización no se opone las reivindicaciones de los derechos laborales (salários y condiciones de trabajo), sino que se asocia con três características fundamentales: 1) domínio de competencias científicas y técnicas más complejas, 2) mayores grados de control sobre el trabajo que realizan, y 3) prestigio y reconocimiento social más elevados (Fanfani, 2007 p. 272)”.

FUNDEF foi uma das políticas de universalização do acesso ao ensino público, porém este fundo gerou resultados quantitativos, mas não respondeu aos problemas centrais da escola pública. Darós (2006, p. 48), ao pesquisar o ensino médio catarinense assinala que as principais preocupações que permearam a coleta de dados da pesquisa residiram, especificamente, no tratamento das questões impostas pela expansão do acesso ao ensino médio em condições muito precárias, erigindo uma identidade peculiar de professores e jovens envolvidos nessa etapa da escolarização.

Hypolito, Garcia e Vieira (2005, p. 47), afirmam que a “*gestão da identidade profissional dos docentes é uma tarefa central no governo e na condução do sistema educacional e escolar de uma nação*”. Portanto, eles definem o discurso de uma categoria, “*como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir*” condições necessárias “*à fabricação e à regulação*” da postura desse indivíduo.

Os professores relatam que muitas são as funções que precisam desempenhar na escola, entretanto, destacam que o que lhe constitui é o ato de ensinar, a contradição se expressa nas expectativas geradas sobre o professor, contribuindo para a perda de identidade.

“Me sinto como a tia que cuida dos filhos quando pai e a mãe querem sossego. Como uma pessoa responsável a ensinar o filho a dizer obrigada, com licença, pois os pais largaram a educação dos seus filhos” (Maria).

Em relação à fala de Maria, observamos que o ensinar não é mais a única função da escola e o que distingue o ser professor (Oliveira, 2008). Entretanto, a importância do ensinar, de oportunizar a apropriação dos conhecimentos químicos historicamente produzidos é recorrente nas falas dos sujeitos.

“Eu acredito que eu tenho uma facilidade de conversa com adolescente e consigo incentivar eles para a ciência, eu acho que é uma área importantíssima em qualquer país que queira se desenvolver, economicamente ou socialmente ou até educacionalmente” (Pedro).

O desejo de garantir a aprendizagem dos alunos remete à busca de uma relação harmoniosa com os mesmos. Sobre este assunto, Fanfani (2007) relata que:

Uma mudança nas tarefas especificamente pedagógicas em benefício de atividades assistenciais (administração de alimentos, contenção emocional, atenção a situações de emergências sanitárias, etc.) Estas circunstâncias, cada vez mais frequentes nas áreas urbanas e rurais pobres e empobrecidos, obrigam o professor a deixar de lado sua especialidade para se tornar uma espécie de “assistente social” sem ter nem o

poder nem os recursos necessários para exercício dessa função (Fanfani, 2007 p. 273)⁴⁷. [tradução da pesquisadora]

Percebe-se que apesar de todas as dificuldades enfrentadas hoje pelo magistério, alguns professores tem uma gratificação muito grande pelo trabalho que desenvolvem com seus alunos.

“Tem uma gratificação muito grande, aquela gratificação de chegar no final do ano, o aluno te abraçar e te agradecer por tudo, claro que em meio a muita indisciplina, ainda tem muitos alunos que querem aprender e que querem ser alguém na vida, isso é uma coisa que dinheiro nenhum compra, que ainda me faz continuar, essa é a função que me faz ser útil, apesar das dificuldades, eu me sinto muito mais útil como cidadão” (João).

A identidade docente e a busca para superar os obstáculos do trabalho dependem do vínculo que o professor estabelece com a escola, com a sua disciplina e com os alunos. Isto é o que mantêm um potencial elevado de alegria, pois seu papel é convencer os alunos de que a escola e a existência, agora, e aquilo que os espera depois merecem que eles se esforcem em crescer (Giesta, 2008).

Talvez esta seja uma das maiores contradições geradas no trabalho docente, porque apesar de todas as situações expostas até agora, ainda existem professores que permanecem em sala de aula das escolas públicas de Santa Catarina.

⁴⁷ Texto em espanhol: “Un desplazamiento de las tareas específicamente pedagógicas em beneficio de actividades asistenciales y extracurriculares (administración de alimentos, contención afectiva, atención a situaciones de emergencia sanitaria, etc). Estas circunstancias, cada vez más frecuentes em lás áreas urbanas y rurales pobres y empobrecidas, obligan al maestro a dejar de lado su especialidad para convertirse en una especie de “asistente social de hecho”, sin poseer ni las competências ni los recursos necesarios para el ejercicio de esta función (Fanfani, 2007 p. 273)”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender o movimento de ingresso, evasão e permanência na docência de professores de química do ensino médio. Adotamos uma abordagem qualitativa, pois procuramos entender as concepções e sentimentos dos professores de química. O método utilizado foi o dialético por procurarmos compreender o trabalho docente em sua totalidade, ou seja, considerando o sujeito docente historicamente situado. Para tal intento, elegemos a categoria contradição, pois ela expressa a realidade.

Iniciamos os estudos sobre as reformas educacionais dos últimos vinte anos, buscando compreender, principalmente os impactos dessas políticas sobre o trabalho docente, procurando identificar por um lado os motivos pelos quais alguns professores se evadiram e partiram em busca de outros caminhos profissionais e por outro, as razões que levaram outros sujeitos a permanecer na docência.

Os professores de química participantes da pesquisa, em sua maioria são do sexo feminino, confirmando a tendência nacional. Esses professores não ministram apenas a disciplina de química, 60% deles lecionam mais de uma disciplina (matemática, ciências e física), em mais de uma escola, onde destes 36% trabalham nos três turnos e mais da metade dos professores pesquisados possuem outro vínculo empregatício além da docência, contrariando os dados disponibilizados pelo INEP (BRASIL, 2009). Em relação ao contrato de trabalho, 55% são admitidos em caráter temporário.

Como percebemos a partir da análise dos dados, o Estado de Santa Catarina apresenta uma porcentagem elevada de professores contratados em caráter temporário na disciplina de química 28%. Ao analisarmos os dados do INEP, verificamos que há a necessidade de formação em nível superior, e que o número de professores sem habilitação na disciplina que atua é imenso. Em relação ao ensino de química, apenas 38% dos professores que estão atuando no ensino médio no Brasil têm formação em química.

Os estudos realizados até o momento, confirmam que há carência de pesquisas que buscam compreender a atratividade dos cursos de licenciatura em química no Brasil. Os resultados obtidos a partir dos dados da Universidade do Sul de Santa Catarina apontam o esvaziamento do número de alunos interessados em cursar a licenciatura em química, motivo pelo qual levou a descontinuidade do curso em análise. O curso sofre com a evasão dos alunos no decorrer do mesmo. A esses dois aspectos relacionados à formação inicial soma-se a evasão dos egressos da docência após a conclusão.

A situação se apresenta como mais um problema no contexto educacional brasileiro, pois os jovens não desejam fazer licenciatura em química. Diante desse panorama, faltam professores habilitados, faltam professores nas escolas públicas e, faltam interessados em atuar no magistério, configurando um problema para os cursos de Licenciatura em Química.

A partir da análise desses dados, foi possível compreender o trabalho dos professores de química, entendendo a visão que os professores tem de si e, como eles se veem perante a sociedade, qual a realidade das escolas públicas do sul do estado catarinenses, das suas condições de trabalho, da estrutura física, dos materiais disponíveis nas escolas, da sua remuneração, percebendo suas satisfação e insatisfação no trabalho.

Através da fala dos professores verificamos as razões que levaram os envolvidos na pesquisa a escolher ser professor. São vários os motivos, dentre eles podemos destacar a afinidade com a disciplina de química e a área das exatas, por admirar professores durante a realização do ensino médio, influência dos pais, que são professores, além de acreditarem que ser professor é um “dom”. Alguns sujeitos relataram que a opção pela licenciatura se deu pelo fato de ser um curso mais barato e por falta de opção na época em que deveriam escolher uma profissão, um dos professores relatou que se concluísse o curso de licenciatura em química poderia atuar em outras áreas, além do ensino.

Se tivessem que recomeçar hoje, 33% dos entrevistados disseram que cursariam a licenciatura em química novamente e, 77% não fariam a mesma escolha em relação a sua profissão. Para os entrevistados ser professor na atualidade não é uma tarefa fácil, pois o professor não é valorizado pela sociedade, pelos alunos, além do descaso dos governantes com a educação de qualidade.

Como percebemos ao longo da pesquisa, as reformas ocorridas a partir da década de 1990 trouxeram como consequência a reestruturação e a intensificação do trabalho docente. Com a expansão da matrícula na educação básica, o trabalho docente vem sofrendo mudanças, materializadas, sobretudo, no aumento de atividades e responsabilidades dos professores. De um lado os discursos oficiais apontam que só seremos um país desenvolvido se os alunos adquirirem as competências e habilidades relacionadas às disciplinas propostas. Por outro lado, com apenas duas aulas por semana, o professor que trabalha com a disciplina de química, sequer consegue ministrar todo o conteúdo obrigatório, levando a uma aprendizagem pouco sólida nessa disciplina.

As políticas educacionais das duas últimas décadas foram direcionadas à universalização da matrícula, em 2010 o ensino médio apresentou um total de 8.357.675

alunos matriculados. De um lado essa realidade suscita a necessidade de mais professores, porém percebe-se a falta de interesse dos jovens em ser professor, principalmente pela desvalorização da carreira do magistério. O governo desde 2003 investe em programas de formação docente e o que se percebe é que os jovens não desejam seguir a carreira docente.

O estudo sugere que se faz necessário considerar com a mesma intensidade a formação dos futuros professores de química e as condições em que esses professores realizam o trabalho pedagógico. A preocupação com a formação deve estar articulada com a valorização e a formação dos professores. Passaram-se diversos governos, muitos ministros da educação e chegou-se ao estágio atual, no qual continuam faltando professores de química.

Desde a CF de 1988 a valorização dos profissionais da educação é garantida por lei, assim como planos de cargos e salários e o tempo para dedicação aos estudos e preparação de aulas e correção de trabalhos e provas. Por outro lado verificamos que na prática isso não acontece. Desde 2008, quando foi aprovado o PSPN, o governo de Santa Catarina não paga a seus professores, e foi contrário a implantação de 1/3 de hora/atividade. Além disso, o último concurso público para professores de química no ensino médio de escolas públicas ocorreu em 2004 e, desde 2008 o Estado promove processo seletivo para a contratação de professores apenas em caráter temporário.

O vencimento básico que o professor com Licenciatura em Química deveria receber na rede estadual catarinense, de acordo com a proposta do SINTE é R\$ 1.935,99 além de gratificações de estímulo e complementar à regência de classe. Comparando os valores disponibilizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina, verificamos que a remuneração paga aos professores efetivos e ACT com licenciatura plena, o valor é de R\$ 993,20, vale ressaltar que o ACT não tem estabilidade e nem possibilidade de progressão horizontal.

Percebe-se que a precarização, a intensificação e, a flexibilização do trabalho docente pode ser observada na escola pública. São várias situações que intensificam o trabalho dos professores, tais como: desprestígio social da função, falta de reconhecimento dos alunos e familiares em relação à figura do professor em sala de aula, a indisciplina dos alunos, a carga horária excessiva de trabalho, a necessidade de exceder a carga horária de trabalho para compensar a baixa remuneração.

Como fatores que contribuem para a intensificação do trabalho docente, podemos citar a falta de tempo para preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, ou seja, a ampliação da jornada de trabalho. Mais da metade dos professores entrevistados trabalham em mais de duas escolas, com turmas que contém em média 30 alunos por sala de aula, e todos os

professores comentaram que sua jornada de trabalho aumentou desde o início da carreira, além disso, quase todos os professores trabalham em escolas distantes do seu domicílio.

Todos os professores relataram que participam de atividades dentro e fora da escola, onde a maioria delas promove jantar dançante, festa junina, entre outras festas que visam arrecadar fundos para a escola. Os professores desempenham muitas funções na escola. A expansão da matrícula, o número expressivo de alunos sob a responsabilidade do professor imprime a necessidade de cuidar. Ao mesmo tempo, os depoentes destacam que o que lhe constitui é o ato de ensinar, a contradição se expressa na tentativa de manter o que constitui a identidade do ser docente: o ato de ensinar.

Todos os docentes têm sua jornada de trabalho ampliada, a maioria deles têm aulas excedentes, ou ampliam o número de horas aulas dadas para poder ganhar um salário maior, como a licenciatura em química permite atuar em outras áreas, a maioria dos sujeitos trabalham em indústrias da região local como químico responsável.

Através dos documentos oficiais, legislações, portarias e decretos, verificamos que os professores são considerados centrais. Ao mesmo tempo o que vemos acontecer na prática é que as condições de trabalho são totalmente adversas, pois sob o ponto de vista dos depoentes, a maioria das escolas em que os professores trabalham são consideradas inadequadas, precárias para o desenvolvimento de suas atividades, em algumas delas o laboratório de informática está fechado por falta de manutenção. Apenas uma escola possui laboratório de química, e apenas um sujeito relatou que no ano de 2008 a escola recebeu um laboratório didático móvel para realizar experimentos de química.

Há uma contradição no aumento das tarefas/funções que os professores devem desempenhar nas escolas de educação básica, ao mesmo tempo em que as condições precárias das escolas e a carência de recursos didáticos e materiais disponíveis a alunos e professores dificultam os estudos e desestimulam o hábito de ler, escrever e experimentar. Todos os professores questionados se dizem insatisfeitos com a sua remuneração e acreditam que têm direito de ganhar muito mais pelo trabalho que desenvolvem. Alguns professores sentem-se desvalorizados profissionalmente e socialmente e que já pensaram em desistir da docência.

O estudo aponta que as condições de trabalho, a baixa remuneração, a falta de prestígio, a não valorização da profissão, falta de concurso público para professores, a intensa e extensa jornada de trabalho, o trabalho que gera um desgaste físico e emocional são as principais causas para os licenciados em química evadirem da docência. Nesse panorama, ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às precárias condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do

magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições de trabalho apropriadas. Por outro lado apesar das dificuldades enfrentadas em consequência das precárias condições de trabalho, remuneração e carreira, pela indisciplina dos alunos ou pela falta de infraestrutura adequada nas escolas, há professores que mantêm seu compromisso social e persistem na docência. Esses professores reconhecem que o magistério tem lhe proporcionado satisfação, e que o contato com os alunos, a clareza da importância da apropriação dos conhecimentos da química são motivos do prazer de ser e continuar sendo professor.

Em um contexto marcado por contradições expostas pelo estudo, ainda existem professores que permanecem em sala de aula comprometidos com as escolas públicas de Santa Catarina. A expectativa destes professores é que ao participarem da pesquisa, as falas deles ultrapassem os muros da Universidade e que as pessoas percebam o que eles estão “*sentindo na pele, a nossa realidade*”. Vale destacar que uma educação de qualidade social passa pela presença nas escolas de educação básica de ampla maioria constituída por professores literalmente “envolvidos” com a profissão, o que implica tornar “persistentes” os “resignados” e “evadidos”.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com novas e instigantes reflexões para o debate que tem se formado em torno das políticas de formação de professores, carreira e remuneração, num panorama de contradições, na busca permanente de encontrar os mais adequados caminhos, em busca da educação de qualidade social. Tal entendimento aponta a necessidade de estudos que focalizem os sujeitos docentes do ensino médio e suas condições de trabalho a partir das recentes ações governamentais que incidem sobre o professor. Um novo desenho do trabalho docente pode ser engendrado com a ampliação da obrigatoriedade da escolaridade de 4 a 17 anos, com as novas Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, com o Plano Nacional de Educação (2011-2020) e, mais recentemente, com a validação pelo STF da Lei n. 11.738/08.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. 2008. **Piso Salarial: constitucional, legítimo, fundamental**. Retratos da Escola, v. 2, n. 2/3, jan./dez. 2008 p.67-80.

BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. **Políticas Públicas e Formação de Professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BOLLMANN, M da G. N. Carreira Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v. 1. 432 p.

BRASIL/CONGRESSO NACIONAL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

_____. Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

_____. Lei nº 9.424/96. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, 1996.

_____. Lei Complementar nº 170. **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação**, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação** – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, MEC/INEP, 1998.

_____. Lei nº 11.494. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério**, 2007.

_____. Lei nº 11.738. **Dispõe sobre Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica**, 2008.

_____. Parecer CNE/CEB nº 9/2009. **Diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**, 2009a.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse do Professor da Educação Básica**. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico – Censo Escolar**. Brasília, 2010.

CALDAS, A. DE R. **Desistência e Reistência no Trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. Tese de Doutorado. Curitiba: PPGE/UFPR, 2007.

CAMPOS, M. S. **Ação Política do Magistério Público Estadual de Santa Catarina no Período de 1900 – 2000: uma reflexão sobre a atuação do SINTE**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2004.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino?** 2. Ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2004. p. 172.

COSTA, G. L. M. Flexibilização da Formação Inicial do Professor de Matemática: expansão com qualidade social? In: BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. **Políticas Públicas e Formação de Professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

COSTA, G. L. M; OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: Gouveia, A. B; Pinto, J. M. R; Corbucci, P. R. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília : Ipea, 2011. 227 p.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DARÓS, M. das D. **Ensino Médio Noturno em Santa Catarina: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 62p.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. 3ªed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1999.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

DOURADO, L. F.; OLIVERIA, J. F. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar e profissionalizar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2. n. 2-3, p. 7-13, jan/dez. 2008.

FERREIRA, R. **Trabalho Docente no Estado do Rio de Janeiro: carreira e remuneração**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ/FAPERJ, 2003.

FRANCISCO, W. E. J.; PETERNELE, W. S.; YAMASHITA, M. A Formação de Professores de Química no Estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**, v. 31, n.2, p. 113-122, 2009.

GARCIA, M. M. Identidade Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v. 1. 432 p.

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

GATTI, B. **Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIESTA, N. C. **Professores do ensino médio em escolas públicas: o gosto pelo que sabem e fazem na profissão docente**. São Paulo: Editora Junqueira&Marin, 2008. p. 266.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Mcgraw-hill, 1994. p. 299.

HELENE, O. **Análise de indicadores de conclusão escolar nas últimas 5 décadas**. Revista Adusp, v. 46, jan. 2010 p.46-52.

HYPOLITO, A. M.;GARCIA, M. M. A. ; VIEIRA, J. S.. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3^o ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 248.

KUENZER, A. Z. **O Ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004. p. 324.

LEHER, R; LOPES, A. **Trabalho Docente, carreira e autonomia universitária.** In: VII Seminário de La Red de Estudios sobre Trabajo Docente, 2008. Buenos Aires, 2008. P. 1-26.

LIMA, F. Carga de Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v. 1. 432 p.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, p. 543-568, 2010.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador.** 2^o ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2003. p. 120.

MALDANER, O.A. A pós-graduação e a formação do educador químico. In: ROSA, M.I.P. e ROSSI, A.V. **Educação Química: memórias, tendências, políticas.** Campinas: Átomo, 2008. p. 269-288.

MANCEBO, D. **Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente.** Educação e Sociedade, v. 28, p. 466-482, 2007.

MARIN, A. J. Precarização do Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v. 1. 432 p.

MARTINEZ, D. Mal Estar Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v. 1. 432 p.

MASSON, G. S. **Políticas de Formação de Professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós moderna.** Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, 2009.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p. 166.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, M. C. M. de. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, 2000. p. 308.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas a pesquisa em educação. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p. 151-167.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992. p. 214.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 191.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OCDE. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil**. OCDE, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25. n. 89. p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade . Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docente. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 26, n. 92, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista** (UFMG), v.44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **O trabalho docente na América Latina**. Dossiê publicado na Revista Educação e Sociedade, n. 99. CEDES/UNICAMP, Agosto de 2007.

OLIVEIRA, D. A. 2008. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, jan./dez. 2008 p.29-39.

OLIVEIRA, D. A; SANTOS, L. DE C. P. **A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola**. InterMeio, v.1, n. 29, p. 32-45, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, D. A. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010a. v. 1. 432 p.

OLIVEIRA, D. A. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, p. 269-290, 2010b.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 25-38, 2011.

PAIVA, V.; JUNQUEIRA, C.; MULS, L. **Prioridade ao ensino básico e pauperização docente**. Cadernos de Pesquisa, nº 100, p 109-19, mar. 1997.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino médio**. 5º Ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 2007.

ROSSO, S. dal. Jornada de Trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v. 1. 432 p.

SAMPAIO, M. M. F; MARIN, A. P. Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, o. 1203-1226, 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e Inovação. **Plano Estadual de Educação**. A sociedade construindo a educação dos catarinenses. Florianópolis: SEEI, 2004.

SANTA CATARINA. Lei nº 8.391, de 13 de novembro de 1991. **Disciplina a admissão de pessoal em caráter temporário sob regime administrativo especial, no âmbito do magistério Público Estadual e dá outras providências.**

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, com alterações posteriores, atualizada em 1995. **Dispõe sobre cargos e carreiras do magistério Público Estadual, estabelece nova sistemática de vencimentos, institui gratificações e dá outras providências.**

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, ensino fundamental e médio.** Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, **Proposta do Plano Estadual de Educação – A sociedade construindo a educação dos catarinenses.** Florianópolis, 2004.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Integração Ao Mercosul. Diretoria de Geografia e Estatística/Gerência de Análise estatística. **Síntese Estatística de Santa Catarina 2001.** Florianópolis: IOESC, 2001.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.. (Org.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** 1º ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1p. 223-274.

SHIROMA, E. O euforismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 198.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 3º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 120.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento.** In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2007.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 317.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002. p. 174.

WACHOWICZ, L. A. . **A dialética na pesquisa em educação.** Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Curitiba, v. 02, p. 175-185, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro Entrevista – Telefone

Você trabalha na educação em qual rede? Estadual, Municipal, Particular?

Você trabalha em outro setor não ligado a educação? Qual?

Quais disciplinas você ministra nas escolas em que trabalha?

Você chegou a ministrar aulas em alguma escola?

Em quantas escolas você trabalha?

A/s escola/s onde você trabalha se localiza/m em qual/is município/s?

Qual/is seu/s turno/s de trabalho na(s) escola(s)?

Qual é sua carga horária de trabalho na(s) escola(s)?

Você estaria disponível para uma entrevista, se necessário, para aprofundarmos essas questões?

Qual dia da semana, cidade e horário seria melhor para você?

Telefone ou e-mail para contato.

ANEXO B – Roteiro Entrevista – Renúncias

Quais razões te levaram a fazer licenciatura em química?

Se tivesse que recomeçar hoje, você faria a mesma escolha?

Caso a resposta seja negativa: Que outra profissão escolheria?

Você chegou a ministrar aulas em alguma escola?

Quais disciplinas você ministra?

Quais motivos o levaram a renunciar a docência?

Qual sua opinião em relação à atual política nacional de trabalho e formação docente?

Como você avalia a visão/valorização da sociedade sobre o professor? Quais as causas?

Gostaria de acrescentar algo mais?

ANEXO C – Roteiro Entrevista – Obstáculos

Tempo de docência:

Situação funcional: [concurado, ACT, etc]

Jornada de trabalho: [atual e inicial]

N^o de turmas:

N^o de alunos:

N^o de turnos:

N^o de escolas:

N^o aulas semanais:

Quais disciplinas você ministra?

Em quais municípios?

Escolha da Profissão

Que razões o(a) levaram a ser professor(a)? Por quê?

Hoje, você faria a mesma escolha? Por quê?

Se não, que outra profissão escolheria? Por quê?

Por que você continua sendo professor(a) ? Por que continua na escola pública?

Você trabalha em outro setor não ligado a educação? Qual?

De onde vem sua principal fonte de renda?

Condições de trabalho

Descreva um dia de trabalho (Condições materiais [laboratórios, sala dos professores, computadores disponíveis] e condições de infraestrutura [ruído, ventilação, alunos trabalhadores], didáticas, relações de trabalho, tempo, etc)

Atividades que participa, na escola e fora dela?

Na sua trajetória profissional que acontecimentos mais influenciaram ou modificaram sua vida e seu trabalho? [Por quê?]

Cite as políticas educacionais do estado que tiveram alguma influência sobre o teu trabalho.

Identidade

Considerando a escola pública na atualidade, o que significa ser professor(a) de química, para você?

Quais os propósitos da sua ação? Quais as dificuldades para atingí-los? [desescolarização do ensino, consegue atingir o cronograma proposto, trabalhar todos os conteúdos daquela série]

Como você se sente na sua profissão? Por quê? O que te satisfaz o que não satisfaz? [satisfações e insatisfações você tem no seu trabalho]

Na sua opinião, como a sociedade percebe o professor(a)? [Por quê] Como você se sente em relação a esta percepção da sociedade? [não ser reconhecido muitas vezes pelo próprio aluno]

Como você avalia a sua remuneração como professor?

Você complementa a sua renda com ampliação da sua jornada de trabalho?

Você já pensou em desistir da profissão? Por quê? E, em que circunstâncias?

Gostaria de acrescentar algo mais?